



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Magíster en Psicología Educacional

APOYO SOCIAL ENTRE DOCENTES EN LA ESCUELA MUNICIPAL

Tesis para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional

Estudiante:
María Gloria Castellón. Molina.

Docente Tutora:
Dra. Marcela Quiñones Herrera.

Asesor Metodológico:
Dr. Roberto Fernández Droguet.

Santiago, enero 2017

*A mis raíces docentes:
mi abuelo Leopoldo
(¡cómo le hubiera gustado ver este producto!),
mi abuela María Elena, mi madre...
y a tantas y tantos profes que, pese a todo,
se entregan cada día a su labor.*

*Gracias en forma especial a mis docentes,
Marcela y Roberto,
por su apoyo, tiempo y guía.*

“El sujeto se constituye en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente.”

(Zemelman, 1992, p. 14)

ÍNDICE

Resumen _____	5
1. Formulación del problema _____	8
1.1. Fundamentación del problema _____	8
1.2. Antecedentes del apoyo social _____	11
1.3. Antecedentes del trabajo docente en Chile _____	12
1.4. Relevancia _____	14
2. Marco Teórico _____	15
2.1. Apoyo Social _____	15
2.1.1. Contexto _____	15
2.1.2. Perspectivas del concepto _____	15
2.1.3. Perspectiva psicológica y dimensión funcional del apoyo social	19
2.1.4. Aspectos que condicionan el efecto del apoyo social en el bienestar y salud en el trabajo _____	20
2.1.5. Estudios de apoyo social en docentes _____	21
2.2. Trabajo docente _____	23
2.3. Precarización de la labor docente _____	25
3. Objetivos _____	28
4. Marco Metodológico _____	28
4.1. Enfoque metodológico _____	28
4.2. Diseño metodológico _____	29
4.3. Técnicas de producción de información _____	31
4.4. Procedimiento de análisis _____	32
5. Análisis de resultados _____	33
5.1. Condiciones en que ocurre el Apoyo Social _____	33
5.1.1. El apoyo entre colegas en la rutina escolar _____	33
5.1.1.1. Jornada laboral _____	34
5.1.1.2. Múltiples tareas dentro de la labor _____	45
5.1.2. El apoyo entre docentes dentro de la institución _____	45
5.1.2.1. Comunicación institucional _____	46

5.1.2.2. Objetivos compartidos por el equipo _____	47
5.1.2.3. Precariedad de recursos del establecimiento _____	49
5.1.3. El apoyo entre docentes en contexto de vulnerabilidad social ___	50
5.2. Formas en que se manifiesta el apoyo social entre colegas y valoraciones que hacen las docentes del mismo _____	52
5.2.1. Reconocimiento del trabajo de parte de pares _____	53
5.2.2. Emociones que surgen en el trabajo docente y contención de las colegas _____	53
5.2.3. Retroalimentación e intercambio de información entre colegas _	59
5.2.4. Comunicación entre pares _____	60
5.2.5. Compartir material y estrategias pedagógicas _____	62
5.2.6. Orientaciones y consejos entre colegas _____	65
5.2.7. Pertenencia _____	66
5.2.8. Cohesión en momentos de crisis _____	68
5.2.9. Cercanía y afinidad con colegas _____	68
5.2.9.1. Celo profesional _____	71
5.2.9.2. Afecto y alegría de ver a las colegas _____	71
5.2.10. Necesidades de formación _____	73
6. Discusión _____	75
6.1. Condiciones en las que ocurre el apoyo entre docentes _____	75
6.2. Formas de apoyo entre colegas _____	76
6.3. Valoraciones del apoyo entre colegas _____	82
7. Conclusiones _____	86
8. Referencias _____	88

Apoyo social entre docentes en la escuela municipal

Resumen

El trabajo docente en la escuela municipal ha sido sometido a una precarización de sus condiciones ocupacionales, lo que tensiona diferentes aspectos de su labor cotidiana y afecta su bienestar. Uno de ellos es el apoyo social entre colegas, proceso que permite a las personas creer que son estimadas, que existen posibilidades de asistencia hacia ellas, y que son integrantes de una red de comunicación y obligaciones mutuas. De acuerdo a la función que cumple para los sujetos, el apoyo puede perfilarse como emocional, informacional o instrumental, entre otros. Estas interacciones de ayuda entre pares son fundamentales en los trabajos inmateriales y afectivos, donde la propia emocionalidad de quien trabaja es un recurso para el cumplimiento de los objetivos de su labor, y donde el vínculo con otras personas es el núcleo del trabajo, tal como ocurre en la docencia. Además, la labor pedagógica se articula en torno a propósitos morales construidos en forma colectiva, que apuntan al cambio y la mejora social. Para orientar el trabajo docente hacia tales propósitos, es necesario generar condiciones laborales que favorezcan la comunicación y colaboración al interior de los equipos docentes y en la cultura institucional.

Sin embargo, actualmente en Chile se promueve, desde las políticas educacionales, la competencia entre pares, la mantención de las precarias condiciones laborales y el entendimiento de la pedagogía como un trabajo individual, tal como explicita la Ley de Carrera Docente. El apoyo social entre colegas es un proceso afín a las demandas del movimiento docente a nivel nacional en rechazo al proyecto señalado, en tanto éstas promueven espacios de organización, reflexión colectiva, aprendizaje entre pares y otros procesos, que sólo son posibles a través de relaciones de ayuda entre docentes. Por lo tanto, la contingencia del apoyo social entre colegas añade relevancia a su comprensión científica.

Además, se hace necesaria una aproximación rigurosa al constructo de apoyo social, ya que ha presentado contradicciones en la evidencia respecto de su relación con la salud y el bienestar, además de escasos desarrollos en el contexto del profesorado nacional. Por ello, la presente investigación, de tipo cualitativo, indagó cómo se desarrolla el apoyo social entre docentes en escuelas municipales de Penco, generando conceptos a partir de la Teoría

Fundamentada. Mediante entrevistas individuales y un grupo focal se profundizó con los equipos docentes, desde la subjetividad de cada participante, las condiciones en las que se produce el apoyo social, los tipos de apoyo que operan en sus contextos laborales y las valoraciones que hacen las profesoras en torno a él. Se utilizaron el muestreo teórico y el método comparativo constante para favorecer la generación sistemática y contundente de teoría a partir de los datos.

Los resultados principales muestran, en primer lugar, que el apoyo social entre docentes se produce en una rutina escolar con muchas y diversas tareas, que no alcanzan a ser desarrolladas dentro de la jornada, por lo cual deben completarse en casa. Respecto de las características de las instituciones educativas, las tres escuelas poseen una comunicación transparente, unos objetivos compartidos por todo el quipo y cuentan con recursos materiales precarios, que son suplidos por las profesoras. Además, las tres se ubican en sectores de alta vulnerabilidad social, donde las niñas y niños poseen diversas carencias. Esto, por una parte, hace más difícil cumplir con los resultados exigidos (que son los mismos que en cualquier establecimiento), y por otra, impacta afectivamente a las profesoras.

En segundo lugar, pueden reconocerse las siguientes formas de apoyo a partir de las percepciones de las profesoras: reconocimiento de parte de colegas, contención de las emociones que se producen en el trabajo, retroalimentación de parte de colegas, comunicación entre pares, compartir material y estrategias pedagógicas, orientaciones y consejos entre colegas, pertenencia, cohesión en momentos de crisis, afinidad y cercanía entre colegas y necesidades de formación. Estas formas de apoyo fueron agrupadas en cuatro tipos, siguiendo a Cohen y Wills (1985): apoyo emocional, informacional, instrumental y pertenencia.

Finalmente, el apoyo social resultó ser valorado positivamente por las profesoras porque lo perciben como un aspecto que las motiva a seguir trabajando, que genera conocimiento a partir de los saberes de cada una, que aliviana la carga de trabajo y que les permite recibir retroalimentación de sus prácticas, entre otras razones.

Se concluye que, si bien el apoyo social contribuye a satisfacer las necesidades cotidianas del quehacer docente, favoreciendo así la adaptación de las profesoras al sistema establecido, por otra parte también puede ser instancia de creación colectiva, generación de subjetividades y toma de consciencia, apareciendo de manera independiente al estrés. Es decir, presenta dos efectos: puede tanto amortiguar los impactos del trabajo en el bienestar de las profesoras, como favorecer su bienestar en forma directa, teniendo una influencia positiva por sí mismo.

Los resultados de este estudio contribuyen a una mayor comprensión de las características del apoyo social entre docentes de la escuela municipal. Además de hacerlo a nivel local, aportando herramientas pertinentes a las comunidades educativas que participaron de la investigación, describe lo que las docentes consideran manifestaciones de apoyo y las razones por las que es importante para ellas, junto con reflexionar sobre sus efectos, amortiguador y directo, en el bienestar.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Para contextualizar este fenómeno, se iniciará describiendo el escenario en que se desarrolla el trabajo docente en la educación pública chilena, para luego continuar con la vinculación entre esta labor y el apoyo social entre pares. Se enmarca esta problemática en la atmósfera de protesta vivida durante los últimos años, en la cual las y los docentes de Chile expresan la necesidad de contar con mejores condiciones de trabajo.

1.1. Fundamentación del problema

La persona docente es, como agente dentro del sistema educativo, pieza clave del proceso de aprendizaje-enseñanza (OCDE, UNESCO y MINEDUC, 2010), y de sus capacidades y condiciones laborales depende que se produzcan cambios positivos en el aprendizaje de sus estudiantes (OPECH, 2009). Sin embargo, su trabajo ha sido sometido a lo que Sisto (2004) señala como una precarización de las condiciones “ocupacionales en general, es decir las físicas y materiales propias del puesto de trabajo, y de su vinculación social a la organización” (p. 262). Actualmente, en la educación pública las y los docentes deben responder a excesivas exigencias administrativas y niveles de control que dificultan su ejercicio profesional, reflexivo y autónomo (Assael et al., 2011), hecho que en el sector municipal ocurre en forma significativamente más intensa que en el particular subvencionado (Cornejo, 2009). Todo esto debe realizarse en tiempos limitados que exceden el horario de trabajo en los establecimientos sin que esas horas extra sean remuneradas, situación que es considerada como parte normal de la labor y no es cuestionada: “el trabajo docente invade los espacios extralaborales y domésticos de los profesores y profesoras, al mismo tiempo que deja poco tiempo para el descanso durante la jornada laboral normal” (Robalino y Körner, 2005, p. 26).

El 70% del profesorado corresponde a mujeres, quienes tienden a ocuparse, además, de las tareas del hogar. Este hecho también se ha denominado doble carga. Asimismo, quienes desempeñan trabajos adicionales para complementar su salario presentan sobrecarga laboral. La reducción de los tiempos de descanso por el exceso de trabajo se convierte, por una parte, en un factor de riesgo para la salud y por otra, en una amenaza para el desempeño docente (Robalino y Körner, 2005).

Una de las exigencias presentes en la educación pública es la Política de Evaluación e Incentivo al Desempeño Docente (PEIDD), más conocida como “Evaluación Docente”, que es obligatoria y que, según explicita la Ley (20.501 del Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011), es de carácter formativo. Sin embargo, se ha convertido en un elemento únicamente de evaluación, que luego de capacitar a quienes resulten con bajo desempeño, define si les mantiene o remueve del sistema (Reyes, Varas y Zelaya, 2014). Otra exigencia impuesta, sobretudo en establecimientos municipales, tiene que ver con los múltiples proyectos que se implementan en las escuelas, que generan en las y los docentes la sensación de ser blancos de excesivas intervenciones (Guerrero, 2005).

Junto con lo anterior, las y los profesores son culpabilizados por el proceso educativo de sus estudiantes a partir del aislamiento entre sí, además de otros elementos, como las exigencias temporales de rendición de cuentas o la poca claridad en su rol docente, según menciona Hargreaves (2003). Beck y Beck-Gernsheim (2003, en Sisto, 2012) indican que se ha producido también un quiebre en las identidades sociales, que cada día se tornan más individualizadas.

Desde un punto de vista más concreto, Robalino y Körner (2005) estudiaron las condiciones laborales de docentes de 6 países latinoamericanos. Entre sus resultados encontraron que, en establecimientos municipales de Chile, los problemas del estudiantado (como la repitencia, la disciplina o las dificultades de aprendizaje) y los factores psicosociales (abandono de los padres, pobreza, violencia intrafamiliar, etc.) son percibidos por las y los docentes como elementos que aumentan la carga laboral. No obstante, índices de vulnerabilidad altos entre estudiantes se han asociado a mayores niveles de bienestar en el profesorado, lo que puede interpretarse como un incentivo al sentido social de su labor, según Cornejo (2009). Estas problemáticas no representan un impedimento para el trabajo docente en la misma magnitud que los problemas institucionales, como la falta de materiales, de especialistas, de apoyo de las familias o el excesivo número de estudiantes por sala, entre otros (Castro et al., 2012), los cuales son asociados a una alta exigencia por el 86% del cuerpo docente (Robalino y Körner, 2005).

Por otra parte, el estudio ya citado (Robalino y Körner, 2005) identificó que las y los docentes sienten que en la escuela faltan espacios para la negociación y el acuerdo de las

responsabilidades. Sólo el 58% percibe que existen facilidades para la comunicación entre colegas. Si bien en todos los establecimientos evaluados hay espacios de trabajo entre pares, como consejos docentes, reuniones de profesoras jefas o reuniones por departamento, los equipos perciben que no participan suficientemente de las decisiones institucionales del establecimiento, además de que, en términos de infraestructura, los lugares para ello tampoco son apropiados.

Así, estas condiciones laborales ponen en tensión el apoyo social entre docentes, constructo referido a la información que permite a las personas creer que son estimadas, que existe preocupación y posibilidad de asistencia hacia ellas (Pérez y Martín, 2004, en Jiménez, Jara y Miranda, 2012) y que son integrantes de una red de comunicación y obligaciones mutuas (Cobb, 1976) a partir de distintas dimensiones: contención afectiva (apoyo emocional, Cobb, 1976), comprensión y afrontamiento de los problemas (apoyo instrumental, Cohen y Wills, 1985), e intercambio de información, orientación y asesoramiento (apoyo informacional, Tardy, 1985, en Suldo et al., 2009), entre otras. Por tratarse de un trabajo inmaterial y afectivo (De la Garza, 2001; Martínez, 2007; Negri y Hardt, 2000), la labor docente involucra la cooperación e interacción social como aspectos inherentes al propio trabajo, ya que las mentes y los cuerpos necesitan de otros para producir valor (Negri y Hardt). En palabras de Martínez, Collazo y Liss (2009, p. 403), “en toda relación laboral se ponen en juego los afectos, más aún en aquellas actividades como la docente *donde lo vincular es el núcleo del proceso de trabajo*”.

Al ser una labor inmaterial, la docencia está orientada a la producción de conocimientos a través de la manipulación y la creación de afectos (Martínez, 2007), es decir, a un producto-conocimiento y a un producto-relación (Martínez, 2000), lo que necesariamente implica la propia emocionalidad de quien la ejerce, como un recurso personal valioso para lograr los objetivos que persiguen las organizaciones orientadas al servicio (Hochschild, 1983).

Además de lo anterior, el trabajo docente tiene un propósito moral que es construido colectivamente (Fullan, 1993), relacionado a una motivación compartida por mejorar la sociedad. Pero recalca que esta meta no puede estar en un nivel individual y en el aula, ya que la práctica laboral no fomenta el propósito moral de la enseñanza, lo cual puede decantar en un sentimiento de culpa por haber traicionado un ideal (Hargreaves y Tucker,

1991, en Fullan). Hargreaves (2003) identifica cómo en las escuelas persisten las tradiciones de aislamiento de las y los maestros, sin que haya posibilidad de acuerdos de colaboración o reducción de la incertidumbre que rodea a la labor, que describe como una tarea de carácter abierto, pues nunca termina.

Por ello, siguiendo a Fullan (1993), es necesario reestructurar el cambio en un nivel social y moral más amplio, uniendo los esfuerzos personales a propósitos sociales y públicos. Esto se traduce en culturas de colaboración al interior de las escuelas, pues no es posible el desarrollo individual sin el institucional. Las personas se necesitan unas a otras para aprender y realizar proyectos, potenciándose entre sí en el trabajo colectivo. Así, al compartir el propósito moral, cada docente se encuentra con otras y otros que los comparten, y se van generando condiciones de comunicación y colaboración (formar apoyos productivos, crear relaciones entre colegas, construir grupos, etc.), convirtiéndose los propios deseos en ideales sociales colectivos. “Sin las capacidades de colaboración y relación no es posible aprender y seguir aprendiendo suficientemente para llegar a ser un agente de mejora social” (Fullan, p. 31).

1.2. Antecedentes del apoyo social

Pasando a revisar la literatura, se observa que el apoyo social es una importante dimensión interpersonal, en tanto es reconocida como fuente de salud, ajuste y felicidad, así como un factor protector frente al estrés y la ansiedad (López et al., 2007). En el ámbito del trabajo docente, a nivel internacional, se han observado relaciones positivas con factores como el bienestar (Li et al., 2014) y la satisfacción laboral (Linares y Gutiérrez, 2012).

Sin embargo, también se han visto efectos negativos del apoyo en variables como la autoeficacia. Jaeckel et al. (2012) reportaron que, de una muestra de mujeres que se reinsertan al trabajo, aquellas que reciben apoyo social, pero no tienen oportunidad de entregarlo, presentan menores niveles de autoeficacia, en comparación con quienes lo reciben y también lo pueden entregar, o quienes sólo lo entregan. Otra variable que ha mostrado una relación negativa con el apoyo social es la autoestima, la cual disminuyó en un grupo de trabajadores administrativos al recibir apoyo social de manera impuesta, es decir, sin que haya sido buscado previamente por los sujetos. El apoyo social generó

dependencia y desvalorización de quienes recibieron apoyo (Deelstra et al., 2003). Estas contradicciones, observadas en diferentes tipos de trabajadores, llevan a la necesidad de clarificar la forma en que opera el constructo en la población docente.

1.3. Antecedentes del trabajo docente en Chile

Además de las señaladas, cabe mencionar otras investigaciones en Chile que, si bien no abordan el concepto específico de apoyo social, sí están asociadas a él en el ámbito docente. Ascorra et al. (2014) estudiaron en docentes de escuelas municipales de Valparaíso el bienestar social (Keyes, 1998), que alude al estado emocional de una persona a partir de las relaciones interpersonales que entabla en una comunidad. Entre sus principales resultados, observaron que el bienestar social era mayor en las comunidades educativas de menor tamaño y mayor nivel de autonomía, así como en las y los docentes con participación más activa en la elaboración del Plan de Mejoramiento (PME). Puede inferirse que mientras más pequeñas sean las comunidades, habría más oportunidades para que las y los docentes establezcan relaciones de apoyo social en el desarrollo de su labor.

Montecinos y Cortez (2015) analizan experiencias de docentes que se reúnen a reflexionar sobre sus prácticas, entendiendo que su desarrollo profesional involucra a una comunidad de aprendizaje de pares con desafíos comunes en el tiempo, donde se incentiva la participación y el apoyo mutuo en la resolución de problemas cotidianos de la práctica pedagógica (Webster-Wright, 2009). Entre sus resultados destacan que el aprendizaje docente se enriquece desde la diversidad del grupo de trabajo y que en los grupos de aprendizaje entre pares se producen otros tipos de relaciones profesionales, a partir de la sistematización de sus prácticas, la investigación y la confianza al compartir debilidades y fortalezas. Estos resultados apuntan a formas concretas de apoyo social entre docentes para su desarrollo profesional, siendo posible identificar el intercambio de información, la resolución de problemas y la contención emocional.

Además, las autoras rescatan que, para que estos programas de desarrollo profesional entre pares permanezcan en funcionamiento, es de vital importancia contar con el tiempo necesario para los encuentros, además del apoyo de quienes dirigen los establecimientos, de la voluntad de cada docente de participar, de al menos una o un líder dentro del grupo, y de

la apertura de sus integrantes a derribar prejuicios y a aceptar críticas de sus pares (Montecinos y Cortez, 2015). Que el profesorado disponga de tiempo y recursos ya ha sido relevada como condición necesaria para participar en actividades de desarrollo profesional docente entre pares (Montecinos, 2003).

Un componente particular del apoyo social que se puede reconocer en la literatura nacional en torno al trabajo docente es el apoyo emocional. Bustos y Cornejo (2014) observan la experiencia de profesoras de aulas hospitalarias, encontrando cuatro núcleos de significado en torno a la vivencia de la dimensión afectiva del trabajo.

El primero de ellos, la validación de las emociones, alude a que en el espacio laboral se da la oportunidad y la necesidad de que las emociones sean reconocidas, aceptadas y expresadas. Esto ocurre tanto en el aula como entre docentes, donde la contención al interior de los equipos se convierte en un elemento muy valorado por las profesoras. El segundo núcleo de significado tiene que ver con la vivencia extrema, intensa y oscilante de las emociones, dadas las variaciones en la salud de las niñas y niños y los eventos propios del contexto hospitalario. El tercer núcleo alude a la intensidad de los vínculos afectivos que se forman en el aula, tanto con el niño como con su familia, los que son cercanos, recíprocos y vistos por las docentes como un elemento facilitador del aprendizaje. Y el cuarto apunta a la consideración de los aspectos afectivos del trabajo en este tipo de aula como un privilegio, pues permiten trabajar, aprender y crecer personalmente, de manera muy distinta a como se viven en el contexto escolar común (Bustos y Cornejo, 2014).

Estos son algunos de los estudios en Chile que pueden mencionarse en torno al concepto de apoyo social entre docentes. Resulta llamativo que evidencia como ésta haya sido ignorada por las autoridades al momento de elaborar la Ley sobre la Nueva Carrera Docente (MINEDUC, 2015), la cual “no recoge los debates de las últimas décadas de las ciencias de la educación, que plantean la necesidad de construir comunidades educativas para el aprendizaje” (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2015), manteniendo una concepción de la profesión como un trabajo individual.

Las movilizaciones de los últimos años del colectivo docente en Chile reflejan preocupación por la Carrera Docente, que promueve una visión ideológica neoliberal a

través de la evaluación individual, la competencia entre pares y los incentivos económicos, además de dejar casi intacta la sobrecarga laboral (Movimiento por la Unidad Docente [MUD], 2015). Ello ha generado un proceso reflexivo a nivel nacional, favorecido por los paros y movilizaciones, a los que han adherido gran parte de los establecimientos municipales (Delgado, 2015) durante los últimos años. Todo lo anterior desencadenó en un movimiento social por la recuperación de la Carrera Docente, pues la Ley no mejora las deficientes condiciones del trabajo pedagógico, aumentando el fenómeno del agobio laboral por exceso de evaluaciones. Además, la mantención de la lógica de la desconfianza permanente hacia el profesorado y el olvido de que la docencia es un trabajo afectivo, vincular, ético y colectivo, son otros de los argumentos para su rechazo, según la Campaña “Para una Nueva Educación: A Dignificar la Carrera Docente” (OPECH, 2015).

1.4. Relevancia

En esta línea, la necesidad de apoyo social entre docentes para el desarrollo de su trabajo es congruente con las demandas del gremio a nivel nacional en rechazo a la Ley de Carrera Docente. El mismo contexto de paro de profesoras y profesores ha implicado organización, comunicación, reflexión colectiva, procesos que sólo son posibles en la medida en que cada docente se sienta parte de una red de comunicación y obligaciones mutuas entre personas que se saben valoradas por las demás. La contingencia de este tema agrega pertinencia a su abordaje científico.

Sin embargo, al existir evidencia contradictoria en relación a los efectos del apoyo social en el bienestar, no queda claro si es un elemento positivo para la labor pedagógica. Por esta razón, se torna necesario conocer con mayor profundidad cómo opera el apoyo social entre pares docentes. Se estima que una aproximación cualitativa, a partir de los significados de las y los participantes, favorecerá la indagación en este tema, que no cuenta en Chile con estudios previos desde esta metodología, además de poseer escasa evidencia que aborde el concepto específico de apoyo social.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Apoyo Social

2.1.1. Contexto

Desde una perspectiva histórica, el estudio del apoyo social tiene su inicio en la década de los años setenta, con autores como Cassel, quien en 1974 hace una profunda revisión de trabajos y describe sistemáticamente sus beneficios psicológicos, aunque no entrega una definición del concepto. Caplan, el mismo año, describe otros aportes del apoyo social, en cuanto a ser para las personas una fuente de retroalimentación, validación y dominio sobre su ambiente (Alonso, Menéndez y González, 2013; Barrón y Sánchez, 2001). Desde entonces, el apoyo social ha sido ampliamente investigado, encontrándose relaciones con un vasto rango de respuestas de salud, incluidas la salud física (Uchino, 2009) y mental (Cohen y Wills, 1985). En el contexto laboral ha sido relacionado con variables como el bienestar (Stansfeld, Shipley, Head, Fuhrer y Kivimaki, 2013), el conflicto trabajo-familia (Kossek, Pichler, Bodner y Hammer, 2011), la resolución de problemas (Daniels, Beesley, Wimalasiri y Cheyne, 2011), entre otras.

2.1.2. Perspectivas del concepto

Se ha considerado el apoyo social como un concepto multifacético, delimitado de diferentes maneras sin que se haya llegado a una definición consensuada (House, Umberson y Landis, 1988; Canty-Mitchell y Zimet, 2000; Barrón y Sánchez, 2001; Halbesleben, 2006; Barra 2004; Uchino, Cacioppo, y Kiecolt-Glaser, 1996; Alonso, Menéndez y González, 2013). Sus perspectivas abarcan el tamaño de la red social, la provisión de apoyo instrumental, la percepción de quien entrega el apoyo o su adecuación a las circunstancias de quien lo recibe, entre otras. Barrón y Sánchez (2001) indican que esto se debería tanto a la variedad de conductas que se agrupan bajo el concepto de apoyo social como a la complejidad del constructo, ya que posee dimensiones estructurales y funcionales, aspectos reales y cognitivos, y distintos niveles de análisis. A continuación se mostrarán diferentes puntos de vista que permiten una comprensión más ordenada del concepto.

La diversidad de definiciones del apoyo social presentes en la literatura puede agruparse en tres perspectivas principales: sociológica, psicológica y comunicacional (Vangelisti, 2009). La perspectiva sociológica se ha centrado en el grado en que las personas se integran a un grupo social, a través del número y/o la interconexión de sus relaciones sociales. Desde el punto de vista psicológico, el foco está puesto en la percepción de disponibilidad de apoyo, que usualmente evalúa el tipo o la cantidad de apoyo que la persona observa recibir en su entorno social (apoyo recibido), o que cree que tiene a su disposición (apoyo percibido). Por su parte, la mirada comunicacional se centra en las interacciones que se producen entre quienes entregan y reciben apoyo, evaluando sus conductas verbales y no verbales (Vangelisti, 2009). En la presente investigación se abordará el apoyo social desde la perspectiva psicológica, específicamente siguiendo la definición de Cobb (1976), según la cual el apoyo social se refiere a la información que permite a la persona darse cuenta de que es estimada, valorada y parte de una red de comunicación y obligaciones mutuas. Este autor se centra en la percepción de la persona que recibe el apoyo, lo que resulta coherente con el enfoque de este estudio, ya que profundiza en el apoyo entre docentes a partir de sus propios relatos.

Desde esta perspectiva, se han estudiado las formas en que opera el apoyo social en relación con el estrés, y su incidencia en la salud y el bienestar. Se ha distinguido entre el efecto directo del apoyo social y el efecto amortiguador (*buffer*): mientras que el primero apunta a que el apoyo social es un factor causal del bienestar, independiente del estrés que sufra la persona, el segundo se refiere a un efecto atenuador del impacto de los estresores en el bienestar y la salud (Cohen y Wills, 1985).

Desde la línea psicológica se pueden encontrar dos categorizaciones del apoyo social. Por un lado, está la dimensión estructural o cuantitativa, que alude a la existencia de vínculos a los que puede acceder la persona y a la interconexión entre ellos, lo que implica medir el número de lazos sociales y su diversidad (Uchino, Cacioppo y Kiecolt-Glaser, 1996). Calvo y Díaz (2004) señalan como sus características más relevantes la fuerza de los vínculos y el tamaño de la red, junto con su densidad, homogeneidad y dispersión. Puede mencionarse, por ejemplo, a House (1981, en Alonso, Menéndez y González, 2013), que clasifica el apoyo social según la fuente desde donde provenga, concibiendo nueve fuentes de apoyo:

pareja, familia amistades, vecinas y vecinos, pares en el trabajo, jefaturas, personas cuidadoras, grupos de autoayuda y profesionales de la salud.

Por otro lado se encuentra la dimensión funcional o cualitativa, que tiene un carácter subjetivo y refleja la significatividad de las relaciones, su reciprocidad y los diferentes roles que cumple el apoyo social (Dolbier y Steinhardt, 2010). Cohen y Wills (1985) relacionan la dimensión funcional con el tipo de recursos sociales que se reciben en la interacción, identificando cuatro que actúan como moderadores del estrés, de acuerdo a las tipologías de otros autores como Gottlieb (1978), House (1981) o Caplan (1979, citados en Cohen y Wills, 1985): apoyo emocional, apoyo informacional, compañerismo y apoyo instrumental.

Gottlieb y Bergen (2010) indican que el tipo de apoyo social más ampliamente incluido en las investigaciones es el emocional, y que los demás se estudian en la medida en que tienen que ver con relaciones sociales específicas (como el vínculo entre colegas, o colegas y supervisores) o con factores estresantes particulares. La evidencia ha explorado también la relación positiva y directa del apoyo emocional recibido con el bienestar psicológico (Panayiotou y Karekla, 2013; Taylor y Stanton 2007; Turner y Lloyd 1999, en Thoits, 2011), señalándolo como un importante recurso en toda circunstancia, sin importar la presencia o ausencia de eventos estresantes. En este caso, se ha considerado que el apoyo se expresa en interacciones rutinarias, simples y poco visibles, como por ejemplo demostraciones de amor, conversaciones sobre molestias menores del día a día, consejos a otra persona, favores, etc.

Aunque gran parte de las investigaciones sobre el concepto de apoyo han observado que las relaciones sociales moderan los efectos del estrés en la salud y el bienestar de las personas, la evidencia empírica no ha sido consistente respecto de la esta relación, encontrándose resultados contradictorios. Si bien la influencia beneficiosa del apoyo es ampliamente citada, es necesario considerar también los resultados negativos que se han encontrado, ya que la comprensión de las asociaciones complejas entre ambos es clave para construir teorías más precisas que expliquen los procesos de apoyo (Vangelisti, 2009).

En esta línea, Gleason et al., (2008, en Jaekel et al., 2012) han estudiado la dualidad de los efectos del apoyo social en las relaciones interpersonales, encontrando que recibir apoyo

puede aumentar la sensación de cercanía con la otra persona, pero al mismo tiempo la angustia. Explican estos resultados por la necesidad de reciprocidad, según la cual las personas que reciben apoyo social pero no lo entregan sufren consecuencias negativas. Una de ellas es que presentan menores creencias de autoeficacia, mientras que quienes entregan más apoyo del que reciben presentan más creencias de autoeficacia, y quienes entregan y reciben cantidades similares de apoyo poseen niveles moderados de este constructo. Una persona puede demostrar su eficacia y competencia al proporcionar apoyo social. Por lo tanto, recibir apoyo social es amenazante para sí cuando no hay reciprocidad. La autoeficacia puede promover la prestación de apoyo, y la prestación de apoyo puede reforzar creencias de autoeficacia (Jaekel et al., 2012).

Por su parte, Deelstra et al. (2003) indican que la evidencia a favor de la relación positiva entre apoyo social y bienestar es inconsistente, y observaron que el apoyo social provoca reacciones negativas cuando es visible y no solicitado, tales como una sensación de dependencia, de desvalorización o de “endeudamiento” cuando las personas reciben apoyo instrumental. Asimismo, Warr (2011) indica que niveles altos de apoyo social pueden significar la pérdida de los límites entre subgrupos o personas, lo cual produciría un “hacinamiento” que puede ser inquietante y disruptivo.

Por lo tanto, pese a tratarse de un concepto bastante estudiado, esta evidencia contradictoria en su relación con el bienestar hace necesario aclarar ciertos puntos antes de abordarlo. Vangelisti (2009) propone que hay una serie de aspectos necesarios de definir en forma previa, los que actuarían como moderadores de la forma en que opera el apoyo, y entre ellos se pueden mencionar los siguientes: si el apoyo es buscado o no buscado por la persona receptora; la evaluación de la eficacia de las conductas de apoyo de parte de quien las recibe; las secuencias de conducta individuales o interpersonales que rodean el acto de apoyo; el apoyo preventivo y el contexto en que se entrega el apoyo, es decir, si corresponde a eventos positivos o negativos.

2.1.3. Perspectiva psicológica y dimensión funcional del apoyo social

Como ya se anticipaba, esta investigación se posicionará desde la perspectiva psicológica, tomando como guía la definición de Cobb (1976), según la cual el apoyo social se refiere a la información que permite a la persona darse cuenta de que es estimada, valorada y parte de una red de comunicación y obligaciones mutuas. Esta definición es afín a la comprensión del trabajo docente como una labor que involucra los afectos, el vínculo y que cuenta con propósitos morales construidos en forma colectiva. Considerando las exigencias emocionales propias de la labor, y más aun, que se encuentra en condiciones de precarización, este estudio profundizará en el apoyo social como un espacio de contención entre pares docentes para amortiguar los impactos del trabajo en su bienestar y como parte constituyente de la docencia como trabajo inmaterial que se desarrolla en los vínculos.

Al considerar que la labor docente es un trabajo, cabe hacer alusión a que éste corresponde, según Thoits (2011), a un grupo social secundario, lo que significa que, en comparación con grupos primarios como la familia, es más grande, sus interacciones son más formales, y sus miembros se conocen entre sí de manera menos personal, entre otras características. Si bien, el apoyo emocional sería más efectivo cuando proviene de los miembros del grupo primario dada la cercanía que caracteriza a estas relaciones, los miembros del grupo secundario pueden ser mejores fuentes de apoyo informativo, por poseer similitudes en su experiencia pasada en el mismo contexto.

Volviendo a describir la dimensión funcional del apoyo social, se han identificado distintos tipos de apoyo según el papel que desempeña en cada situación. Cohen y Wills (1985), a partir de una revisión de la literatura, identifican los cuatro siguientes: a) “*esteem support*”, información que indica a la persona que es querida y aceptada, y que también ha sido llamado apoyo emocional (Cobb, 1976), apoyo expresivo o apoyo cercano; b) “apoyo informacional”, ayuda en la comprensión, definición y afrontamiento de los problemas, que también se ha denominado consejo, *appraisal support* u orientación cognitiva; c) “*social companionship*”, pasar tiempo con otras personas en actividades recreativas y de ocio, igualmente conocido como pertenencia; y d) “apoyo instrumental”, ayuda concreta en la resolución de un problema con recursos financieros, materiales o servicios, y ha recibido nombres como apoyo tangible o material.

No todos estos componentes funcionales del apoyo son equivalentes y su influencia puede ser moderada por diferentes procesos contextuales, como la autoestima (Cohen, 1988) o la “importancia” (Rosenberg y McCullough, 1981 en Thoits, 2011). Se mencionarán a continuación algunos puntos sobre el papel que juegan ciertos mecanismos psicológicos en la relación entre apoyo y bienestar.

2.1.4. Aspectos que condicionan el efecto del apoyo social en el bienestar y la salud en contexto laboral

Thoits (2011) describe siete de estos mecanismos, que se enmarcan en la perspectiva de amortiguación del estrés. Siguiendo este lineamiento, se presentan a continuación tres de ellos que facilitarán en este estudio la comprensión del vínculo entre apoyo social y bienestar, seleccionados de acuerdo a su pertinencia con los hallazgos.

Mattering: la importancia que cada quien percibe tener para las demás personas parece ser un mecanismo adecuado, aunque poco considerado en las investigaciones. El término “*mattering*” (Rosenberg y McCullough 1981, en Thoits, 2011), o importancia, refleja la creencia de que la persona es sujeto de atención de otra, de que es significativa para ella y de que la segunda depende de la primera para satisfacer ciertas necesidades, proporcionándole además un propósito en la vida. Es decir, a través de las relaciones con otras personas, se obtendrían orientaciones conductuales y se desarrollaría un significado en la vida, favoreciendo el bienestar (Thoits, 2011).

Pertenencia y compañerismo: estos elementos implican que la persona se sienta aceptada e incluida por parte de sus grupos primarios o secundarios. Dicha aceptación e inclusión no serían otorgadas automáticamente, sino que son las y los integrantes de los grupos quienes determinan la aceptación de cada nuevo miembro. Al ser incluida al grupo social, la persona presenta creencias de que pertenece a una red mutua de obligaciones con las demás integrantes de ese grupo (Cobb, 1976), teniendo la seguridad de que cuenta con una fuente de posibles recursos para satisfacer sus necesidades cuando lo requiera (Thoits, 2011). El compañerismo surge en la interacción en las tareas compartidas, y produce afecto positivo entre quienes son parte de ese grupo (Uchino, 2004).

Apoyo emocional percibido: Como ya se señalaba, se ha observado que, dentro del apoyo social, el apoyo emocional percibido tiene, por sí mismo, efectos positivos y directos en el bienestar y la salud, en forma independiente de la adversidad de la situación. Es decir, este tipo de apoyo influye directa y positivamente en el bienestar (Lin et al., 1999, Taylor y Stanton, 2007, ambos en Thoits, 2011). Según los estudios citados, el apoyo social es importante para el bienestar cuando los individuos están enfrentando la adversidad, pero también cuando no lo están, (aunque es probable que el apoyo cambie de carácter en situaciones en las que aparecen estresores importantes).

2.1.5. Estudios de apoyo social en docentes

El estudio del apoyo social en la docencia presenta, al igual que en otros ámbitos laborales, evidencia diversa. Por una parte, la relación positiva entre apoyo social y bienestar sigue siendo apoyada por algunas investigaciones. Simbula (2010) indica que el apoyo social en docentes de escuelas de Italia se ha relacionado positivamente con la salud mental, la satisfacción laboral y el compromiso con el trabajo. Además, la autora señala que el compromiso con el trabajo medió el impacto del apoyo social en la satisfacción en el trabajo y la salud mental. En esta misma línea, Özbey (2012) observó una correlación negativa entre apoyo social percibido y *burnout* en educadoras de párvulos en práctica de Turquía. En el mismo país, Tasdan y Yalcin (2010) encontraron una asociación positiva entre el apoyo social percibido y la confianza institucional en docentes de escuelas primarias.

Por otra parte, algunos estudios apoyan la hipótesis del efecto directo en el bienestar y la salud, como es el caso de Loera et al. (2013), que encontraron en docentes de enseñanza secundaria que quienes cuentan con redes de trabajo más numerosas tienen más probabilidades de presentar altos niveles de apoyo y de eficacia colectiva. Lo mismo pasa con quienes reportan trabajar más con otras y otros docentes en proyectos de currículum interdisciplinarios. Asimismo, Pozo-Muñoz, Salvador-Ferrer, Alonso-Morillejo y Martos-Méndez (2008) han estudiado el apoyo social en docentes de escuelas primarias públicas de España, encontrando un significativo efecto principal del apoyo social sobre el bienestar de

la muestra. Sin embargo, en este estudio también se verificó el modelo de efecto amortiguador en la interacción entre el apoyo social y el *burnout*. El profesorado con altos niveles de *burnout* mostró menores niveles de bienestar y escaso apoyo social. Por el contrario, quienes obtuvieron niveles importantes de apoyo social experimentaron niveles más altos de bienestar.

Algo similar ocurrió en una investigación con docentes de escuelas privadas mexicanas (Linares y Gutiérrez, 2012), donde se observó que el apoyo social atenuó los efectos negativos del estrés y la ansiedad. Además, cabe señalar que los niveles de estrés en las profesoras fueron significativamente más altos que los de los varones.

En Chile el apoyo social ha sido abordado por Jiménez, Jara y Miranda (2012), quienes lo entienden desde a la función que cumple, aunque desarrollan en análisis a partir de categorías estructurales (apoyo percibido por parte de la familia, amigos y otras personas significativas). Entre sus resultados principales, se observa que el apoyo social está positiva y significativamente relacionado con la satisfacción laboral, y en forma inversa y significativa con el *burnout*. En este estudio, realizado en docentes de escuelas municipales, el profesorado reportó altos niveles de apoyo social.

También a nivel nacional, Quaas (2006) abordó el *burnout* y las estrategias de afrontamiento en docentes de enseñanza universitaria, encontrando que entre las más utilizadas por el colectivo está la búsqueda de apoyo social instrumental, junto a la planificación, la reinterpretación positiva y el afrontamiento activo.

Otra investigación en Chile que ha considerado el apoyo social es la de Cornejo (2009), que comparó el nivel de apoyo social entre establecimientos municipalizados y subvencionados, considerando esta variable como parte de un índice general de bienestar. Los resultados arrojaron que en instituciones municipales el apoyo social es menor que en las otras. También se encontró que es mayor entre colegas y en relación con la Unidad Técnico Pedagógica que con la dirección.

2.2. Trabajo docente

El trabajo docente posee características propias de los trabajos inmateriales, que serán mencionadas en el siguiente segmento para una mejor comprensión de cómo ocurre el apoyo social en la labor pedagógica.

Mirar la pedagogía como un trabajo implica entender que ocurre en interacción con otras personas, y que a través de él, ellas se transforman (De la Garza, 2001). Además de esta mirada social, la labor docente ha sido caracterizada como inmaterial y de carácter afectivo, orientada a la producción de conocimientos a través de la manipulación y la creación de afectos (Martínez, 2007).

Respecto de la producción inmaterial, De la Garza (2001) la define como

aquella que no existe separada de la propia actividad de producir y que de manera ideal comprime las fases económicas tradicionales de producción, circulación y consumo en un solo acto. Esta comprensión del proceso económico pone en relación directa en el acto mismo de la producción, al productor con el consumidor-cliente, complejizando las relaciones sociales de producción al hacer intervenir a un tercer sujeto de manera inmediata en el proceso de producción junto al trabajador y su patrón. (p. 13)

Este tipo de actividades produce bienes inmateriales (Lazzaratto y Negri, 2001) que son depositados en la subjetividad de quien los consume (De la Garza, 2013), e implican su participación directa en el proceso de producción. Es decir, el trabajo inmaterial ocurre en la relación con otras personas.

Franco (2006) distingue tres tipos de trabajo inmaterial: a) las porciones de trabajo informatizado dentro del proceso de producción industrial (Lazzarato y Negri, 2001); b) los trabajos en torno a tareas analíticas y simbólicas: manipulación inteligente y creativa por un lado, y tareas simbólicas rutinarias por otro (Hardt y Negri, 2002); y c) trabajos dedicados a la creación y manipulación de afectos y que necesitan del contacto humano, ya sea real o virtual (Cornejo, 2012; Hardt y Negri, 2002; Franco, 2006). De entre los tres tipos, el trabajo afectivo es la forma predominante dentro de la economía global (Franco, 2006), y

se expresa en áreas como la salud, los servicios de esparcimiento o la educación, donde se enmarca la labor docente.

Franco (2006) indica que las labores afectivas producen “redes sociales, manifestaciones de la comunidad, *biopoder*. Por el importante papel del trabajo afectivo como eslabón de la cadena de pos-modernización capitalista, su potencial rebelde y su autonomía no hacen sino crecer” (p. 67). El autor se refiere al concepto de biopoder de Foucault, pero integrando la mirada de Hardt y Negri (2002), que subrayan su capacidad de producción social, de generación de subjetividades colectivas en las redes de trabajo afectivo.

Si bien, como parte del trabajo afectivo, la producción y reproducción de vida es fundamental para el funcionamiento del sistema capitalista y el orden patriarcal, a la vez, la producción de afectividad, subjetividad y formas de vida presenta un gran potencial para la autonomía en la valoración del trabajo y quizás para la liberación. Este poder radicaría en el conjunto cooperativo de cerebros y manos, espíritus y cuerpos que trabajan juntos (Franco, 2006).

Además, este tipo de trabajo se caracterizaría por la necesaria implicación de la propia emocionalidad de quien lo ejerce como un recurso personal valioso para lograr los objetivos que persiguen las organizaciones orientadas al servicio, tal como señala Hochschild (1983). Para ella, las labores emocionales necesitan implicar la subjetividad de quien trabaja como recurso principal, para fabricar y mantener relaciones positivas, a cambio de una recompensa externa que le entregue seguridad y estabilidad laboral.

La labor docente, como trabajo inmaterial, involucra cooperación e interacción social en forma inherente al propio trabajo, ya que las mentes y los cuerpos necesitan de otros para producir valor (Hardt y Negri, 2002). Además, el aspecto central del trabajo docente es que construye subjetividad, tanto en su objeto de trabajo (estudiantes) como en las profesoras y profesores en sí mismos y en el colectivo al cual pertenecen (Kohen, 2005, en Cornejo, 2012).

Al entender la docencia como trabajo inmaterial y afectivo, el vínculo con otras personas, tanto estudiantes como colegas, pasa a tomar un lugar central. Es la base desde la que se producen conocimientos y afectos, sosteniendo y articulando los elementos que conforman

el proceso del trabajo docente (Martínez, 2000). “En toda relación laboral se ponen en juego los afectos, más aún en aquellas actividades como la docente *donde lo vincular es el núcleo del proceso de trabajo*” (Martínez et al., 2009, p. 403).

Por otra parte, el proceso de trabajo pedagógico es una tarea que colectivamente realizan las y los docentes en la escuela (Martínez, 2000). Al estar tensionada por el contexto actual de trabajo, surge la importancia de aunar los esfuerzos entre docentes para superar los obstáculos. El vínculo entre sí es necesario para “recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente” (Martínez, 2000, p. 217). Pero una de las principales dificultades es, precisamente, la falta de instancias para reflexionar en torno al trabajo del profesorado, lo cual debilita el movimiento colectivo. Así lo reconoce la autora, cuando menciona que

La situación concreta de enfrentamiento contra los gobiernos de la educación, contra las privatizaciones apoyadas en la lógica de la administración mercantil del trabajo, exige un esfuerzo gigantesco para todo el sector laboral docente “militante”. “Nadar contra la corriente” requiere un replanteo del trabajo cotidiano y un fuerte control sobre los tiempos y espacios más productivos de la jornada laboral. Esto hace muy difícil el desarrollo de una capacidad de lucha colectiva y la estrategia política necesaria para librar “la batalla del conocimiento” (Martínez, 2000, p. 217).

2.3. Precarización de la labor docente

El contexto laboral docente ha sido sometido a políticas educativas derivadas de la nueva gestión pública o *new public management* (Soto et al., 2016), que busca aplicar criterios propios de la empresa privada a la gestión del sector público. Entre sus características principales están la promoción de la competencia entre establecimientos públicos y privados, la introducción del mercado como principal mecanismo regulador y el fomento de una relación clientelar entre docentes (empleadas) y comunidad educativa (clientes) (Fardella, 2013). Más concretamente, se implementan cambios en las condiciones laborales de las profesoras, tales como políticas de evaluación del desempeño, estándares de medición, incentivos y salarios dependientes de resultados, contrataciones flexibles, etc.

Todas estas estrategias promueven el emprendimiento y el trabajo marcadamente individual como modelos de eficacia docente (Soto et al., 2016; Sisto, 2011; Fardella, 2013).

Estos cambios desembocan en una precarización del trabajo, produciéndose una pérdida del control sobre las condiciones laborales. Cano (2004) indica que las características principales de este proceso son la vulnerabilidad, incertidumbre y dependencia de quienes trabajan bajo esta política laboral. Identifica cuatro dimensiones de la precariedad: la inseguridad sobre la continuidad de la relación laboral, la degradación de las condiciones de trabajo, la insuficiencia de ingresos y la reducción de la protección social.

A nivel individual, la precarización del trabajo tiene como consecuencia la pérdida del bienestar, al reducir de forma significativa la capacidad de planificar y controlar el presente y el futuro. Sin embargo, también tiene un significado histórico a nivel colectivo en las sociedades industriales occidentales, al promover una clase caracterizada por la vulnerabilidad y al modificar los mecanismos que antes la habían controlado y reducido. Así, la precarización representa una crisis de las dinámicas sociales, económicas e institucionales que habían garantizado la estabilidad del empleo y la mejora, tanto de las condiciones de trabajo, como de los niveles de vida durante el periodo de postguerra (Cano, 2004).

No existe un trabajo precario frente a otro no precario, sino que las dimensiones de la precariedad están presentes en diversos grados y modalidades en cada forma de empleo (Cano, 2007). En el caso del trabajo docente, dentro de esta investigación se pondrá el foco principalmente en la degradación de las condiciones de trabajo, dimensión que se refiere a “la jornada laboral (horario, distribución, variabilidad...), la organización del trabajo (ritmos de trabajo, asignación de tareas, autonomía, iniciativa, comunicación...), promoción profesional y adquisición de cualificación en el puesto de trabajo, condiciones de salud laboral y derechos de participación sindical” (Prieto, 1994, en Cano, 2007, p. 132). Robalino (2005) hace énfasis en la necesidad de estudiar esta dimensión, evitando la tendencia a reducir la investigación exclusivamente al tema salarial, para profundizar en aquellos aspectos que influyen en la calidad de vida del profesorado y en su capacidad para desarrollar respuestas afectivas, emocionales y humanas que tributen a un buen desempeño profesional.

Robalino y Körner (2005) estudiaron a nivel latinoamericano las condiciones de trabajo y la salud docente, refiriéndose en forma específica a los tiempos de trabajo y descansos, las condiciones materiales de trabajo (infraestructura y materiales, exigencias ergonómicas), las condiciones sociales de trabajo (problemas del entorno social, relaciones sociales de trabajo) y otros factores de satisfacción laboral (riesgo de exposición a violencia, exigencias del trabajo con estudiantes).

De acuerdo a esta investigación, la mayor parte del profesorado trabaja más de 40 horas semanales, incluyendo el trabajo realizado en la escuela y en el hogar. Además, en general se cuenta con poco tiempo para el descanso dentro de la jornada. Al continuar ejecutando labores fuera del contexto de trabajo, se ven afectados el uso del tiempo libre, el contacto con la familia y la recreación, hecho que se considera natural, sin ser cuestionado. Respecto de las condiciones físicas, en general la infraestructura no considera espacios propios para las y los profesores, ya sea para el descanso o para el trabajo.

El entorno social de la escuela es considerado por el profesorado como un factor que complejiza su labor. Las problemáticas psicosociales que presentan las niñas y niños aumentan la carga de trabajo docente. Sin embargo, son valoradas en forma menos negativa que los factores que son propios de la institución, como la falta de materiales, de especialistas.

En cuanto a las relaciones sociales al interior de la escuela, aparece el riesgo de exposición a violencia como un tema que genera preocupación en el profesorado, referido por ejemplo a amenazas a la integridad física o a la percepción de formas organizadas de violencia. Las relaciones entre colegas son fuente de satisfacción por ser espacios donde pueden desplegar su creatividad y autonomía, a diferencia de las relaciones con los cargos superiores, cuyo contenido relacionado a aspectos técnicos genera insatisfacción.

Respecto al ámbito de la salud, se observó que las patologías más frecuentes en el profesorado pueden agruparse en tres categorías: aquellos problemas asociados a la exigencia ergonómica (disfonía, alteraciones musculoesqueléticas), los problemas de salud mental (depresión, *burnout*) y los problemas de salud general. En este último punto, asociados a la aparición de enfermedades crónicas, se indican ciertos factores de riesgo de

la profesión docente, como la edad, el sedentarismo, las dificultades para mejorar hábitos dietéticos, el exceso de jornada laboral y el ser un trabajo altamente demandante, con escaso control de parte de las y los docentes y con un bajo soporte social.

3. OBJETIVOS

General: Comprender cómo se desarrolla el apoyo social entre docentes en escuelas municipales de Penco.

Específicos:

1. Identificar y caracterizar las condiciones en que se produce el apoyo social en el profesorado de la escuela municipal.
2. Identificar y caracterizar los tipos de apoyo social que se desarrollan en esos contextos.
3. Identificar y analizar las valoraciones del cuerpo docente sobre el apoyo social.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque metodológico

A partir de lo expuesto en los apartados previos, la presente investigación pretende posicionarse considerando a la persona como sujeto, es decir, con una subjetividad propia. La naturaleza del “objeto” de estudio que aquí se señala implica asumir su otredad, lo cual posiciona también a la persona que investiga como sujeto, es decir, con los propios condicionamientos y con una posición determinada, necesaria de reconocer en esta interacción. Esto se ha denominado reflexividad (Hammersley y Atkinson, 1994; Fernández, 2006) y es importante tanto para definir el problema de investigación como para indicar la manera en que la persona que investiga interactúa con los datos al generar

significado (Parker, 2004, en Fernández, 2006). Siguiendo a Sisto (2008), con el reconocimiento de la otredad se considera la distancia entre quien investiga y quien participa de la investigación, haciendo visible la posición de cada parte, valorándola y promoviendo la co-creación de conocimiento, la cual ocurre mediante “puentes” que permiten alcanzar una “verdad participativa”. De acuerdo a estos planteamientos se consideró pertinente enmarcar la presente investigación en la metodología cualitativa.

Dentro de este enfoque, y en concordancia con la pregunta y los objetivos de investigación, se realizó este estudio desde la Teoría Fundamentada. Ésta surge del trabajo de Glaser y Strauss, en 1967, y continúa con Strauss y Corbin (Infante, Rujano y Sáez, 2011). Es un método en el que la teoría emerge desde los datos producidos en contextos naturales, por lo cual sus hallazgos son formulaciones teóricas del contexto donde se aplica.

Las estrategias principales para desarrollar la teoría fundamentada son el método comparativo constante y el muestreo teórico. El primero consiste en la codificación y el análisis simultáneo de los datos para desarrollar conceptos. Los conceptos que emerjan son revisados constantemente a la luz de la comparación con incidentes específicos de los datos, de manera que se exploran sus propiedades, las relaciones entre ellos, etcétera, hasta que son integrados en una teoría coherente. La segunda estrategia, el muestreo teórico, se refiere al proceso de ir seleccionando casos de acuerdo a su potencial para refinar los conceptos o expandir la teoría ya desarrollada. Tanto este procedimiento como el método comparativo constante, permiten el desarrollo de teoría situada y significativa (Bisquerra, 2009; Glaser y Strauss, 2012).

4.2. Diseño metodológico

Como primer acercamiento al trabajo de campo, se tomó contacto con la directora de una escuela municipal de la comuna de Penco, seleccionada por criterio de conveniencia. Ella se comunicó con dos directoras más, conformándose así la muestra. Luego de haber conversado personalmente con cada una de ellas y haber expuesto los detalles del estudio, las tres aceptaron la participación de sus establecimientos.

En la siguiente instancia se accedió a un Consejo de Profesores en cada escuela. En esta fase se intentó configurar el campo e involucrar a las y los docentes desde un

posicionamiento participativo (Sisto, 2008). Primero se sensibilizó respecto del tema, luego se les invitó a participar explicando las condiciones de voluntariedad, confidencialidad y anonimato, después algunas docentes accedieron a ser parte de la investigación a través de la firma de sus consentimientos informados y, finalmente, en una de las escuelas (Escuela 1) se llevó a cabo el grupo focal. Éste se aplicó basándose en una pauta de dimensiones semiestructurada y siguiendo un estilo de moderación directivo, promoviendo el diálogo en torno a los ejes temáticos y procurando no alejarse de éstos, a la vez que se intentó asegurar la participación en los turnos de habla de todas las personas presentes (Canales, 2006). La transcripción se inició inmediatamente después, y dio paso a los núcleos temáticos que se desarrollarían en las entrevistas individuales.

En un tercer momento, dos profesoras de la escuela 1, dos de la escuela 2 y una de la escuela 3 participaron de entrevistas individuales, para complementar la información obtenida en el grupo focal y en cada entrevista, a partir de sus experiencias dentro del establecimiento en torno al apoyo social entre pares. Al igual que tras el grupo focal, se procuró transcribir de inmediato cada entrevista, de manera de orientar las temáticas a abordar en la siguiente.

La muestra final fue de 5 docentes, más el equipo que participó del grupo focal. Ambas instancias de producción de datos (grupo focal y entrevistas) fueron grabadas en formato audio, siendo posteriormente transcritas para su análisis. Gracias a ello, se procuró ir adecuando las pautas de cada entrevista a la información que fuera emergiendo en cada paso. Así se buscó favorecer la densificación creciente en el desarrollo de una teoría más completa y enriquecida, hasta alcanzar cierta conformidad con el nivel de saturación de la información (Strauss y Corbin, 2002).

A la par con ello, se intentó avanzar en la codificación y el análisis, para ir construyendo teoría en forma constante. También se fueron revisando permanentemente aquellos aspectos técnicos de las instancias de producción de datos que fuera necesario adecuar tras cada aplicación. Los elementos relevantes que emergieron de estos análisis preliminares fueron puestos nuevamente ante las participantes para una construcción participativa del conocimiento (Sisto, 2008).

Finalmente, se concluyó el proceso de producción de datos al completarse las entrevistas, cuando se consideró adecuada la saturación de la información. El análisis fue desarrollado de acuerdo a los procedimientos propios de la Teoría Fundamentada (codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva y delimitación de la teoría emergente). A modo de cierre, los resultados de la investigación fueron presentados a los equipos docentes mediante una exposición en cada escuela participante, de manera accesible y con propuestas concretas para aportar a la labor docente en cada establecimiento, adjuntando un informe con el resumen de la investigación.

4.3. Técnicas de producción de información

Tal como se señalaba, con uno de los equipos docentes se utilizó el Grupo Focal, dispositivo que consiste en un espacio dirigido activamente por un moderador o moderadora hacia un tema determinado, indagando en las vivencias de las personas que conforman el grupo. Su objetivo es el análisis e interpretación de los sentidos de la acción, reconstruyendo con las y los informantes las perspectivas comprensivas e interpretativas que las personas presentan al darse la situación investigada. Se busca entonces reconstruir la perspectiva observadora, registrando cómo las personas elaboran grupalmente su experiencia (Canales, 2006).

Respecto de la muestra final, estuvo compuesta por un equipo docente y cinco profesoras de tres establecimientos municipales de la comuna de Penco. Con estas participantes se buscó construir una muestra homogénea, pero procurando a la vez la heterogeneidad entre ellas para dar matices al discurso emergente. Se excluyeron de la muestra docentes que ocupen cargos directivos y también equipos docentes de establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, dado que las características del contexto laboral señaladas en el problema, tales como el alto nivel de control o las evaluaciones estandarizadas impuestas externamente, se presentan con mayor intensidad en la educación pública (Assaél et al., 2011; Cornejo, 2009). Se trabajó con establecimientos de dicha comuna por criterio de conveniencia, dada la facilidad en el acceso gracias a los contactos que existían previamente. Respecto de la cantidad de participantes, se siguió el procedimiento del muestreo teórico, según el cual se alterna la producción de datos con el análisis, hasta alcanzar la saturación de la información (Glaser y Strauss, 1967).

4.4. Procedimiento de análisis

Se utilizó la Teoría Fundamentada para el análisis de los datos, la cual consta de cuatro pasos. En primer lugar, se comparó la información obtenida y se organizaron los datos en códigos, de acuerdo a características comunes entre ellos. Este proceso ha sido denominado codificación abierta, pues no busca interpretar sino fracturar los datos analíticamente, abriendo la indagación (Strauss, 1987, en Valles, 1999).

El siguiente paso fue la codificación axial, durante el cual se integraron los códigos en categorías, buscando las propiedades y dimensiones que las identifican, y reduciéndose así la cantidad de información con la que se trabaja. Para ello, Valles (1999) propone dos operaciones analíticas: la búsqueda activa de propiedades y la escritura de notas de análisis e interpretación, que ya comienzan a desarrollarse en esta fase.

A continuación se integraron las categorías y sus propiedades, organizándose en un proceso creciente. Aquí participaron las hipótesis, que apuntan a respuestas provisionales sobre las relaciones entre categorías. También se compararon estas últimas buscando las más importantes, lo cual se reconoce como codificación selectiva (Infante, Rujano y Sáez, 2011).

Finalmente, con los conceptos que emergieron de estos procedimientos se pasó a delimitar la teoría, intentando favorecer una explicación acabada con la menor cantidad de ideas posibles. Pero, al mismo tiempo, se buscó ampliar el campo de aplicación sin desligarse de los datos emergidos de la investigación particular (Valles, 1999). De acuerdo a Campo-Redondo y Labarca (2009), el límite está en la saturación, que ocurre cuando ningún dato nuevo emerge de la información o cuando las relaciones entre las categorías se encuentran bien establecidas o validadas.

Cabe destacar que la teoría fundamentada es reconocida por la rigurosidad de sus procedimientos para examinar y desarrollar ideas e intuiciones acerca de los datos (Infante, Rujano y Sáez, 2011).

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El objetivo general de este estudio fue comprender cómo se desarrolla el apoyo social entre docentes en escuelas municipales de Penco. Para ello, el análisis de los resultados se presenta en dos partes. En primer lugar, respondiendo al primer objetivo específico, se identificarán y caracterizarán las condiciones en que se produce el apoyo social entre las profesoras participantes. Los códigos alusivos a estas condiciones fueron agrupados en tres niveles que favorecen su comprensión: primero, aquellas referidas a la rutina escolar; luego, las condiciones propias de la institución educativa; y finalmente, las condiciones del contexto de vulnerabilidad social en que se insertan las escuelas.

Para dar cobertura al segundo y tercer objetivo específico, en el apartado siguiente se abordan las formas en que se manifiesta el apoyo social entre las colegas y las valoraciones que hacen de él. En esta sección se pretende identificar y caracterizar los tipos de apoyo social que se desarrollan en esos contextos, así como al mismo tiempo, identificar y analizar las valoraciones del cuerpo docente sobre el apoyo social. Se distinguieron diez categorías que comprenden los códigos correspondientes, las cuales ilustran las propias experiencias de las profesoras, la manera subjetiva y situada en que vivencian el apoyo con sus pares y la importancia que le otorgan en cada circunstancia.

5.1. Condiciones en que ocurre el Apoyo Social

En relación al escenario en que las profesoras se brindan apoyo, sus características pueden dividirse en tres grupos: aquellas relacionadas con la rutina escolar, con características de la institución y de la población atendida. Las docentes describen las instancias de apoyo entre colegas desde esas características, y al hacerlo, van emergiendo de su discurso reflexiones, quejas, dilemas y otros elementos de su subjetividad que se analizan en este apartado.

5.1.1. El apoyo entre colegas en la rutina escolar

A partir de los relatos sobre las circunstancias del vivir cotidiano en que surge el apoyo entre profesoras, fue posible identificar las siguientes categorías: “jornada laboral” y “múltiples tareas dentro de la labor”. Se presentan también los códigos pertenecientes a

cada una, profundizando en algunos de ellos que resaltan por su importancia en la comprensión de cada categoría.

5.1.1.1. Jornada laboral

Dentro de esta categoría se agrupan aquellas subcategorías y códigos que describen las circunstancias en que surge el apoyo en la dinámica diaria de la escuela municipal. La jornada de trabajo de las docentes puede caracterizarse por la “falta de tiempo”, el exceso de tareas que las lleva a seguir trabajando en casa (“trabajar en casa”), las escasas horas no lectivas (“uso de horas no lectivas”), contar con ciertos “espacios de trabajo institucionalizados” (el “Consejo de Profesores” y las “articulaciones con el equipo de Integración”) y por proveerles de ciertos “momentos” clave para encontrarse y entregar o recibir apoyo (por ejemplo, el “apoyo de pasillo”).

a) Falta de tiempo: En primer lugar, se analizará cómo la falta del tiempo necesario para ejecutar todas las tareas docentes es una circunstancia que afecta el apoyo entre colegas, ya que fue repetidamente mencionada como la que más dificulta su aparición.

Primero comprender que... o sea, justamente el apoyo pasa... en sentir que esta situación, primero, está establecida así. ¿Ya? Entonces de alguna manera, eh, es como un tipo "consuelo", lo vamos a llamar, porque en el fondo no te puedo ayudar ni a solucionarlo, y si te escucho que estás reclamando mucho en el tema, que los tiempos de nosotros no nos dan acá, eso es efectivo, aquí no hay un tiempo pa' nosotros. Si tú quieres entregar una clase al 100, ya entonces la colega en un momento, lo que decía po', que estaban complicadas con el tiempo ¿cierto, que era lo que comentaban?

Sí.

Y efectivamente lo puedo decir yo también, siempre he estado complicada con el tiempo, o sea, nunca hay muuucho tiempo, entonces en el fondo, pero tú... mira, lo que más se logra, yo te voy a ser así como súper, así como, que pase, no es más que eso, qué más puedo apoyar yo a mi colega, o que entre todas se dicen situaciones como “mira, lo que yo hago es tal cosa”, “eh, mira, hazlo de esta forma”, ideas, tips... (Entrevista 3, p. 5)

Tal como se observa en esta cita, la profesora cuenta con escaso tiempo para desarrollar sus funciones, y es consciente de ello. Cuando se generan instancias de apoyar a las demás, la

única manera de lograrlo que ella percibe es “consolar” a sus colegas, haciéndoles ver que la falta de tiempo está instalada, es una característica dada del trabajo y no se puede cambiar. Ellas sienten que no pueden tomar ninguna acción para tener el control de su tiempo.

b) Trabajar en casa: De la mano de la falta de tiempo para cumplir con las tareas docentes está el continuar trabajando en el hogar, que se convierte en una práctica habitual y aceptada, además de realizarse de manera gratuita, es decir, sin siquiera considerar la posibilidad de que sea remunerada como horas extra. Así, como no se cuestiona que les falte tiempo para cumplir todas las tareas, tampoco les parece extraño llevarse el trabajo para la casa, aunque no por eso lo realizan con agrado.

Por el contrario, el trabajar en la casa es considerado por las profesoras en forma unánime como un signo de sobrecarga. Algunas comentan que prefieren quedarse más horas en la escuela para evitar hacer ese trabajo en el hogar. Son conscientes del desgaste personal y de los conflictos con el ambiente familiar que ello les produce.

Claro. Dentro de esas 5 horas [no lectivas], yo tengo la primera para, eh, atención de apoderados, después tengo dos que es coordinación con PIE, y después tengo dos, que serían 90 minutos, para revisar pruebas, planificar, hacer trabajos... ¡y eso es todo! Siendo de que le hago clase a 6, a... ¿4?... ¡6 cursos! O sea, hago dos asignaturas, pero en total termino haciendo 6 cursos. (*Claro.*) Y hay colegas que tienen mucho más. (*Mmm.*) Entonces te quita tiempo familiar también. Porque, como tienes que llegar a hacer las cosas a la casa, porque no alcanzaste acá en el colegio... o tienes que estar haciéndola el fin de semana, sábado, domingo, te quita tiempo familiar, te quita tiempo recreativo... (Entrevista 5, p. 2)

Aquí se observa que sus horas no lectivas son muy pocas en comparación a la cantidad de trabajo que debe realizar, volviéndose habitual el trabajar en la casa y el fin de semana. Incluso señala que hay colegas que tienen más cursos que ella, y por ende, mayor sobrecarga laboral. Así, el trabajar en casa es otra circunstancia común en la experiencia docente, dentro de la cual el encuentro con pares y el surgimiento de apoyo tiene poca cabida. Cabe observar que, tal como la entrevistada señala, entre las horas no lectivas hay tiempos destinados a la coordinación con el equipo PIE. Este punto será abordado más adelante.

Otra de las profesoras entrevistadas presenta una experiencia distinta, pues trabajó en un colegio particular subvencionado. Una de las principales diferencias de esa institución con el sistema municipal es que le entregaban hechas las planificaciones de las clases, lo cual, junto a otros factores, le aliviaba la carga de trabajo. Por ello, no se veía en la necesidad de llevarse tareas pendientes a la casa, quedando libre del consecuente malestar que ello involucra:

Pero era fácil, llegaba a mi casa y no tenía que estar pensando en la guatita eso “uy, estoy atrasá’ en esto, estoy atrasá’...”. Siempre uno está atrasá’. Es súper normal. Las pruebas, eh... debería ser muy efectivo y decir “ya, listo, tengo esta prueba, la reviso” y parto revisando, pero entre eso tenía que solucionar un problema con un apoderado, entonces tú las dejas y “chuta, un rato más”, y te dai’ cuenta de que # “no, llego a la casa y las reviso”. Te devolviste con las pruebas igual. Y esos tiempos, que son tiempos que, porque te demanda la casa algo y te demanda la escuela otra cosa y por ## que tú no estás preparada en el día, podís’ tener muy pauteado tu día pero... se te sale de eso. (Entrevista 3, p. 6)

Al referirse a su experiencia en la escuela municipal, la entrevistada ilustra algunas de las principales dificultades para cumplir con sus labores dentro de la jornada, en los tiempos destinados para ello. Es común que ocurran situaciones emergentes que necesitan ser atendidas en el momento, interrumpiendo el quehacer. Cuando dice que puede tener muy pauteado el día, pero aun así, en contra de su voluntad, se sale de eso, la profesora expresa la sensación de pérdida de control sobre su tiempo. Estas y otras circunstancias empujan al profesorado a llevarse el trabajo al hogar, donde surgen complicaciones con la familia, que demanda de su atención. Las docentes quedan tensionadas entre la familia y el trabajo, lo que puede llegar a ser vivido a nivel de malestar corporal, como describe al principio de la cita: “tenía que estar pensando en la guatita”.

Otra docente, que también comenta su experiencia de trabajar en casa, lo hace a modo de reclamo a “la gente”, por no respetar los límites que separan la vida laboral de la personal. Si bien no define específicamente a quién se refiere, pareciera apuntar al orden de lo establecido, en un intento de reivindicar su condición de trabajadora antes que docente.

Entonces eso es lo que la gente tiene que entender: el profesor es profesor, trabaja por un sueldo, pero tiene una vida también y mezclar todo... ¡y eso es lo que nosotros hacemos!

¡Nosotros mezclamos todo! Yo me llevo pega para la casa, le llego contando a mis hijos, mis hijos me prohíben hablar de la escuela porque ###. Entonces esas cosas como que no se pueden separar. (Entrevista 1, p. 10)

Nuevamente aparece en este relato el conflicto entre la familia y el trabajo, producto de continuar la labor en casa. Cuando exclama “¡Nosotros mezclamos todo!”, no sólo se refiere a llevarse el trabajo pendiente al hogar, sino que también alude a las preocupaciones del contexto laboral, que perturban el ambiente familiar, tal como es manifestado por sus hijos. Al mismo tiempo, el conflicto que le genera el trabajar en casa se puede observar en el contraste de la firmeza inicial con que defiende la idea de que el profesor “tiene una vida también”, y el siguiente comentario de resignación, al afirmar que el trabajo y la vida personal son cosas que “no se pueden separar”. Ella reconoce que “mezcla todo”, y parece no contar con alguna estrategia para evitarlo

c) Horas no lectivas: Dentro de la jornada, la mayoría de las profesoras cuenta con horas de trabajo fuera del aula de clases, las cuales están destinadas a todas las demás tareas que son parte de la labor docente (planificación, preparación de material, elaboración y corrección de evaluaciones, atención de apoderadas, etc.). Sin embargo, se observan dos razones que hacen difícil que las docentes cumplan esas labores en los tiempos asignados: por una parte, esas horas son menos que las necesarias para cumplir todas las tareas. Y por otra, suelen ser utilizadas en una diversidad de fines, ya que, tal como se describía en páginas anteriores, surgen necesidades que interrumpen la labor docente, como por ejemplo, resolver problemas emergentes o incluso descansar. Así puede observarse en la cita siguiente:

podís’ tener muy pauteado tu día pero... se te sale de eso. Un niño se puso a llorar y tiene un problema y se te fue media hora con ese niño. Llamaste al apoderado, y esa media hora pa’ tus pruebas... ahí. Esas cosas pasan, si esa cuestión... entonces la gente, por ejemplo, se estructura el sistema y dicen “ya, a la colega le vamos a dar estas horas, con estas horas debería darle”. Pero la colega igual se toma el café, igual quiere como conversar, porque no es un robot. Una cuestión súper normal. O sea, yo no creo que sea anormal eso. Eh, la colega, y me incluyo yo, eeh, y no todo el rato, po’ ... (Entrevista 3, p. 6)

La profesora muestra algunos de los eventos que emergen cotidianamente, interrumpiendo su planificación de las horas no lectivas. Una vez que eso sucede, le es difícil retomar el quehacer, ya que se desconcentra, y en los minutos restantes disminuye su productividad. Así, a raíz de esas circunstancias, pierde el control sobre su tiempo, acabando por acumular el trabajo.

Por ello, cuando la profesora se siente cansada a lo largo del día, hacer una pausa le provoca un sentimiento de culpa, y necesita justificarse diciendo que “no es un robot”, que tomar un descanso es “una cuestión súper normal”. Incluso se observa inseguridad al expresarlo, cuando agrega: “O sea, yo no creo que sea anormal eso. Eh, la colega, y me incluyo yo, eeh, y no todo el rato, po’...”. Por un momento se pone en el lugar de quienes asignan las cargas horarias, dando a entender que ella cree que las horas no lectivas asignadas son suficientes para hacer su trabajo. Sin embargo, reconoce que durante la jornada se cansa, y defiende su necesidad de descansar, aludiendo a que, como ella es una persona y no un robot, es normal que requiera hacer una pausa conversando con sus colegas. Como tiene asimiladas ambas posturas, se produce en ella una contradicción. No ve como un acto válido en sí mismo el tomar minutos de su jornada para descansar, pero al mismo tiempo, indica lo necesario que es.

d) Instancias de trabajo institucionalizado: Por otra parte, existen dos espacios de trabajo reconocidos por las profesoras dentro de la rutina semanal, que son el Consejo de Profesores y la articulación con el Proyecto de Integración Escolar (PIE). Estas instancias pueden ser escenario para que aparezca el apoyo entre colegas.

El **Consejo de Profesores** es una instancia es utilizada para diversos fines administrativos, informativos, y en menor medida, para el abordaje de casos complejos de estudiantes o para planificar.

Tenemos un, un Consejo, entre comillas, al mes, eh, para tratar de los niños, pero nos dan 15 minutos, terminamos, porque siempre hay temas administrativos y hay otras cosas, entonces el Consejo efectivo no se da. Hay un Consejo para planificar al mes y tampoco es completo, porque siempre hay cosas que ver. Entonces siempre estamos con el tiempo en contra. (Entrevista 1, p. 1)

En este caso, el tiempo destinado al Consejo de Profesores no alcanza para todas las temáticas que se deben abordar, lo que significa dejar de dedicarse a las actividades previstas (“tratar de los niños” o planificar). Para este establecimiento, el Consejo sería un espacio para resolver asuntos burocráticos, lo que genera en la entrevistada la sensación de que no se cumple el objetivo de estas reuniones (“el Consejo efectivo no se da”).

Sin embargo, en otra escuela la misma instancia fue señalada como un momento de apoyo a quienes se preparaban para la evaluación docente: “... si hay un gran número de profesores, se destinan Consejos para ayudar a ese colega... pero siempre se está tratando de ayudar.” (Entrevista 4, p. 3). A pesar de que, según aclara, esto ocurre sólo cuando “hay un gran número de profesores”, de todos modos habría en este equipo de docentes cierta empatía con quienes se evalúan, y una disposición a usar el tiempo del Consejo para entregarle apoyo.

Por otra parte, también aparece mencionado el **trabajo articulado con el Proyecto de Integración (PIE)**, el cual, a raíz de la falta de tiempo para cumplir con todas las tareas docentes, tampoco logra fomentar demasiado el apoyo entre las colegas. Esto es particularmente llamativo, puesto que se trata de un programa que cuenta en su estructura con recursos destinados al apoyo entre docentes de aula, docente diferencial y especialistas de otras áreas. El exceso de tareas que cumplir, o la falta de los tiempos requeridos para llevarlas todas a cabo, hacen que escasamente, a través de esta instancia, las profesoras y profesores encuentren apoyo entre sí.

No, eso no se da. No, porque no... no hay espacios, po'. Debería haber incluso Integración que se juntara con los profesores... No. No existen los tiempos pa' eso. (*Mmm.*) Es en teoría. Todo es en teoría. Súper lindo. Pero no. No se dan esos espacios. (Entrevista 1, p. 4)

e) Instancias informales en que es percibido el apoyo social: Como ya se ha visto, en general los tiempos en las escuelas son escasos, dada la gran cantidad de tareas que deben realizar las profesoras. Por ello, dentro del día, las interacciones de apoyo que no se enmarcan en los espacios institucionalizados ocurren en forma breve, sin un horario específico, aunque son claves los recreos y la hora de llegada.

Así que, bueno, ahí hemos... me llevo bien con algunos, hablo con ciertos profesores, cuando llego a la sala... a veces ellos, porque nosotros entramos en la tarde, ellos están, ya terminaron su jornada en la mañana, entonces cuando yo llego a firmar: “hola, ¿cómo están? ¿Cómo les ha ido?” O sea, lo único que alcanzo... (Entrevista 2, p. 3)

En esta escuela, el momento de firmar el libro de asistencia es el encuentro diario entre las docentes, puesto que se reúnen las que se retiran de la jornada de la mañana y las que ingresan a su jornada de la tarde. En ese breve momento la entrevistada aprovecha de saludar a sus pares, intentando con ello lograr una mayor cercanía. Queda en evidencia la falta de tiempos apropiados para que entre las colegas se conozcan, punto de partida para que se produzcan vínculos y, con ello, una red de apoyo con las compañeras y compañeros de trabajo.

En escuelas con jornada completa, a la hora de llegada se encuentra la mayoría de las colegas, momento en el que se saludan, conversan y se ríen:

... para nosotros, la sala de profesores es como otro curso (ríe), es como tu curso aparte. (*Mm. Como el curso de ustedes, como compañeros de curso.*) Eso, como compañeros de curso todos, po’... entonces, el hecho de llevarnos bien, eh, de venir a la sala de profesores, que sea nuestra junta, aunque sea chiquitita, eh, tirarnos tallas, de compartir, eh, preguntarnos cómo estamos... ¡eso también te sube el ánimo a las 8 de la mañana! ¡Y después te vai’ a hacer clases! (Entrevista 5, p. 6)

Este momento de distensión facilita el surgimiento del apoyo al interior de este equipo. La profesora siente que pertenece a un grupo donde hay afinidades mutuas y preocupación por las demás. Esto, al mismo tiempo, ayuda a la profesora a llegar con un ánimo positivo a hacer clases, afectando la forma en que afronta el aula y los eventos del día a día.

Los recreos también son aprovechados por las profesoras para generar instancias de apoyo: “Pero siempre hay un recreo donde tú puedes correr, ir y volver. Mira, no es que sea eeh instancias de tiempo excesivamente relajados, pero dentro de la presión y los tiempos que tú tienes, buscas, po’.” (Entrevista 3, p. 2). No se debe dejar de lado que, según el Estatuto Docente (MINEDUC, 1997), los recreos debieran ser momentos de descanso para las y los profesores. Sin embargo, la experiencia aquí plasmada muestra que no siempre es así.

Lo mismo ocurre en el siguiente relato, que muestra que, durante los recreos y la hora de almuerzo, las profesoras deben hacer turnos para cuidar al estudiantado, ya que no cuentan con personal de inspectoría para que cumpla esa función. Aun así, de esta circunstancia adversa surgen oportunidades para apoyar a las colegas:

Em, también pasa eso. Nosotros todos tomamos desayuno juntos, a las diez, o sea, un cuarto pa' las diez. Y los que están en turno, al tocar el timbre, si hay alguien que tiene ventana después, se le cubre un ratito para que la otra pueda tomar su, su tecito, cosa que en otros colegios no se hace. Y eso también, o sea, no va en la parte académica de estar ayudando. Pero sí en la parte social. Que se hace una ayuda social y no académica. (Entrevista 5, p. 7)

Los recreos, sumados a los horarios de “ventana” que indica la profesora, pasan entonces a ser momentos en los que las colegas se prestan apoyo para favorecer el descanso de las que tuvieron que salir a cuidar estudiantes.

Al ser escasos los tiempos en las escuelas, las profesoras intentan aprovecharlos al máximo, al punto de que, en las escuelas donde hay mayor tendencia a que se brinden apoyo, ocupan incluso algunos minutos de las clases:

Lo mismo que la codocencia. Si hay veces en que no las alcanzamos a hacer en el horario que corresponde, eh, dentro de la sala, cuando los chiquillos están terminando de escribir, haciendo sus actividades, hablamos rapidito: “¿qué vamos a hacer la próxima clase, la próxima semana?”, eh, “¿cómo hacemos la pauta?, ¿la revisamos entre las dos?”. Entonces aprovechamos los tiempos que existen para poder, eh, organizarnos. (Mm.) Si aquí no hay tiempos muertos. (Entrevista 5, p. 8)

Cabe señalar que las oportunidades que tienen las profesoras y profesores para dialogar entre pares, sin la presencia de quienes ocupan cargos directivos, son pocas. En una de las escuelas, luego de haber realizado el grupo focal, surge en el contexto de la entrevista individual el siguiente comentario:

Sí, yo creo que a nosotros nos hace falta sentarnos a conversar sin la directora y sin la jefa de UTP, porque nos podemos decir las cosas. Y eso fue bueno, yo creo que lo vamos a tomar como experiencia. O sea, a nosotros, eh... ¡y las cosas hay que decirlas! Si a lo mejor la directora se puede enojar, pero mala suerte no más, po'. Las cuestiones hay que decirlas. Yo creo que se va a empezar a dar eso, porque ese día los profes se soltaron harto y eso fue bueno.

Yo les decía “tienen que salir las dos, ustedes dos”. Se reían. Pero no es chiste. O sea, no, no, entre broma y broma... eh, claro, y eso significa a lo mejor que... susto po’, el miedo de decir las cosas porque hubieron actitudes que marcaron la poca confianza. Ahora la directora entendió y cambió bastante. Pero el año pasado era... (Entrevista 1, p. 10)

El poder conversar en forma más libre, entre colegas, fue valorado como una experiencia positiva para el equipo docente, dado que no ocurre con frecuencia y, además, fue un espacio provechoso de diálogo, ya que se logró llegar a puntos de acuerdo dentro de la discusión. Estos acuerdos estaban relacionados con preocupaciones de las mismas profesoras que, hasta ese momento no habían tenido la oportunidad de ser planteadas al conjunto de docentes. Sólo se habían comentado a la directora de la escuela de manera individual, obteniendo una respuesta negativa a la petición. Por lo tanto, la oportunidad de comentarlo entre pares significó para esta escuela crear conciencia colectiva de una necesidad latente, que al ser manifestada como cuerpo docente, probablemente adquiriría mayor fuerza.

f) Eventos especiales: Licenciaturas, actos, ceremonias. En este tipo de eventos aparece una dinámica distinta a la rutina habitual al interior de los establecimientos. En las tres escuelas, cuando suceden estas actividades especiales, se genera apoyo entre colegas, aunque la forma en que acontece es diferente.

En una de ellas, el apoyo surge como reconocimiento por el esfuerzo puesto en el evento: “A lo más, terminó el acto y ‘te quedo súper lindo, qué lindo, felicitaciones’. Eso es toda la felicitación, que... ¡que está bien! Pero hay cosas que s... han sido como súper grandes y no... han pasado como súper desapercibidas.” (Entrevista 1, p. 8). Para la entrevistada, esta forma de apoyo parece no ser suficiente, ya que no sería constante en el tiempo ni congruente con el trabajo que requieren los eventos. Según comenta, algunos que han implicado mayor esfuerzo, al parecer, no han sido retroalimentados por las colegas.

Por otra parte, el apoyo entre colegas es reconocido por la entrevistada en la licenciatura, evento final del año en el que todas colaboran:

(¿Y hay alguna otra actividad, por ejemplo, en la que usted, en su experiencia personal, haya recibido o entregado apoyo a sus colegas?) Sí, yo creo que lo, lo, la, “la” actividad de la

escuela es la licenciatura. Esa es como responsabilidad de todos y ahí trabajamos todos. Reclamamos todos, pero todos trabajamos (ríe). (*O sea que es una actividad en la que... eh, se dejan de lado un poco las quejas.*) No, si las quejas están, pero hay que hacer la pega. (*O sea, ¿a pesar de las quejas, igual se hace? Porque usted me dice que a veces como que hay personas que se quejan y ahí uno ve el compromiso.*) Claro. (*Pero en este caso, la licenciatura es para todos.*) No, es que ahí hay que hacerlas, porque ahí se asignan los roles. “A ti te toca esto, a ti te toca esto”, o sea, hay que hacerlo. No es un tema... dices... ahí va con asignación de roles. (Entrevista 1, p. 2)

Pese a que la licenciatura es considerada una instancia de apoyo entre pares, puede apreciarse que, en realidad los roles son designados, por lo tanto la participación es obligatoria. El apoyo no surgiría porque las profesoras se sientan parte de una red de estima y valoración mutua, sino porque una figura de autoridad impone las tareas a cada una. Esto generaría en las profesoras una sensación de desagrado al trabajar con las demás en la realización del evento, lo que queda en evidencia cuando la entrevistada indica que en la licenciatura “reclamamos todos, pero todos trabajamos”. Lo que la docente percibe como apoyo ocurre entonces en un contexto de quejas y sensación de ser vulneradas.

Distinta es la experiencia que se muestra a continuación, en la que el apoyo es vivido en la preparación del evento, surge de manera espontánea y se convierte luego en una instancia de conversación, risas y relajo:

Y lo otro, que las profesoras que ya estaban acá, se sumaron también. Eh, por ejemplo, a... a ti te comentaban el martes, de que si aquí había que hacer em, eh, una “x” actividad, siempre hay tres personas a cargo. Pero el resto, todo se, se suma. O sea, si todos tenemos que estar recortando y haciendo, eh (risas), no sé, flores para un cierto acto, todos estamos recortando, haciendo flores. Eh, si hay que estar haciendo cajitas para el día del apoderado, para el día de “x”, eh, todos estamos haciendo eso. Entonces aquí nadie hace, por ejemplo, nada. Si alguien te ve a ti que tú estás haciendo algo, te pregunta “¿Qué estás haciendo? ¿Te ayudo?”. (*Ya.*) Y después viene otro, y también te viene a ayudar... bueno, y ahí entre tanta ayuda, conversamos también, po’. (*Claro.*) Y nos reímos. (Entrevista 5, p. 19)

De sus palabras se desprende que, en este equipo de docentes, el apoyo nace sin que sea designado, pues aunque hay tres personas a cargo, también participan las demás, que se suman por iniciativa propia. Además se puede leer la cohesión que ella percibe dentro del

profesorado de su escuela, pues señala que “si hay que estar haciendo cajitas para el día del apoderado, (...) todos estamos haciendo eso”. De acuerdo al relato, el hecho de que el apoyo surja en forma espontánea estaría relacionado con el sentido de pertenencia de las colegas al equipo. Esto conlleva a que las actividades especiales sean, en este establecimiento, una oportunidad de unión entre colegas que lleva a consolidar la red de apoyo de la que se sienten parte.

g) Lugares: En relación a los espacios en los que las profesoras generalmente se brindan apoyo, hay varios escenarios de la escuela que resultan más relevantes, como la sala de profesores, los pasillos y, en menor medida, la sala de clases.

(¿en qué momento, o en qué, eh, actividades, vive el apoyo social con sus pares, con sus compañeras de trabajo?) Mmmm... yo creo que... hay... A ver, en la sala de profesores, nos tomamos un café, eh... pero no, no, no, no sé si tiene que ver con personalidades, porque yo soy bastante, eh, disruptiva (ríe), eh, pero yo creo que pa' mí siempre ha sido un tema de afinidades. (Entrevista 1, p. 4)

La sala de profesores es un escenario importante donde se encuentran las colegas, aunque como dice la entrevistada, el solo encuentro no significa siempre apoyarse. Para ella, el café en la sala de profesores constituye una instancia en la que podría surgir apoyo entre colegas, si además hay afinidad con las docentes que estén allí reunidas.

(¿y necesitaron como tiempo extra para juntarse, o un espacio especial para trabajar...?) No, fue cuando yo entré a la sala de profesores, ahí estaba y le pregunté “Profesora, ¿sabe qué? Bueno, estoy creando esta unidad y necesito materiales, ¿tendría algún material, de repente, para los contenidos?” Y me dijo “Sí, claro, tú pide cuando quieras”, me dice, “la llave de la sala, incluso tu puedes ir a la sala, hacer clases allá”, dijo, porque tiene implementado allá. *(Claro, tiene listo.)* Entonces al tiro me pasó las llaves y al tiro fue a buscar materiales. (Entrevista 2, p. 6)

En este caso sí se produjo apoyo entre las colegas en la sala de profesores, el que estuvo relacionado con facilitar los recursos materiales para un mejor desarrollo de la unidad de aprendizaje. La actitud de la profesora que proporcionó el material fue de disposición a apoyar a su compañera.

En el siguiente caso, nuevamente, la sala de profesores es el espacio para el apoyo entre colegas. Aquí se produce el encuentro con pares a través de la contención de quienes mejor van a comprender la propia experiencia, porque también pasan por los enojos y el estrés vividos en la sala de clases:

... si tú ves una cara llena de felicidad, después se te hace más ameno el día po'. (Mm.) Especialmente para los que están todo el día en la escuela. (Claro.) Porque igual uno pasa rabias en el, dentro de la sala, po'. (Mm, sí, po', si igual es estresante.) Claro, ¡y también es tu desestrés (ríe) ir a la sala de profesores y contar todo lo que te pasó en la sala! (Mm.) Porque, ¿quién más que ellos te entiende? (Ajá.) No es lo mismo que tú le vayas a contar a tu familia, si no están en tus zapatos, po'. (Entrevista 5, p. 6)

5.1.1.2. Múltiples tareas dentro de la labor

En el diálogo con las profesoras fueron apareciendo las diversas y múltiples tareas que forman parte de la labor docente y que configuran el contexto en el que surge el apoyo entre las colegas. Algunas de estas responsabilidades se enumeran a continuación: Planificar, profundizar contenidos para las clases, elaborar y corregir evaluaciones, diseñar estrategias de atención a la diversidad, hacer clases, preparar material, atender apoderados, atender estudiantes (escucharles, curar heridas y, en general, estar dispuestas a responder a sus necesidades), revisar cuadernos y actividades, revisar higiene y presentación personal y cuidar estudiantes en recreos.

5.1.2. El apoyo entre docentes dentro de la institución

Las características de la escuela también pueden tener implicancias en la forma en que las profesoras se brindan apoyo. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas, los tres establecimientos participantes resultaron tener en común un estilo de comunicación fluido, objetivos institucionales compartidos por el equipo y recursos materiales escasos, características que también forman parte del contexto en que las profesoras se entregan apoyo entre sí. Se muestran a continuación estas características institucionales, organizadas

en las categorías “comunicación institucional”, “objetivos compartidos por el equipo” y “precariedad de recursos del establecimiento”.

5.1.2.1. Comunicación institucional: De acuerdo a lo extraído de las entrevistas, la forma en que se organiza y distribuye la información dentro de la escuela puede llevar a que las docentes se sientan parte de una red, favoreciendo tanto el apoyo entre colegas como la sensación de recibirlo desde el equipo de gestión.

Sabes todo lo que va a pasar durante el mes, imagínate. Parte el mes y tú ya sabes día a día lo que pasa. Todo evento importante de la escuela: reunión de la señorita tanto, va a reunión a la escuela, ¡tú sabes lo que hace tu colega! Todo está anotado, todos los hitos importantes. Vas a trabajar con... no sé, todo lo que pasa en Septiembre, día a día, ¡con hora!, así muy detallado, sabes lo que te toca hacer y está tu nombre. Perfecto, tú subrayas, dices “ya, perfecto y esto me toca en esta fecha, tengo que organizar esto acá”, y obviamente está en tu experticia cómo vas a organizar tu tiempo pa’ llegar a eso. Llegarás bien, llegarás mal, pero como sea, llegarás. (*Claro.*) Está organizado el tema, entonces no podría decir que no hay un equipo que se preocupa de uno como profe, sería #. (Entrevista 3, p. 5)

Según este extracto, la profesora valora positivamente el detallado sistema de comunicación que tienen en la escuela, que al entregarle la estructura de lo que ocurrirá en el mes, brinda a la docente la seguridad de saber qué va a pasar, reduciendo la incertidumbre y permitiéndole prepararse para cumplir las responsabilidades asignadas en cada evento. Así, puede controlar sus tiempos y recursos para responder a las tareas programadas.

Por otra parte, lo minucioso de esta forma de organización le hace sentir que hay un equipo que se preocupa de ella, que le otorga la información necesaria con tiempo para que ella pueda cumplir con su labor.

Otra experiencia muestra la misma sensación de apoyo de parte de la institución a través de las maneras en que se comunican informaciones importantes:

Aquí todo se hace a consenso. Aquí nada se oculta. Que pasa en otros colegios, po’. Por ejemplo, desde el dinero que, que se gasta, hasta, eh... si hay un problema “x” o una situación puntual. Y también el equipo directivo nos, nos comenta... Por ejemplo, pasó un problema “x” con un niño: “Miren, se hizo esto, se solucionó aquí, eh, ustedes traten de no hacer esto porque

puede pas... eh, causar esta otra cosa”. ¿Cachai’? Nos explican todo con peras y manzanas. (Entrevista 5, p. 20)

La profesora parte indicando que “todo se hace a consenso”, lo cual significa que ella se siente considerada en la toma de decisiones de su establecimiento. Esto favorece que se sienta valorada y perteneciente a un equipo. Además indica que “nada se oculta”, es decir, ella conoce lo que sucede en la escuela, se siente parte de una red de comunicación, y lo valora porque sabe que en otras instituciones no ocurre. Esta fluidez comunicativa facilita que tengan como equipo una postura alineada frente a situaciones problemáticas. Finalmente, la profesora destaca la transparencia del equipo de gestión y las orientaciones que le entregan al cuerpo docente.

5.1.2.2. Objetivos compartidos por el equipo: Las metas comunes en los equipos docentes crean un contexto de trabajo colaborativo en el que se insertan los esfuerzos individuales, facilitando que quienes participan intercambien apoyo con sus colegas. Además, los objetivos en común permiten mantener un equilibrio en las relaciones entre pares que trasciende las diferencias interpersonales. Si bien puede haber falta de cohesión, opiniones distintas o incluso conflictos al interior de un equipo, el poner por sobre todo ello los objetivos compartidos ayuda a limar las asperezas. Ejemplos de ello son las citas que se presentan a continuación.

La primera de ellas muestra la forma en que las metas institucionales, ya sean generales o más concretas, llevan a la formación de equipos de trabajo. Si bien la cercanía afectiva con ciertas colegas favorece, en este caso, el trabajo por las metas institucionales, cuando aparece una meta específica, es ésta la que promueve la formación del grupo:

Normalmente una siempre tiene más afinidad con alguien en el mismo equipo. Y va haciendo trabajo en conjunto para. Dependiendo del objetivo del momento, principalmente lo general, lo que pa... la, las ideas generales de la escuela y después si uno tiene objetivos de nivel, po’. Si somos, por ejemplo, ¿cuarto, que estamos trabajando para el SIMCE?, como equipo. Vamos trabajando, haciendo estrategias, materiales, o sea trabajamos en equipo. (Entrevista 3, p. 1)

La profesora identifica que hay objetivos compartidos a diferentes niveles: unos como escuela, otros por cursos, etc. También aparecen algunos objetivos circunstanciales, como

el SIMCE, pero que son igualmente compartidos por las docentes cuyos estudiantes deben rendir la prueba.

El trabajo en equipo por la meta compartida incluye la construcción de materiales y estrategias de acuerdo a cada objetivo, lo que genera un ambiente propicio para el surgimiento de apoyo entre las colegas. Tener objetivos compartidos y trabajar en equipo son elementos que contribuyen a que las profesoras se sientan parte de una red de comunicación y obligaciones mutuas.

El siguiente ejemplo continúa esta idea, mostrando cómo los objetivos compartidos llevan a las docentes a sentirse parte de una totalidad, aun cuando exista un contexto de poca cercanía entre colegas:

... yo conozco comunidades educativas que son como súper cohesionados y están como todos... acá no, somos todos como más dispersos, pero no es un ambiente malo, o sea, es un ambiente relajado. Se producen complicaciones, sí, pero la... yo creo que una de las cosas que nosotros tenemos, la mayoría tiene, es que el fin final es el bienestar de los chiquillos. Entonces, puede que seamos todas súper distintas, pero al final estamos todas como tratando que las cosas funcionen por los niños. O sea, yo creo que eso hace que el grupo igual se mantenga bien. (*Claro, es como una meta común...*) Una meta común. (*... que hace que todos rememos pal' mismo lado.*) Exacto. Sí, porque en ese sentido sí, en esa parte sí somos todas como muy parecidas. De hecho, hay reglas de la escuela y tenemos muy buena disciplina, y es por lo mismo. Porque las reglas y... remamos todas pal' mismo lado en esa parte. Entonces acá en la escuela no, no hay *bullying*, no tenemos chiquillos sin respeto, y es porque somos... en esa parte, ahí sí que estamos todas como de acuerdo. Entonces ahí sí que nos apoyamos hartito, en el tema de disciplina y ambiente con los niños. O sea, yo creo que aquí en la escuela todo circula en función de los niños, y eso lo tenemos todos claro. Yo creo que por eso funcionan bien. Ahora, que no estemos todas, todas contentas, eso ya es otro cuento. Pero sí, si en esa parte sí se da. El bien final, eh, son los niños. (Entrevista 1, p. 6)

A pesar de que en esta escuela el equipo no es tan cohesionado como la docente esperaría, los objetivos en común sí logran unificar al cuerpo docente. Las profesoras de su escuela, según su visión, tienen en común que respetan los objetivos institucionales y trabajan por ellos en forma alineada, superando los conflictos o las diferencias menores que hacen que

este equipo sea “disperso”. Incluso ella comenta que tal vez no están todas contentas, pero aun así poseen esta visión más amplia que mantiene la cohesión.

“El fin final es el bienestar de los chiquillos”. El equipo de profesoras trata de que las cosas funcionen por las niñas y niños, ellos son más importantes que cualquier diferencia entre colegas. Al no perder de vista este objetivo, el grupo se mantiene bien, es decir, la meta compartida lleva las dificultades interpersonales a otro nivel de relación, previene mayores conflictos y mantiene el equilibrio. Cabe mencionar que, para poner la meta común por sobre los propios objetivos individuales, es necesario que cada docente haga el ejercicio de guardar sus opiniones en conflicto y sus deseos de imponerlas al resto.

La homogeneidad en el criterio de estas profesoras al compartir la meta de que “el fin son los niños”, lleva a una cohesión tal que se aprecia en la disciplina de la escuela. Hay orden, respeto y normas claras, además de consistencia en su aplicación. Un equipo docente con un acuerdo fundamental como este es capaz de generar un espacio protegido para el desarrollo de sus estudiantes, un ambiente de orden y buen trato.

Al compartir metas comunes y adherir a las dinámicas de la institución (en este caso, la disciplina), las profesoras se hacen parte de una orgánica, donde es más probable que lleguen a sentirse amadas, valoradas y parte de una red mutua de apoyo con sus colegas.

5.1.2.3. Precariedad de recursos del establecimiento: En cuanto a las condiciones materiales que brindan las escuelas para el desempeño docente, se observa en general una escasez de insumos que forzosamente es suplida con recursos de las profesoras. Así, en el ámbito material, las colegas se brindan un apoyo visible que permite también la generación de percepciones favorables de las profesoras hacia sus compañeras de trabajo. Por ejemplo, la siguiente entrevistada muestra cómo las colegas la han apoyado con los recursos que la escuela no posee, y la interpretación que ella hace desde el punto de vista afectivo:

Mira, te acogen, cuando tú necesitas algo te dan, te entregan todos los materiales que tengan, aunque se las tengan que inventar, aunque que te digan “sabes que necesito un block” y ellos te dicen “ya, yo te colaboro con 3 hojas”, y ahí sale otra “y yo te doy 2 más, son las que tengo”, y no te están nunca restringiendo eso. Además que todo lo, la mayoría de las cosas que nosotros generamos acá en la escuela son costo de nosotros (Entrevista 4, p. 2)

También hay docentes cuya percepción de la escasez de recursos tiende a la conformidad, tal como se muestra en la siguiente cita:

De partida hago clases, vuelves, te... tienes gente que te apoya en tu... pa sacarte tus fotocopias, a veces hay algunos pequeños inconvenientes, falta, hay pocos recursos de eso, sí, escasea a veces, ya, teni' que arreglártelas, vuelves, haces tu clase, y eso es, po', si eso es a lo que vinimos. (Entrevista 3, p. 5)

En este caso, la profesora asume las carencias, al tiempo que reconoce la disponibilidad del recurso humano, y da a entender que esa precariedad es un detalle que ella, como docente, debe sobrellevar. Lo hace parte de su trabajo (“teni' que arreglártelas”) porque hay un objetivo mayor, hacer clases, que justifica ese sacrificio (“eso es a lo que vinimos”). Poner por encima de las demás razones el fin de su trabajo le permite aceptar los costos adicionales.

5.1.3. El apoyo entre docentes en contexto de vulnerabilidad social

El trabajo en contacto directo y permanente con situaciones de pobreza, de vulneraciones de derechos y de factores de riesgo psicosocial resultó ser un elemento bastante nombrado por las profesoras y de manera similar entre ellas, el cual genera profundas reflexiones sobre su quehacer. En este apartado se desarrollará el código “Vulnerabilidad de estudiantes”.

Vulnerabilidad de estudiantes: La principal opción educativa de los sectores más vulnerados de la sociedad es la escuela pública, lo que implica que las docentes deben enfrentar esas adversidades psicosociales como parte de su labor. Esto genera sufrimiento en ellas y un riesgo para su salud mental, para las relaciones con sus colegas y familias. Es importante que las docentes aprendan a afrontar la vulnerabilidad de sus estudiantes para sobrevivir en ese contexto de trabajo.

Una profesora que pasó de trabajar en un establecimiento particular subvencionado a otro municipal compara su experiencia en ambos contextos:

Te prometo que cuando entré al sistema, me agradaba, mucho, cuando trabajaba allí en Santiago. Trabajé hartos años, me parecía fantástico ser profe porque encontraba que era bien, yo como que era... más dictaba una clase. Eso era como la pega que había allá, y éramos SIMCE nacional ¿ya? Y hacíamos el trabajo bien y entonces dije “bueno, será en todos lados así”. Eso aprendí yo, si nos funcionaba, las profes buenas pal’ café y todo eso. Llegamos acá... aquí la gente trabaja mucho. Yo tuve que trabajar más de lo que yo ya sabía trabajar. Y harto. Harto, mucho. Porque cada niño, es tan complicado acá, su aprendizaje, miles de temas sociales que tienen ellos, sus formas, ¡ooh, muchas carencias, pero absolutamente demasiadas! Entonces tu pega tiene que ser demasiado, ¡¡mucho más...!! Y el niño no, el de acá, no puedes tú entregarle la pura guía, sino que necesitas como un videíto, ya, “trabajemos acá, en grupos”, todo, todo es diferente. Te desgasta más po’. Y las horas son las mismas po’. (Entrevista 3, p. 7)

En la primera parte del relato, la docente inicia describiendo el contexto de trabajo en la escuela subvencionada. Al referirse a sus colegas, indica “las profes buenas pal café y todo eso”. Deja entrever que, en ese contexto, había más espacios de encuentro entre las docentes, lo cual es propicio para que aparezca el apoyo en el equipo de colegas.

Pero luego continúa con la situación social de las niñas y niños en el sector municipal, que es un elemento que complejiza en gran medida la tarea de educar. La profesora debe cumplir las mismas exigencias que en cualquier establecimiento, pero enfrentando una serie de carencias de las que no puede hacerse cargo. Tal como ella señala, “aquí la gente trabaja mucho”, porque cada niño “tiene miles de temas sociales”. Es decir, como profesora, al ejercer su labor educativa, no puede ignorar las vulneraciones que traen sus estudiantes.

Esto significa que, para lograr aprendizajes, la profesora debe invertir mayores recursos en cada clase: preparar material más motivante, diversificar sus estrategias de enseñanza, tener más energía para atender al curso. Por consecuencia, la preparación de las clases le toma más tiempo. Sin embargo, no cuenta con él, ya que “las horas son las mismas”. Aquí surge otro factor de riesgo para la salud de la docente como trabajadora, al necesitar más tiempo para preparar clases adecuadas a las características de sus estudiantes y no contar con él. Por otro lado, una doble lectura que puede hacerse a esta frase es que la carga de trabajo es más, pero el sueldo sigue siendo el mismo. Finalmente, por cualquiera de estas razones, el escenario es significativamente riesgoso para la salud de las y los docentes.

De la misma manera, este contexto puede ser perjudicial para el surgimiento de apoyo social, tal como se ilustra en el siguiente trozo:

Sí, es un trabajo... en el nivel de este, eh, municipal digamos, ¡es fuerte! Es mucho, es demasiado, la carga de los niños... Yo pienso que la experiencia de las chicas las va haciendo más fuertes y va haciendo... debería ser muy experta en el tiempo cómo pa' llegar a funcionar aquí, porque uno también lleva carga po', hay niños que pasan situaciones complicadas que te quedan acá (indica su cabeza), después te quedan acá (indica el corazón) y te quedan en tu casa y te estresan, pero tú dices # (imita una discusión en el hogar) “¡ah, te pasai' todo el día, viví allá todo el día y más encima los niños, todo lo que les pasa!”. ¿Y tú? “¡¿Qué querí' que yo haga?! No sé, ¿comparta contigo? ¡No, no, estoy mal!”. (Entrevista 3, p. 8)

Se observa en este relato que la exposición continua al sufrimiento de sus estudiantes produce en la profesora un desgaste emocional importante, lo que luego la lleva a tener dificultades en sus relaciones al interior de la familia. Así aumenta el riesgo para su salud, ya que el núcleo familiar es una importante fuente de apoyo.

También se desprende del testimonio una reflexión sobre el valor profesional de las docentes que llevan tiempo trabajando en el sector municipal, puesto que la vulnerabilidad allí presente significa más trabajo para ellas, convirtiéndose en un escenario en el que no cualquiera debería venir a hacer clases. La entrevistada sugiere que se necesita mayor preparación desde el punto de vista emocional (“la experiencia de las chicas las va haciendo más fuertes”), para no llevarse esa carga de carencias y vulneraciones a la vida personal, evitando así el estrés y el sufrimiento de intentar enseñar en esa realidad todos los días.

5.2. Formas en que se manifiesta el apoyo social entre colegas y valoraciones que hacen las docentes del mismo

Sentirse apoyada por las compañeras de trabajo tiene, para las docentes, una gama de significados. Ya sea desde el apoyo concebido como el reconocimiento del propio trabajo por parte de las demás, o como el intercambio de ideas y saberes sobre la práctica docente, entre otras comprensiones que emergieron de su discurso, el apoyo entre colegas es un

proceso valorado positivamente por las profesoras. A continuación se detallan sus concepciones al respecto, a partir de los códigos que encabezan cada segmento.

5.2.1. Reconocimiento del trabajo de parte de pares: Para algunas profesoras, recibir la aprobación y felicitación de sus pares representa un importante incentivo a su trabajo, siendo una conducta que esperan de las demás pero que no siempre llega. Estas profesoras consideran la felicitación como un elemento importante para sentirse apoyadas.

No, po', el apo... yo creo que la motivación, eh, la valo, la valoración de lo que uno hace es importante. Porque uno hace cosas que no se pueden medir con números. Pero sí se puede, no sé, po', hacer un reconocimiento, eh, felicitar a los niños con la profesora, esa parte también es importante, y no se hace po'. Ahora, no estoy pidiendo que me feliciten todos los días, pero hay cosas que son... que se dan en forma mucho más macro y que a veces pasan pero... "oh, estay' haciendo tu pega, no más". Entonces yo creo que la valoración sí es importante. La valoración del trabajo profesional en este caso es importante porque todo eso repercute en los niños. Una profesora motivada ¡se nota en los chiquillos! Entonces sí, es importante. (Entrevista 1, p. 7)

Para esta profesora, sentirse apoyada significa ser reconocida por su trabajo, el cual "no puede medirse con números", aludiendo con ello a todos los procesos no tangibles que ocurren en la educación de las niñas y niños. Comenta que, cuando obtiene un buen resultado en algún ámbito importante para ella, es ignorada su participación, pues el entorno considera que sólo cumple con su deber. En este testimonio se observa que es importante para las profesoras recibir apoyo a través de la valoración de sus logros, la cual podría manifestarse en una simple felicitación, tanto a docentes como a estudiantes.

Además, ella puntualiza dos aspectos importantes de la valoración de su trabajo: por un lado, que el sentirse valorada en su escuela tendría un impacto en su propio bienestar, ya que le haría estar más motivada en su trabajo. Y por otro, señala que esa mayor motivación docente repercutiría en el trabajo con las niñas y niños, pues "una profesora motivada ¡se nota en los chiquillos!".

5.2.2. Emociones que surgen en el trabajo docente y contención de las colegas: En cuanto a algunas emociones que se presentan en el contexto laboral docente, entre las profesoras consultadas se hallaron una sensación de ahogo, de estar amenazadas por las

familias de sus estudiantes, de que el trabajo es difícil y sobrepasa sus capacidades y de que es una situación establecida, ante la cual no pueden hacer nada. Algunas indican que logran superar esas emociones en su trabajo gracias al apoyo de sus pares. Tal es el caso que se muestra a continuación:

Si me siento ahogada por algo: “oye, sabes que este chico, que este apoderado, esta situación...” “eh pero conversemos con él, busquemos esta forma”, entonces nunca como que he estado sola, independiente que hayan sido cosas, de pronto, complicadas y que se han ido suavizando en el tiempo. Yo llevo con este curso de primero, entonces he ido pasando todos los procesos. De un curso súper complejo a ahora que es una taza de leche. (Entrevista 3, p. 2)

Esta sensación de “ahogo” es vivida por la profesora desde que ingresó a su actual trabajo, en el sector municipal. Comenta que, al insertarse en la escuela, se sintió poco capaz de cumplir su rol (“no sirvo aquí”, “esto es demasiado para mí”), como si no calzara con el tipo de profesora necesario para ese lugar, configurando una experiencia de desilusión respecto de sus expectativas en la que “lo pasó pésimo”. En ese contexto, el apoyo de otras docentes le permitió continuar y adaptarse a las circunstancias, superando esas sensaciones iniciales y los deseos de abandonar el trabajo.

Entonces ya vivo un ritmo de trabajo que fue súper complejo al principio. ¿Que me sentí muy apoyada? Sí, debo decirlo. De lo complejo era “yo me voy, saben que lo siento, no sirvo aquí” porque era muuuy sobrepasador.

Ya.

“No, pero mire, hija, ¿qué es lo que te pasa?” “Mira, es que siento esto, esto, esto, por tanto yo creo que no soy el perfil de la profesora para esta escuela, esto es demasiado para mí”. Vengo de una escuela de Santiago, una realidad súper diferente, donde era particular, y llegué a esto y en el tiempo me fui encantando, así como, al principio que era mucho, después me desilusioné, después lo pasé pésimo, y ahora yo creo que estoy en el año en que estoy estable y sé que es lo que quiero y que estoy aquí por una voluntad. Si en algún momento él decide cambiarme, obviamente lo tendría que hacer, pero, pero, ya, ya, ya sé cuál es el norte de la escuela. Por el tipo de niño ya no me aflijo más de la cuenta ni me, ni me, ni me de... desapego de la situación ¿te fijas? Entonces ya, pero en un momento, en un principio tú te ahogas. Pero sientes apoyo.

Y ese apoyo es el que me hizo estar acá, po', si no, yo creo que sola en la vida, aquí yo no habría podido. (Entrevista 3, p. 2)

Esta sensación de que el trabajo es difícil y sobrepasa las capacidades de las profesoras se repite en otro relato, en el que también se releva la importancia de recibir apoyo de parte de las colegas.

¿Y en torno a qué necesidades, eh, usted necesita más apoyo?

Eh...

¿Cuáles son los temas?

Yo creo que más contención. Mas contención pa' poder llevar el día a día aquí, porque es muy difícil, es muy difícil el hecho de... los alumnos, el grupo curso, porque yo trabajo con 2do ciclo, entonces el grupo curso son muy difíciles, de contener cada personalidad, y aparte los apoderados, que tú siempre tienes que estar como a la defensiva y por debajo de ellos, prácticamente pidiéndoles perdón porque van ir... cualquier cosa que tú puedes, hagas o no hagas, te van a ir a acusar. (Entrevista 4, p. 2)

Al igual que en el primer caso, en éste las emociones que surgen a partir de la labor diaria han sido intensas y negativas. Sin embargo, el apoyo de colegas mediante la contención emocional aparece como la estrategia más apropiada para enfrentarlas. Según lo que menciona la docente, la formación de redes de contención es un recurso que se hace necesario, aunque al parecer ocurre con poca frecuencia, a pesar de lo simple que es y lo mucho que les ayuda a recobrar la calma cuando las emociones las desbordan:

Ya. Entonces hay como una necesidad de buscar, eh, lazos, como firmeza para estar entera frente a la acusación. ¿Una cosa así?

Si po', son como redes de apoyo de tus colegas para, para poder afrontarlo. Y preguntarle muchas veces a ellos: "pasó tal situación, ¿hago esto o hago esto otro?". Y ellos muchas veces, aunque una esté muy enojada, te dicen "no, sabes que mejor no, relájate, toma aire, anda a tu casa, y vuelve, no hagas nada mejor". Entonces en eso como que te ayudan harto, te contienen, te orientan. (Entrevista 4, p. 3)

Cabe mencionar que, algunas veces, el apoyo de colegas ayuda a que las emociones negativas cambien a través del tiempo, pese a que las circunstancias en las que se trabaja

siguen siendo las mismas. En el siguiente fragmento se aprecia cómo la profesora es quien ha logrado significar de manera distinta el entorno, siendo ella consciente de que el apoyo de sus colegas ha facilitado en forma principal ese cambio. Valora el apoyo de sus pares como un elemento que permite hacer frente a esas adversidades, y sin el cual, “no puede nadie”.

(...) de cuando llegué, la, del, el impacto que provocó en mí la escuela a ahora, eh todo eso dramático que uno ve en un momento sí sigue siendo. Pero solamente que tú lo logras controlar, pero siempre con la contención del resto. Si no, sola, yo digo, ¡aquí no puede nadie! No, no puede nadie, nadie, nadie, porque yo no podría estar sola con mis problemas de mi curso cuando te entregan un curso donde los niños se están pegando así todos, uno se va al otro, la grosería y todo, entonces tú, por más que tengas estrategias de grupo, y vamos y tus clases sean muy efectivas, si nadie interviene con el apoderado y te ayuda, el asistente social con el niño que tiene tal problema, que viene la otra colega, no sé, convivencia, y te ayuda con estos otros, la directora venga y los tome, a los apoderados y te ayude a presionar situaciones complicadas, tú no puedes partir si es que te tocó justo un curso complejo.(...) (Entrevista 3, p. 3)

En este caso, la profesora se ha sentido considerada al transmitir sus emociones, pero al mismo tiempo menciona que ha recibido ayuda a través de diferentes dispositivos (convivencia escolar, asistente social, etc.), lo que aumenta en ella la sensación de control sobre su trabajo. Distinta es la experiencia de la siguiente entrevistada, quien ha observado en su entorno laboral que la contención de las emociones entre colegas se produce principalmente cuando existen en forma previa vínculos de afinidad.

Eeh ¿y el tema de la contención? Afinidad. “Si me cae bien...” o, o... a lo más uno pregunta “¿cómo está?”. Pero esa contención que uno espera en la gente con la que está todo el día, se da por afinidad. Definitivamente. (Entrevista 1, p. 7)

Deja ver en su relato que ella espera de las demás docentes una mayor preocupación por las emociones que surgen del trabajo, con independencia de la cercanía entre colegas. Sin embargo, existiría una tendencia generalizada a prestar atención, aunque sea superficialmente, a las profesoras cuando atraviesan situaciones con cargas emocionales significativas. Si bien las afinidades conllevan a que esa contención se produzca más entre

quienes tienen vínculos cercanos, habría ciertos lazos mínimos de cordialidad entre ellas, los que estarían por sobre las afinidades. Esta preocupación por la emocionalidad de las colegas surgiría entonces por el sólo hecho de tratarse de compañeras de trabajo.

O sea, para usted es importante sentirse, eh, para sentirse apoyada, eh, la contención. Ése sería un elemento.

¡Sí! Pero si somos personas de emociones, po'. Todos somos personas de emociones, y de ahí hay que partir. Si una persona no está bien emocionalmente no va a trabajar bien, y ¡pobres cabros! son los que pi... los que salen perdiendo. Sí, la contención y el tema de afectivo, y el tema de buen clima es súper importante. Y yo creo que ahí se da la solidaridad social po', o sea, si una colega no está bien... no si aquí sí se da. Cuando hemos visto colegas muy mal, todas... no, ahí sí, ahí sí que se involucran todas. Sí, si somos compañeros de trabajo. O sea, podemos pelear, todo lo que quieras...

O sea, pero hay como un... ## superior

... hay cosas fuertes sí. En esa parte, sí. Pero igual, yo creo que ha habido como, no sé po', se murió alguien y nadie pescó. Eso es penca. Pero son... me imagino que está dentro de los seres humanos no más. Pero sí, sí, si hay cosas fuertes, yo he visto muy fuerte la cohesión, sobretodo la muerte de una mamá, en ese tipo de cosas, sí, sí se da. (Entrevista 1, p. 7)

Por otra parte, hay intervenciones de contención entre colegas que son percibidas como un apoyo para sobrellevar el trabajo en circunstancias difíciles. Sin embargo, al detenerse en ellas, se aprecia que consisten en la naturalización de la violencia hacia las docentes y en una invitación a conformarse con ese hecho. Así puede leerse en esta cita:

(...) la semana pasada salió un tema al principio de la entrevista, que tenía que ver con, em, las condiciones que ustedes tienen para trabajar, o sea, esa serie de situaciones que configuran un contexto hostil de trabajo, ya sea por el bajo sueldo, ya sea por las escasas horas, además del contexto particular de la escuela. Respecto de esos temas que son más, como, estructurales del sistema educativo, ¿en qué... qué rol juega el apoyo entre ustedes?

Primero comprender que... o sea, justamente el apoyo pasa... en sentir que esta situación, primero, está establecida así. ¿Ya? Entonces de alguna manera, eh, es como un tipo "consuelo", lo vamos a llamar, porque en el fondo no te puedo ayudar ni a solucionarlo, y si te escucho que estás reclamando mucho en el tema, que los tiempos de nosotros no nos dan acá,

eso es efectivo, aquí no hay un tiempo pa' nosotros. Si tú quieres entregar una clase al 100, ya entonces la colega en un momento, lo que decía po', que estaban complicadas con el tiempo ¿cierto, que era lo que comentaban? (Entrevista 3, p. 5)

Resulta llamativa la inseguridad que la profesora muestra al contestar, lo que se observa en sus dificultades para articular la respuesta (pérdida del hilo, pausas). Es probable que la profesora se sienta incómoda al contener las emociones negativas de sus colegas con una invitación a aceptar las condiciones adversas del contexto de trabajo, pues ella misma se ve afectada por esas condiciones. Esto pareciera generarle una contradicción que resulta difícil de resolver, siendo la mejor salida (siguiendo el análisis del apartado “Falta de Tiempo”, p. 32) naturalizar las condiciones adversas de trabajo, asumiendo, y transmitiendo a sus colegas, que deben tolerar el sufrimiento, ya que nada se puede cambiar.

Finalmente, hay también emociones positivas que aparecen en el relato de las docentes, las cuales surgen en los momentos de compartir con sus colegas. El contacto con las pares tiene, en la siguiente experiencia, el resultado de subir el ánimo de la profesora, y esto le permite llegar a hacer clases sintiéndose bien:

Mm. Como el curso de ustedes, como compañeros de curso.

Eso, como compañeros de curso todos, po'... entonces, el hecho de llevarnos bien, eh, de venir a la sala de profesores, que sea nuestra junta, aunque sea chiquitita, eh, tirarnos tallas, de compartir, eh, preguntarnos cómo estamos... ¡eso también te sube el ánimo a las 8 de la mañana! ¡Y después te vai' a hacer clases! Entonces, si uno viene con algún problema, si ves puras caras tristes, o todos opacados, eh, no sé, po', ¿qué ganas te van a dar? Si tú los vieras a todos con las caras largas, tristes, el día lunes...

En cambio si tú ves que hay personas que andan alegres, ¡uy!, que te saludan con un abrazo, que te preguntan qué hiciste el, qué hiciste el fin de semana... te da lo mismo si les importa o no les importa, ¿cachai'?, pero... si tú ves una cara llena de felicidad, después se te hace más ameno el día po'. (Entrevista 5, p. 5)

Al igual que en las demás profesoras participantes, el trabajo provoca en esta entrevistada una tensión emocional. Pero el vínculo con sus pares, a quienes describe como “compañeros de curso”, ayuda a disminuir el estrés. Además, la profesora destaca lo diferente que es la contención que encuentra en sus colegas de la que pudiera hallar en su

entorno familiar, pues sus compañeras de trabajo viven las mismas presiones que ella en el día a día, siendo un importante momento de relax dentro de la jornada cuando comparte esas emociones en los encuentros con sus pares:

Especialmente para los que están todo el día en la escuela. (*Claro.*) Porque igual uno pasa rabias en el, dentro de la sala, po'. (*Mm, sí, po', si igual es estresante.*) Claro, ¡y también es tu desestrés (ríe) ir a la sala de profesores y contar todo lo que te pasó en la sala! Porque, ¿quién más que ellos te entiende? No es lo mismo que tú le vayas a contar a tu familia, si no están en tus zapatos, po'. (Entrevista 5, p. 6)

5.2.3. Retroalimentación e intercambio de información entre colegas: Un elemento altamente apreciado por las profesoras participantes al hablar de apoyo social es la posibilidad de recibir opiniones de sus colegas acerca de su trabajo, así como de intercambiar ideas. Consideran que las demás profesoras son una fuente importante para construir conocimiento, ya que comparten la experiencia de ser docentes.

Es que “valorada” parte por, por el hecho de que... de que, de hecho ya, cuando tú das tu opinión y otros comentan acerca de tu opinión, o sea, para bien o para mal, te sientes tomado en cuenta, entonces eso es un valor que se le da, porque se va perfeccionando la idea, o sea, no es que esté algo mal, entonces, eh, yo encuentro de que... súper bien. (Entrevista 2, p. 9)

Para esta profesora, el apoyo social es importante porque se siente “tomada en cuenta”, considerada como integrante de ese equipo, que tiene un lugar en él. Lo vivencia cuando da su opinión y las demás la complementan con sus propios aportes. Cabe mencionar que la profesora asume que las opiniones de las colegas pueden ser “para bien o para mal”, pero aun así señala lo importante que es para ella recibir retroalimentación de sus pares. O sea, es más importante sentir la consideración de las colegas que el contenido de lo que le digan, siendo posible inferir que es necesaria también una actitud abierta a las opiniones de las demás al momento de escuchar su retroalimentación. Además, la idea se va perfeccionando: se crea entre las colegas y se aprende con el equipo.

Otro elemento característico de la retroalimentación entre las colegas se relaciona con favorecer que se conozcan y se acerquen más, fortaleciéndose los vínculos afectivos a través del diálogo sobre el trabajo, según explica esta profesora:

Pero eso también se da porque estamos en el área de educación, donde el apoyo se ve, por ejemplo, en el intercambio de ideas. Si una persona no te ayuda, o sea, no participa, ¿cierto?, o no conversa contigo sobre ciertos contenidos, o sea, ¿cómo vas a avanzar? Tú no amplías tu campo... no sé, ¡de conocimiento! O sea, te quedas ahí... Entonces las personas con las que yo hablo son súper abiertas en ese sentido, entonces así como que hemos fortalecido ciertos lazos entre pares. (*Claro, lazos interpersonales pero también de...*) ¡Interpersonales y afectivos! Porque después pasan “oye, ¿cómo te fue?”, y todo, así, súper bien, y... pero, eh... es un apoyo, no sé, académico, por decirlo. (Entrevista 2, p. 7)

En educación es importante el intercambio de ideas para ampliar el conocimiento, según subraya esta profesora. Puede leerse que está implícita la idea de que el conocimiento en educación es construido entre pares. Para esta profesora es importante que quienes trabajan en educación intercambien ideas y construyan conocimiento desde su propia experiencia. Aparece, esta vez verbalizado, que ello requiere ser “súper abiertas en ese sentido”, es decir, ser capaces de aceptar la opinión de las demás.

Además, para ella ha sido muy importante contar con ese apoyo: "esas personas puntuales han sido como clave en mi trayectoria" (entrevista 2, p. 7), indica, refiriéndose a las colegas con las que ha formado lazos de retroalimentación acerca de su trabajo. La oportunidad de retroalimentar sus ideas con las colegas es una de las características principales del apoyo social para esta profesora, que se ha esforzado por construir esos lazos dentro del equipo docente de su escuela con aquellas compañeras que tienen el mismo interés.

5.2.4. Comunicación entre pares: Las profesoras piden ayuda a sus colegas para resolver problemas cotidianos, lo cual activa la red de comunicación y facilita que después el contacto entre ellas se mantenga. Es un proceso que se construye, que requiere un esfuerzo de parte de cada una para ir ganando la confianza del resto. Por lo tanto, no es inmediato, sino que sucede a lo largo del tiempo.

Comunicándose, buscando formas, “tengo dudas, ¿cómo lo hago acá?”... en equipo. Por lo menos lo que vivo yo. Y yo busco también las instancias que se dé, de que, de no yo ser individualista, po’. Entonces una misma va generando situaciones que el resto te va considerando si necesita tu ayuda. ¿Ya? Entonces así hace alianzas, intercambiando ideas... no es una cosa así que *full* y constante, pero se da. (Entrevista 3, p. 1)

Esta docente remarca el sentido de equipo que surge a través de la comunicación entre colegas. Es decir, comunicándose e intercambiando ideas se arma y fortalece la red, a través de alianzas de cooperación recíproca.

Otro aspecto importante es que ella es activa en buscar las circunstancias oportunas para formar la red, no sólo buscando a las demás para solicitar apoyo, sino que al mismo tiempo, apoyándolas para que la consideren también a ella. De esta manera, forja vínculos mutuos que pasan a ser parte de una red entre colegas. Tiene consciencia de lo importante que es mantener los lazos de ayuda con sus pares, por lo cual trata de no ser individualista y genera por su propia voluntad situaciones donde se produzca la comunicación y el intercambio.

La formación de una red de comunicación estrecha potencia el modo de trabajar del equipo, logrando que se mantenga a pesar de las diferencias que puedan surgir entre las colegas:

Si ellas quieren seguir escalando y escalando, y pegándole codazos al, al otro para seguir escalando, se da cuenta que aquí no funcionamos así y se va. Y así hemos funcionado y se ha mantenido bastante bien. De hecho, un tiempo que la directora estuvo con licencia, lo mismo, entre todas tratamos. Y ahora ya llevamos... ¿cuánto llevamos? Como 3 años casi las mismas, entonces ya hay como más confianza para decirnos las cosas. (Entrevista 4, p. 6)

Esta docente rescata que en su equipo ya se ha ido consolidando un estilo de trabajo y que se ha mantenido en un cierto equilibrio, generándose una red de comunicación que se ha estrechado a tal punto que, cuando llega una nueva integrante y no encaja en el funcionamiento establecido en la escuela, se da cuenta por sí misma. El lazo que ha formado con sus colegas en esos 3 años, a partir de una comunicación basada en la confianza, no se ve amenazado por la influencia de nuevas integrantes que lleguen con perspectivas diferentes.

La sólida red de comunicación en este equipo ha permitido que, incluso, hayan superado situaciones complejas, como llevar el funcionamiento de la escuela sin contar con la presencia de la directora. Es posible también que haya sido ese tipo de experiencias difíciles las que han fortalecido la comunicación que se tienen actualmente, logrando a partir de ellas una mayor confianza para decirse las cosas.

5.2.5. Compartir material y estrategias pedagógicas: Una forma común en que las profesoras reconocen el apoyo entre ellas es a través de los recursos que ponen a disposición de sus colegas. Desde el préstamo de plumones y hojas de block hasta la entrega de pruebas corregidas, son identificadas como importantes formas de apoyo para las profesoras, ya que un factor común que existe en las escuelas es la escasez de recursos materiales y de tiempo.

Mira, te acogen, cuando tú necesitas algo te dan, te entregan todos los materiales que tengan, aunque se las tengan que inventar, aunque que te digan “sabes que necesito un block” y ellos te dicen “ya, yo te colaboro con 3 hojas”, y ahí sale otra “y yo te doy 2 más, son las que tengo”, y no te están nunca restringiendo eso. Además que todo lo, la mayoría de las cosas que nosotros generamos acá en la escuela son costo de nosotros. (Entrevista 4, p2)

Esta muestra concreta de apoyo lleva a la profesora a sentirse acogida por sus colegas. Observa que comparten con ella recursos que a ninguna le sobran, que incluso han sido financiados con sus propios medios económicos. Tiene consciencia del esfuerzo que para las demás significa conseguir esos materiales, porque ella también ha tenido que costearlos. Por lo tanto, facilitar recursos materiales es considerada una manera de apoyo entre las colegas, tal como indica otra profesora:

¿En pares? Ya, a ver... sí, con ciencias, con la profesora NN, porque ella implementó una unidad de ciencias y ahí tuvimos que ver algo de los sistemas del cuerpo humano, y necesitaba material de apoyo, o sea, por ejemplo, eh, los, ¿cómo se dice? El material, ¿cómo se dice? A escala, ¿cierto? Del corazón, no sé, del cerebro humano, y nosotras le comentábamos y “no, acá está mi sala, vengan, saquen material, díganme, acá están las llaves,” y todo, y trabajamos súper bien, porque los niños pudieron ver... (Entrevista 2, p. 6)

En este caso, el material facilitado tenía que ver precisamente con los contenidos que la docente estaba trabajando con el curso. Por ello, acceder a la sala de ciencias, que estaba implementada con lo necesario, resultó muy útil para el aprendizaje de las niñas y niños, al mismo tiempo que llevó a ambas docentes a tener mayor cercanía en el trabajo, iniciando un vínculo de reciprocidad.

Otra conducta que es altamente valorada entre las profesoras es el intercambio de guías y pruebas. En el testimonio de la siguiente entrevistada puede verse en detalle esta forma de apoyo:

¿Qué rol podría jugar el apoyo entre colegas? Así como mirando todas esas, esas condiciones que pueden ser tal vez poco adecuadas para la calidad de vida de las profesoras.

Es que yo encuentro que una, es fundamental porque también te aliviana el trabajo el apoyo de otro profesor. Ejemplo: nosotros tenemos codocencia con las profesoras PIE, que te alivianan mucho el trabajo acá. Que ellas están, entran a la sala en lenguaje y matemática, entonces se hace la coordinación, la planificación la hacemos juntas, de lo que vamos a hacer clase a clase, eh, ellas nos ayudan con guías, ellas nos dicen “no, en realidad yo voy a traer la guía, yo la voy a armar”. Entonces ahí ya para el profe es una cosa menos que hacer. Eem, lo mismo pasa, por ejemplo, con nuestras, las colegas que somos pares en lenguaje, eh, si hay que leer un libro, porque realmente todos los años se repiten los libros en los cursos po’. Hacemos las pruebas, las dejamos con la revisión, eh, corregidas, cosa de que la otra colega también pueda tomar la prueba, eh, cambiarle algunos ítems ¿cierto? Pero ya, a lo mejor, se puede ahorrar leer el libro. Si uno se lo cuenta.

Claro.

Entonces ya ahí hay algo menos. Eem, por ejemplo, si tú no sabes pasar, eh, una materia determinada, y hay colegas que sí saben, te apoyan. Uno pregunta, es cosa de pregun... nosotros somos bien preguntones todos. Eeh, si nos falta dominio de grupo, o ver... “¿cómo se porta este curso contigo?” “Bucha, conmigo se porta mal...”. Eh, “¿qué haces tú para que, eh, los chiquillos se porten bien?, eh ¿qué estrategias utilizas?” Entonces las conversamos entre todos. Lo mismo pasa, por ejemplo, yo tengo un problema con mi curso, eh, necesito que mi curso se lleve mejor, eh, con todo esto de la pubertad están cambiando mucho, entonces entre todos buscamos soluciones. Somos como que tira el salvavidas y todos ¡ts! (gesto de tomar algo) nos agarramos. (Entrevista 5, p.6)

El apoyo entre colegas al distribuirse las tareas y compartir material de clases o evaluaciones resulta ser un importante recurso en el trabajo de la profesora, pues le aliviana la carga en relación a las muchas labores que debe cumplir. Un elemento clave en esta experiencia es el apoyo PIE, que permite que dos profesoras trabajen colaborativamente, tanto en horas lectivas como no lectivas.

Luego de mencionar el apoyo mediante el intercambio de material, la profesora pasa a describir en su relato otro tipo de intercambio, esta vez no tangible. Comenta cómo se siente apoyada cuando sus colegas le entregan consejos sobre qué hacer ante situaciones conflictivas de manejo de curso, o cuando comparten estrategias pedagógicas. Para obtener este apoyo, la profesora sólo necesita preguntar. Según narra, en el equipo docente al cual pertenece, ésta sería una práctica común, por lo que estarían acostumbradas a preguntarse, pedir material y resolver las dudas entre colegas. Esto habla también de la confianza que existe dentro de este equipo, necesaria para atreverse a preguntar y para responder entregando las guías, pruebas o estrategias generadas en la propia experiencia docente.

Al formarse la red de apoyo social entre las compañeras de trabajo, ésta pasa a ser un recurso importante en el quehacer cotidiano de la escuela, al punto que la profesora lo compara con un salvavidas ante las complejidades del trabajo docente.

A pesar de lo mucho que puede facilitar la labor el apoyo entre colegas, es un recurso que se aprovecha menos de lo que se podría usar. Esto se aprecia cuando se le pregunta a la profesora acerca de formar vínculos con docentes de otras escuelas:

¿Y crees tú que sería necesario que hubiera alguna red de apoyo entre profes? ¿A nivel... inter escuelas, por ejemplo?

Yo encuentro que sería buena. El problema sería el tiempo. Porque todos tenemos muchas ideas que se pueden realizar... Sería bueno, por ejemplo, tener una red de apoyo de historia, que se haga, no sé, po', un banco de datos, em, eh, no sé, en esta red de apoyo, donde tú podai' sacar guías, o que te comenten cómo pasaron cierta materia, cómo es de la mejor forma, pero para todo eso, también implica tiempo. Y tiempo, nosotros no tenemos mucho. (Entrevista 5, p. 22)

Ella tiene claras algunas ideas para establecer un intercambio de material y estrategias pedagógicas, pero considera que sería difícil a raíz del escaso tiempo que tienen en general las profesoras y profesores. De todos modos, una red entre docentes de diferentes escuelas sería una buena instancia, a juicio de la entrevistada, para compartir material y experiencias exitosas en el aula.

5.2.6. Orientaciones y consejos entre colegas: Otra manera de apoyarse dentro del equipo docente es orientándose entre sí. Según la situación de que se trate, las docentes comparten ideas, sugerencias o experiencias similares que han vivido para ayudar a la colega que lo requiera a salir de alguna situación compleja.

Y efectivamente lo puedo decir yo también, siempre he estado complicada con el tiempo, o sea, nunca hay muuucho tiempo, entonces en el fondo, pero tú... mira, lo que más se logra, yo te voy a ser así como súper, así como, que pase, no es más que eso, qué más puedo apoyar yo a mi colega, o que entre todas se dicen situaciones como “mira, lo que yo hago es tal cosa”, “eh, mira, hazlo de esta forma”, ideas, tips... (Entrevista 3, p. 6)

En este caso, al preguntarle a la profesora qué rol juega el apoyo entre colegas en las complejas condiciones de trabajo que viven, le es difícil articular una respuesta. Comienza a dar explicaciones de por qué no se produce tanto apoyo entre sus colegas, hasta que finalmente concluye que la única forma de apoyo que se pueden brindar es entregarse orientaciones y consejos. Nuevamente la falta de tiempo para cumplir las labores docentes aparece como una de las trabas más nombradas por sus pares, siendo un problema estructural de difícil solución. Frente a él, la profesora indica que lo máximo que puede hacer por la colega, y lo máximo que ha observado en las demás también al momento de apoyar al resto, es entregarle su experiencia personal a la compañera.

Además de compartir la propia experiencia, las profesoras se aconsejan respecto de las actitudes más favorables para desempeñarse en el contexto de trabajo. Esto ocurre cuando la complejidad de los hechos confunde y paraliza a las docentes, o bien, las lleva a actuar desde la intuición. Las conductas de las profesoras despiertan diversas opiniones en sus colegas, por lo cual algunas optan por aconsejarlas o contenerlas cuando la situación lo requiere. Así también, si alguna colega nueva llega con una actitud de arrogancia, se toma la estrategia, tal vez en forma no tan consciente, de evitar aconsejarla.

Sí hay que irle enseñando a la, a la que vienen nueva. Porque como son diferentes caracteres, hay una que viene muy bajita y hay que tratar de orientarla para que se suba a esta máquina, y hay otras que vienen con... “aquí vengo yo, yo me las sé todas y voy a seguir escalando, escalando y escalando”. Entonces ahí hay que... al final, a veces las dejamos ser, no más. (Entrevista 4, p. 6)

Según menciona, se orienta a las colegas nuevas en asuntos como el desplante o la seguridad con que ejercen el trabajo, de manera que tomen pronto el ritmo de trabajo de la escuela y se inserten en el funcionamiento del equipo sin alterarlo.

5.2.7. Pertenencia: Las profesoras consideran importante el sentirse parte de un grupo de pares, lo que contribuye a que se perciban como integrantes de una red de cooperación mutua.

(En esta escuela ¿te sientes parte de un equipo?) Sí. *(¿Y qué cosas te hacen sentir que, que estás en un equipo de trabajo?)* Eh, porque trabajamos como equipo. Lo que significa trabajar en equipo, principalmente. Eh, considerando las opiniones de los colegas, de mi parte, por supuesto, siempre estamos dando opiniones, generando ideas, y siempre son consideradas, po'. Todo con una finalidad, ¿cierto? (Entrevista 3, p. 1)

La profesora siente que pertenece a un grupo, donde además juega un papel activo (escuchar las opiniones de las demás, entregar las propias, crear ideas nuevas...). Se siente parte de él porque, además, sus comentarios siempre son considerados. Termina diciendo que el trabajo en equipo tiene una finalidad, o sea, pertenece a un grupo con una identidad y un propósito que ella comparte.

La pertenencia al equipo resulta ser una necesidad para las docentes, aún cuando en ellos no se den condiciones de colaboración como las que aparecen en el caso anterior. En una escuela donde hay más barreras para fortalecer la pertenencia, la entrevistada comenta sus esfuerzos por acercarse a las colegas:

Así que, bueno, ahí hemos... me llevo bien con algunos, hablo con ciertos profesores, cuando llego a la sala... a veces ellos, porque nosotros entramos en la tarde, ellos están, ya terminaron su jornada en la mañana, entonces cuando yo llego a firmar: "hola, ¿cómo están? ¿Cómo les ha ido?". O sea, lo único que alcanzo... *(Claro.)*... pero ya es algo, o sea, la idea es como sentirme parte de acá. Eso. (Entrevista 2, p. 3)

A pesar de no conocer tanto a sus colegas, la necesidad de pertenecer a un grupo mueve a la profesora. Esto se hace complejo para ella porque, tal como relata, en esta escuela las condiciones estructurales de trabajo son poco propicias para que las profesoras se conozcan y se sientan parte de un equipo, y ella hace el intento de entablar una conversación en el

breve momento en que firman el libro de asistencia. Por eso, esta docente desafía la dinámica establecida y busca sentirse cómoda con sus colegas. Para ella, en el trabajo es muy importante sentir pertenencia y apoyo de sus pares.

Tal como se venía señalando, contar con los espacios y tiempos que permitan encontrarse con las colegas facilita en gran medida que se fortalezca la sensación de ser parte de un equipo. Así queda demostrado en el siguiente trozo, donde la pertenencia al grupo está más lograda para la docente:

Entonces, eh, el hecho de que muchos colegas decían por ejemplo “Yo no siento de que no quiero ir a hacer clases, que no quiero ir a la escuela”. Que nos pasa, nos pasa a la mayoría, y ahí lo dijeron el día martes, los colegas decían de que ellos... se sentían con ánimo de venir a clases, o sea, de venir a hacer clases. Pero eso es porque también te da la alegría de ver a tus colegas po’, es como... para nosotros, la sala de profesores es como otro curso (ríe), es como tu curso aparte.

Mm. Como el curso de ustedes, como compañeros de curso.

Eso, como compañeros de curso todos, po’... entonces, el hecho de llevarnos bien, eh, de venir a la sala de profesores, que sea nuestra junta, aunque sea chiquitita, eh, tirarnos tallas, de compartir, eh, preguntarnos cómo estamos... ¡eso también te sube el ánimo a las 8 de la mañana! ¡Y después te vai’ a hacer clases! (Entrevista 5, p. 5)

En este caso, la sensación de ser parte de un grupo aparece con más fuerza, y queda señalado en forma explícita cuánto influye el tener los tiempos (aunque sean cortos) y un lugar de encuentro, que sienten propio. En ese lugar se generan las dinámicas de descarga, desahogo, comprensión de parte de sus pares, se fortalecen vínculos de afinidad, de trabajo y, en general, surge el apoyo entre las colegas.

Tan marcada es la red de apoyo en esta escuela que la profesora asimila el grupo del que se siente parte a un curso de estudiantes, donde son todas pares. Existe afecto, humor y alegría de ver a sus colegas, que surgen en la interacción cotidiana y se relacionan íntimamente con la sensación de pertenecer al equipo. Todo eso le entrega ánimo para ir a después hacer clases. Es decir, el flujo de afecto entre ella y sus colegas tiene efectos importantes en su trabajo.

5.2.8. Cohesión en momentos de crisis: Si el sentirse parte de un equipo es importante para enfrentar las demandas del día a día, con mayor razón lo será cuando ocurren eventos complejos, por ejemplo, a nivel personal. Así lo comenta la siguiente profesora:

Sí, la contención y el tema de, afectivo, y el tema de buen clima es súper importante. Y yo creo que ahí se da la solidaridad social po', o sea, si una colega no está bien... no, si aquí sí se da. Cuando hemos visto colegas muy mal, todas... no, ahí sí, ahí sí que se involucran todas. Sí, si somos compañeros de trabajo. O sea, podemos pelear, todo lo que quieras... (*O sea, pero hay como un... ## superior*)... hay cosas fuertes sí. En esa parte, sí. Pero igual, yo creo que ha habido como, no sé, po', se murió alguien y nadie pescó. Eso es penca. Pero son... me imagino que está dentro de los seres humanos no más. Pero sí, sí, si hay cosas fuertes, yo he visto muy fuerte la cohesión, sobretodo la muerte de una mamá, en ese tipo de cosas, sí, sí se da. (Entrevista 1, p. 7)

A pesar de que reconoce que no siempre es así, la entrevistada comenta que en general, cuando notan que una colega está pasando por un mal momento a nivel personal, es más seguro que se involucren todas. Emerge un vínculo fundamental: “si somos compañeros de trabajo.”. Se hace presente la pertenencia a un colectivo, aun cuando las afinidades no sean compartidas, y dividan al equipo en grupos, o cuando no se sienta en lo cotidiano el apoyo de las colegas, y dependa éste de la cercanía afectiva. Ante situaciones críticas, surge el apoyo entre compañeras, por el solo hecho de pertenecer todas a una escuela.

5.2.9. Cercanía y afinidad con colegas: Las profesoras en general reconocen que, al interior de los equipos, se forman lazos con aquellas colegas que les hacen sentirse más cómodas, y que esta cercanía favorece el apoyo entre ellas. Al mencionar estos vínculos, también se refieren a lo que ocurre cuando las profesoras se aíslan y dejan de participar de las redes de apoyo para conseguir metas personales, que es descrito por las profesoras como “celo profesional”. Y por último, surge asociado a la afinidad con las compañeras de trabajo, el “afecto y alegría de ver a las colegas”. Ambos códigos son detallados más adelante.

En relación a los vínculos que se forman de acuerdo a la cercanía entre las colegas, éstos pueden ayudarles a distinguir, de entre ellas, a quiénes podrían considerar como una fuente

disponible de recursos. La afinidad puede determinar si se produce o no el apoyo social, tal como se ilustra en el siguiente trozo:

Sí, la verdad es que el tema del apoyo s... de los pares, a pesar de que digan que no, sí tiene que ver con afinidades. Yo no me atrevería a pedirle ayuda a cualquier colega. Porque todas estamos como saturadas de trabajo, si el tema del tiempo es como el, el inconveniente que tenemos para preparar cosas. Ahora pa' mí, el apoyo social, bueno, si es entre pares, que, que en la escuela no se da mucho, porque todas tenemos como horarios muy comprimidos. (Entrevista 1, p. 1)

Resalta en su relato que la falta de tiempo sería el principal obstáculo para que se produzca el apoyo entre las colegas. Dado que el tiempo no es suficiente para cumplir con las propias funciones, ayudar a otra persona se convierte en un esfuerzo aún mayor. Para la entrevistada, pedir apoyo significaría solicitar a otra colega un esfuerzo tal, que no se atrevería a pedirselo a cualquiera. Con estas palabras revela que para pedir apoyo es necesario que exista una relación previa de cercanía y confianza con la otra persona. Incluso percibe que, en su escuela, este apoyo entre las profesoras es bastante escaso: “Pero que andemos así ‘¿en qué te ayudo?’ Sí, sí hay algunas. Pero de las 28 que somos en total... eso se da quizás entre 10, que son como más, como más, más cariñosas, más...” (Entrevista 1, p. 5).

Por otra parte, se aprecia en su discurso que la afinidad va más allá del buen trato y tiene que ver con el afecto que surge entre compañeras:

Sí, po', eso, eso como camaradería sí, sí se da. El café, a la hora de almuerzo... sí. Aquí, aquí no hay peleas, o sea, nosotros, nadie pelea. Eh, todas como, nos tratamos como, tenemos un trato afable y respetuoso. Ahora, una tiene unas más amigas que otras, pero el trato en general es como afable. Quizás a veces tirante, pero afable. Pero es un trato normal, no, no es, no hay... no es un ambiente malo pa' trabajar ##, pero así como que nos apoyemos... no se da mucho. O sea, se da, pero pa' mi gusto, es por afinidades. (Entrevista 1, p. 4)

Es decir, un clima de buen trato por sí solo no siempre es suficiente para que ocurra el apoyo social. También es necesario que las profesoras se vinculen entre ellas desde el afecto y la confianza, lo cual se va construyendo con el paso del tiempo, según comenta una docente de otra escuela. En su experiencia pudo apreciar el valor de la cercanía con sus

pares al contrastarla con la actitud competitiva de las profesoras nuevas que llegaban al equipo. En estos casos, ella comenta cómo han logrado mantener la armonía gracias a esos vínculos entre colegas:

Si ellas quieren seguir escalando y escalando, y pegándole codazos al, al otro para seguir escalando, se da cuenta que aquí no funcionamos así y se van. Y así hemos funcionado y se ha mantenido bastante bien. De hecho, un tiempo que la directora estuvo con licencia, lo mismo, entre todas tratamos. Y ahora ya llevamos... ¿cuánto llevamos? Como 3 años casi las mismas, entonces ya hay como más confianza para decirnos las cosas. (Entrevista 4, p.6)

Los lazos de cercanía en el trabajo pueden formarse de diversas maneras. Un contexto posible es el intercambio de ideas, que permite retroalimentarse y construir mejores aportes al interior de los equipos docentes.

Claro, claro, es que, por ejemplo, aquí es como una retroalimentación. Yo apoyo y, o sea, si yo apoyo aportando con ideas, tal vez no son buenas pero se van perfeccionando con la opinión del otro y eso, en ese sentido. Y... bueno, después de de eso igual se fortalecen las relaciones interpersonales. (Entrevista 2, p. 7)

Según esta profesora, las afinidades también surgen en torno a intereses comunes, tal como le ocurrió con una colega que le prestó material para implementar una unidad en su curso. Al referirse a ella, señala: "... ella es una de las profesoras que más conversa. Aparte que, bueno, yo creo que es un tema en común porque está muy preocupada de la ecología y todo eso, con los niños trabaja hartito eso." (Entrevista 2, p. 6)

Las tareas compartidas son otro contexto propicio para que surjan afinidades, aunque también puede prestarse para que aparezcan roces entre las colegas que no se sienten cercanas entre sí. Esto es lo que relata una profesora respecto a lo que ella llama "celo profesional":

(¿Y actividades como del día a día [en las que se brinden apoyo entre pares]? ¿Serían solamente, por ejemplo, en los pequeños actos, eh y el material, de acuerdo a la afinidad? ¿Una cosa así?) Eh... no, es que ahí de... más que afinidades, es de acuerdo a... al área. Porque yo, por ejemplo, no tengo más, más referentes de ciencias, entonces trabajo sola. (...) Quizás las de matemática, lenguaje, me da la impresión de que... tampoco se comparte mucho material, he escuchado, no, no hay como mucho compartir material. Hay como un celo

profesional bastante ridículo en ese sentido, que no se, no se logra romper, por mucho que digan “¡no, si no!”. El celo profesional aquí es como... “Que no sobresalga”. Hay profesoras que son muy preocupadas de los resultados, entonces son capaces de avalla... avasallar con tal que nadie resalte. (Entrevista 1, p. 3)

5.2.9.1. Celo profesional: Según describe esta profesora, sería una actitud en la que se trabaja más por los propios resultados que por los de la escuela, buscando el reconocimiento de sus méritos. En estos casos, funcionar de modo individual atentaría contra la cercanía con las colegas, y finalmente, contra los objetivos comunes de la institución, al no facilitarse material, conocimientos o recursos que pueden ser útiles a las demás.

Esta actitud estaría menos presente en las profesoras antiguas con las que la docente tuvo la oportunidad de trabajar, que tendían a apoyarse más y a colaborar con sus compañeras de trabajo:

¿ese apoyo social? De mis colegas más antiguas. Las colegas más antiguas tenían como otras características. Las, las, sobretodo la... las, las que venían de escuelas normales, ellas tienen una... que ya no quedan. (*A usted le tocó compartir con ellas.*) Pero el resto vive su mundo y hace su pega y... “brillo ojalá más que el resto”. Entonces no hay ese apoyo rico de cohesión de gremio. No. Yo no lo veo hace mucho tiempo. (Entrevista 1, p. 4)

La profesora identifica el trabajo en forma aislada (“vive su mundo y hace su pega”) como un aspecto que no contribuye al apoyo entre pares, y lo relaciona con el surgimiento del celo profesional, que las llevaría a buscar el reconocimiento por los méritos personales. Es decir, las docentes no buscan relaciones de apoyo con sus colegas si su motivación para trabajar es competir con las demás por el reconocimiento individual.

5.2.9.2. Afecto y alegría de ver a las colegas: Cuando los vínculos de afecto y de pertenencia a un grupo se intensifican, la afinidad que emerge promueve aún más el apoyo. Las profesoras reconocen cómo esta mayor cercanía, además de facilitar el apoyo entre ellas, mejora el clima laboral y el estado anímico de cada una.

En una de las escuelas, por ejemplo, una profesora indica que ciertas colegas son “más cariñosas” que otras, lo que observa en la preocupación que ellas tienen por las demás:

“Pero que andemos así ‘¿en qué te ayudo?’ Sí, sí hay algunas. Pero de las 28 que somos en total... eso se da quizás entre 10, que son como más, como más, más cariñosas, más...” (Entrevista 1, p. 5). La intensidad de sus vínculos conlleva a que estén más preocupadas de las demás y dispuestas a ofrecerles apoyo.

En otro caso, desde la perspectiva de la entrevistada, el afecto se extiende a todo el equipo de profesoras y profesores. Se manifiesta en los chistes que comparten, en el saludo cotidiano y en el ambiente que generan en la sala de profesores (que ella compara con una sala de clases, y al equipo docente, con un curso):

... el hecho de que muchos colegas decían por ejemplo “Yo no siento de que no quiero ir a hacer clases, que no quiero ir a la escuela”. Que nos pasa, nos pasa a la mayoría, y ahí lo dijeron el día martes, los colegas decían de que ellos... se sentían con ánimo de venir a clases, o sea, de venir a hacer clases. Pero eso es porque también te da la alegría de ver a tus colegas, po’, es como... para nosotros, la sala de profesores es como otro curso (ríe), es como tu curso aparte.

Mm. ¿Como el curso de ustedes, como compañeros de curso?

Eso, como compañeros de curso todos, po’... entonces, el hecho de llevarnos bien, eh, de venir a la sala de profesores, que sea nuestra junta, aunque sea chiquitita, eh, tirarnos tallas, de compartir, eh, preguntarnos cómo estamos... ¡eso también te sube el ánimo a las 8 de la mañana! ¡Y después te vai’ a hacer clases! (Entrevista 5, p. 5)

La entrevistada interpreta las palabras de sus colegas (que se sienten con ánimo de venir a hacer clases) desde el afecto que se tienen, el cual favorece que cada docente dentro del equipo esté a gusto en la escuela y venga a trabajar con agrado. La profesora compara el vínculo que se ha formado entre las docentes de esta escuela con el afecto que surge al interior de un curso de estudiantes. Cuando describe el hecho de “venir a la sala de profesores, que sea nuestra junta, aunque sea chiquitita”, pareciera sugerir una necesidad de acercarse a sus colegas un rato dentro de la jornada, pero aparte del resto de la escuela, como si se tratara de un refugio o de una pausa en el día para reponer fuerzas. Se refiere a lo que siente por sus colegas como la “alegría” de verlas, lo cual puede leerse como un lazo afectivo que va más allá de la simple afinidad, y que además se extiende a todo el equipo docente de ese establecimiento. Sentir que pertenece a un grupo de pares donde no sólo hay

un buen trato, sino además preocupación, buen humor y apoyo, es para ella un aspecto del trabajo muy necesario para tener un ánimo positivo que le permita hacer las clases y enfrentarse a las vicisitudes del día a día.

En una escuela donde las relaciones interpersonales tienden a ser poco cercanas, una profesora señala lo importante que es para ella sentir esa cercanía afectiva de sus pares, aunque sea mediante el saludo de todos los días.

Sí, de todas maneras. Yo encuentro que ahí... bueno es que, a ver, por ejemplo, el saludo es como una entrada para, ¿cierto? Es como el inicio de, de, de una relación, de una... ¿cómo puede decirse? De una amistad entre pares, porque somos personas que, en realidad, nosotros somos afectivos, necesitamos afectividad. Yo, por ejemplo, no podría estar callada trabajando así, ¡no! Necesito, ¿cierto?, la parte afectiva, el “hola”, el apoyo. (Entrevista 2, p. 7)

La docente manifiesta que es una necesidad para ella conversar y mantener relaciones afectuosas con sus pares, asociando lo que ella llama “la parte afectiva” con el apoyo. Busca formar vínculos de amistad con sus colegas, es decir, más estrechos que sólo apegados al ámbito laboral, e inicia ese proceso mediante el saludo, en un contexto donde no se dan interacciones demasiado cercanas dentro del equipo docente.

5.2.10. Necesidades de formación: Aunque hay docentes que, mediante sus testimonios, indican sentir el apoyo de sus pares en el trabajo, las profesoras manifiestan que les hace falta contar con aún más apoyo, e indican la modalidad en que lo requieren. Instancias como la capacitación o la autoformación entre colegas surgen en el discurso como una necesidad, mas no son posibles en las condiciones de trabajo actuales.

Estas instancias de apoyo que aparecen en la voz de las docentes se relacionan con la formación continua y entre pares: capacitaciones con sus colegas, espacios para compartir sus estrategias, sus metodologías de enseñanza, etc. Pese a que tienen el entusiasmo, y algunas de ellas muy elevado, indican que el principal obstáculo es la falta de tiempo. Aun así, valoran la formación y la autoformación como un aporte importante a su trabajo.

Entonces yo creo que, eh... interiorizarse más en la misma asignatura, porque también tenemos que saber de que, por más que uno quiera... quiera y tiene que estar constantemente, em,

aprendiendo y haciendo postítulos, diplomados, etcétera, eh, sería más grato hacerlo con gente, a lo mejor, que estuviera en la misma comuna. (Entrevista 5, p. 23)

Ella reconoce que es necesario seguir estudiando y perfeccionándose para ejercer bien su labor, y en ese escenario, indica que sería mejor aprender con colegas de la misma comuna. El compartir realidades educativas similares sería un elemento que le permitiría sacar más provecho de las instancias de capacitación o perfeccionamiento, al mismo tiempo que le ayudaría a sentirse más cómoda. Así, las oportunidades de formación constituyen una potencial instancia donde pueden encontrar apoyo de colegas más allá de la propia escuela.

La profesora también menciona que sus colegas tendrían el mismo interés que ella por aprender. Pero aun así, la falta de tiempo les dificultaría participar.

Entonces son cosas que... sí, yo creo que aquí estaríamos dispuestos. Porque a veces llegan invitaciones de otros, eh, por ejemplo, de otras instituciones, eh, fuera de Penco, ¿cachai'? Entonces universidades, institutos, eh, por ejemplo, para cierto tipo de capacitación. Pero a veces a nosotros nos ha pillado, no sé, po', eh... Por poner un caso: Lunes y martes, de 8 a, a 3. Claro, muchos queremos ir. Pero a 4 no nos van a dar permiso pa'... a 4 no nos van a autorizar para poder ir a esa capacitación, porque serían 4 cursos sin profe. (Entrevista 5, p. 25)

6. DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue comprender cómo se desarrolla el apoyo social entre docentes en escuelas municipales de Penco. Para ello, se abordaron tres objetivos específicos que se desarrollarán a la luz de la teoría.

6.1. Condiciones en las que ocurre el apoyo entre docentes

El primero de ellos tuvo relación con identificar y caracterizar el contexto en que se produce el apoyo social en el profesorado de la escuela municipal. Para ello, se describieron algunas características de la rutina escolar, de la institución educativa y del entorno social de la escuela.

En cuanto a la rutina escolar, se caracteriza por estar saturada de tareas para las docentes, configurándose como un contexto laboral altamente demandante. Escasean los tiempos para cumplir con todas las responsabilidades, lo que desemboca en la práctica (habitual y no cuestionada) de llevarse el trabajo para la casa. La falta de tiempo es una característica que trasciende las experiencias individuales de las entrevistadas, pasando a ser un factor común a todas las profesoras, y parte de una cierta “identidad” actual de la profesión docente. Llama la atención que estas condiciones estén tan naturalizadas que no se generen entre las docentes mecanismos de afrontamiento y respuesta a ellas aparte de los descritos en este estudio, que no apuntan a un cambio de esas condiciones, sino más bien a tolerarlas y a mantener el orden establecido. Una posible línea de investigación sería indagar en cómo se desarrolla la politicidad del trabajo docente en este contexto.

Los resultados que aquí se presentan son consistentes con los de diferentes estudios, como el de Robalino y Körner (2005). La falta de tiempo se convierte en el principal obstáculo y fuente de quejas de las profesoras, ya que es visto como un impedimento no sólo para el apoyo entre las colegas, sino para la preparación de clases adecuadas a sus estudiantes, quienes además provienen de entornos socialmente vulnerables. Estas condiciones de trabajo, en conjunto con la exposición prolongada al contacto con estudiantes en situación de vulnerabilidad contribuyen al desgaste psíquico y la aparición de *burnout* (Maslach, Shaufeli y Leiter, 2001). Además, implica continuar el trabajo en el hogar, transformándose en fuente de conflictos con la familia. Queda en evidencia que el trabajo docente se

encuentra precarizado, pues al exigir a las profesoras tantas tareas en tan poco tiempo, se degradan las condiciones laborales en que se desarrolla, lo cual se suma a las características de sus sueldos, jubilación y contratos (Cano, 2007). Se cuenta durante la jornada con escasos tiempos de descanso para reponer energías y hacer frente al trabajo. Si bien están los recreos, en algunos casos las profesoras deben ocupar esos minutos en vigilar a las niñas y niños, convirtiéndose ésta en otra tarea que se agrega a las anteriores.

Estas condiciones precarizadas de empleo, sumadas a las características del sistema educacional, que promueven el trabajo individual y un rol de ejecución por parte del profesorado, se transforman en un escenario de riesgo para la salud y el bienestar de las profesoras y profesores. Como señalan Assaél et al. (2011), “los mecanismos de presión, control y rendición de cuentas han afectado seriamente la autonomía profesional, provocando desmoralización en el ejercicio docente, así como elevados niveles de angustia y stress” (p. 317).

6.2. Formas de apoyo entre colegas

De acuerdo al segundo objetivo específico, se buscó identificar y caracterizar los tipos de apoyo social que se desarrollan en esos contextos. Los resultados arrojaron las siguientes formas de apoyo reconocidas por las profesoras:

Reconocimiento: El reconocimiento, aprobación y felicitación de las colegas para las profesoras tuvo un significado importante en cuanto a sentirse valoradas por las demás. En términos de Cobb (1976), la información que permite a las personas sentirse reconocidas se expresa principalmente en público, y permite a las personas reforzar su sentido de valor personal y autoestima.

En general, las profesoras se resienten de la falta de valoración de su labor. Hay en ellas una expectativa de que sus jefaturas, el sostenedor o el entorno las reconozcan por el trabajo al que dedican tanto esfuerzo, y al no cumplirse, la aprobación y felicitación de las compañeras cobra especial importancia. Se observa una necesidad de hacer visible su trabajo y su dedicación, independiente de que sea un logro “estandarizado” (por ejemplo, un puntaje SIMCE).

Retroalimentación: La retroalimentación y el intercambio de ideas entre las profesoras, que serían expresiones del apoyo informacional (Cohen y Wills, 1985), fueron valorados, junto a otros elementos, con una participación importante en la construcción de los lazos de apoyo, pues por este medio las profesoras se conectan entre ellas en torno a su trabajo. Hablar sobre su propio desempeño y construir conocimiento con las demás a partir de sus experiencias resulta una forma de encuentro motivante y grata para las docentes entrevistadas. Esto podría relacionarse con el concepto de biopoder (Hardt y Negri, 2002), que alude a capacidad de producción social y de generación de subjetividades colectivas en las redes de trabajo afectivo.

Contención: El trabajo docente en sí mismo, sumado a la vulnerabilidad del estudiantado, los problemas emergentes durante la jornada, y otros factores, genera en las profesoras cansancio y una serie de emociones intensas, que en ciertos casos las acompañan hasta el hogar. Ante estos casos, la provisión de apoyo de las colegas brinda energías para continuar trabajando en ese contexto, favoreciendo la permanencia y la elaboración de las emociones, aunque esto signifique acostumbrarse a los estímulos negativos y sobrellevarlos en el día a día. Este modo de sostener a las colegas se corresponde con el apoyo emocional (Cobb, 1976), el cual provee de cuidados a la persona afectada y promueve la cercanía con quién los otorga.

Así mismo, el encuentro con colegas, la gratitud de estudiantes, de sus familias, o el trabajo en conjunto con sus pares promueven afecto entre sí y emociones positivas. Ante este tipo de eventos, la contención emocional permite que las profesoras compartan entre ellas estas experiencias al acogerse y demostrar interés mutuo en sus vivencias. Para Bakker y Demerouti (2013), el apoyo emocional sería un recurso laboral, un elemento que si bien puede amortiguar los efectos del estrés, también tiene un efecto positivo por sí mismo, al aparecer en situaciones que no necesariamente involucran adversidad. Es decir, posee un efecto directo en el bienestar, tal como se observa en el relato de las entrevistadas.

Cuando esta variabilidad emocional es compartida con las colegas, que poseen la misma experiencia del trabajo pedagógico, las profesoras reportan sentirse comprendidas, hecho que no ocurre cuando hablan de su trabajo en el hogar. El grupo de colegas que otorga apoyo emocional pasa a ser un espacio seguro, al que acuden para descargar esas

emociones y recuperar energías. Este aspecto del apoyo social mostró favorecer así la aceptación y la inclusión de las colegas, que al darse en forma recíproca, promueven el sentido de pertenencia a ese grupo (Thoits, 2011) y el afecto, la “alegría de ver a las colegas”.

Comunicación: La comunicación juega un papel particular en el surgimiento del apoyo entre las docentes, ya que favorece la pertenencia al equipo. Cuando las profesoras mencionaron la importancia de la comunicación para ellas, indicaban que a través de este proceso toma forma la sensación de ser parte de un grupo definido. Para Cobb (1976), la comunicación es parte esencial del apoyo social como constructo.

Además de favorecer el surgimiento de los lazos y del sentido de equipo, la comunicación presentó otro rol importante: el mantenimiento del equilibrio dentro de éste. La confianza y la estrechez de los lazos fortalecidos por medio de la comunicación favorecieron la coherencia a través del tiempo del equipo ya formado.

Compartir material y estrategias pedagógicas: El intercambio de material y de estrategias docentes es fácilmente reconocido por las profesoras como una forma de apoyarse entre sí. Correspondería al apoyo instrumental, que se refiere a la ayuda concreta ante un problema con recursos financieros, materiales o servicios, también llamado apoyo tangible o material (Cohen y Wills, 1985). En un contexto de trabajo donde los tiempos son siempre escasos y las tareas, múltiples, la resolución directa de problemas o la provisión de recursos que contribuyan en alguna medida a ello es altamente valorada por las profesoras.

Para quienes reportaron haber recibido apoyo a través de materiales o estrategias pedagógicas, este gesto de sus colegas tuvo como resultado que les hizo sentirse acogidas por su equipo, es decir, se fortaleció en ellas la sensación de estar incluidas en un grupo social (Thoits, 2011), que se potencia al situar estas conductas en un contexto en el cual no sólo hay poco tiempo para realizar todas las tareas, sino que además hay escasez de materiales, y las profesoras deben costearlos de su propio bolsillo. Compartir esa experiencia de falta de recursos para el trabajo y tener que financiarlos ellas mismas las lleva a ponerse más fácilmente en el lugar de las demás, por lo cual ese aspecto compartido fortalecería la cohesión entre colegas.

Tan valorado como el intercambio de materiales físicos, o quizás más aun, aparece el intercambio de material pedagógico, es decir, guías, pruebas y otros insumos que corresponden a sus propias producciones, a su trabajo. Compartir este tipo de material implica, a la vez, entregar a la colega su esfuerzo, sus propias energías y el tiempo que les tomó su elaboración. De hecho, se aprecia al comparar los relatos entre las escuelas, que no es fácil intercambiar el material que ha surgido de su trabajo personal, pues en algunos casos las profesoras se facilitan estos insumos, pero en otros los niegan, a causa del “celo profesional” que marca las relaciones en ciertos equipos docentes. Esta actitud puede estar relacionada con la concepción que promueven las políticas educativas sobre la pedagogía, según la cual es entendida como un trabajo individual (Soto et al., 2016; Sisto, 2011; Fardella, 2013).

Al analizar cómo ocurre el apoyo instrumental entre las profesoras, se observa que aporta significativamente a reducir el estrés, al brindar salidas a situaciones problemáticas o facilitar recursos que les ayuden a acercarse a la solución del problema. Al mismo tiempo, fomenta el sentido de pertenencia a una red de obligaciones mutuas. Cabe mencionar que las profesoras valoraron positivamente el recibir apoyo instrumental, sin que reportaran sensaciones de dependencia, de endeudamiento u otro afecto negativo, como se ha visto en la literatura acerca de los efectos negativos del apoyo social (Deelstra et al., 2003; Warr, 2011).

Orientaciones y consejos entre colegas: Cuando las profesoras comparten sus aprendizajes de las situaciones que han vivido, cuando quienes tienen mayor experiencia aconsejan a las docentes noveles o cuando se orienta a las profesoras que vienen de otras escuelas, se produce entre ellas un intercambio que puede asociarse al apoyo informacional, el cual, según Cohen y Wills (1985), ayuda a definir, entender y afrontar eventos problemáticos. Sin embargo, al observar los relatos de las docentes, se aprecia que no sólo ocurre ante los problemas. Las profesoras comparten información de distinto tipo en diferentes situaciones, por lo cual se deduce que su objetivo no siempre es reducir el estrés o potenciar la capacidad de la colega para afrontarlo. Algunas veces comparten experiencias para construir con las demás mejores formas de enseñanza.

Cohesión en momentos de crisis: Una característica que resultó ser transversal a las tres escuelas fue la sensación de unión ante eventos altamente adversos. Con independencia de la evaluación que las profesoras hacían del clima laboral de sus escuelas, todas mencionaron que hay ciertos acontecimientos que hacen surgir en ellas un “sentido de comunidad”, al reconocer que, por sobre todo, son compañeras de trabajo, y que la pertenencia a ese grupo es esencial. Emerge ante hechos críticos como la muerte de algún familiar, que fue el ejemplo más nombrado. Esta pertenencia esencial puede explicarse porque el trabajo es un grupo social secundario, donde a partir de experiencias comunes y de la gran cantidad de tiempo que pasan juntas, entre otros factores, las profesoras forman vínculos intensos, algunas veces tanto como los de los grupos primarios (Thoits, 2011).

Esta unión, que aparece sólo por el hecho de pertenecer a un grupo originado en el trabajo, lleva implícita la aceptación entre sí y la inclusión en lo que Cobb (1976) describe como una red de comunicación y obligaciones mutuas. Es decir, el trabajar en una misma institución les otorga roles desde los cuales se vinculan, formándose una red independiente de la afinidad entre las colegas. Sin embargo, esa conexión inicial no sería suficiente para entender cómo entre ellas también ocurren otras formas de apoyo, que les hacen sentir estimadas en el cotidiano o les proveen de recursos ante otro tipo de eventos estresantes (por ejemplo, relacionados con la sobrecarga de trabajo). De acuerdo a los resultados, esto se explica porque, si bien el sentido de pertenecer a un grupo implicaría en sí mismo conductas de apoyo ante adversidades importantes, por otra parte, la posibilidad de que se formen vínculos de apoyo más cercanos se relacionaría más con la afinidad en las interacciones del día a día.

Pertenencia: Siguiendo esta idea, el sentido de pertenencia sería un elemento primario del apoyo social en el trabajo, que sentaría las bases para la construcción de lazos interpersonales en ese contexto específico. Las interacciones de apoyo, por lo tanto, partirían desde ese sentido de comunidad de docentes (tal como plantean Cohen y Wills, 1985, al hablar del tipo de apoyo denominado “pertenencia”), la que posee un objetivo delimitado (“formar personas”), compartido y valorado por sus integrantes, ya que está investido de un significado moral (Fullan, 1993).

La pertenencia a este grupo secundario no sólo establecería un piso mínimo de apoyo que se expresa ante eventos altamente estresantes o adversos. Al sentirse parte del equipo de trabajo, las profesoras asumen también los roles definidos por la institución, que norman su comportamiento. El ocupar el rol de pares, es decir, ser docentes que no cumplen cargos directivos y que se ubican en una misma posición dentro de la estructura social escolar, favorece la empatía entre ellas, puesto que desempeñan las mismas tareas y se enfrentan a similares situaciones. Aunque las compañeras de trabajo estarían menos involucradas personalmente en el bienestar de las colegas, en comparación con los grupos primarios, que abarcan la familia y amistades, este conocimiento directo de su experiencia sería la clave para que el apoyo que intercambien sea efectivo, tanto desde un punto de vista emocional como de acciones de afrontamiento activo (Thoits, 2011).

Cercanía y afinidad con colegas: El análisis de los resultados muestra que la afinidad con las compañeras de trabajo favorece las interacciones de apoyo entre aquellas docentes afectivamente cercanas, al mismo tiempo que les hace sentir que cuentan con ese apoyo en caso de requerirlo. Es decir, la afinidad y cercanía entre colegas facilitarían que se produzca tanto el apoyo recibido como percibido entre pares (Vangelisti, 2009). El sentirse estimadas por sus colegas les induce a participar de la red de apoyo mutuo, al mismo tiempo que ésta se vería fortalecida luego de los intercambios de recursos.

Sin embargo, también ocurre que algunas docentes se aíslan en lugar de buscar el apoyo o la afinidad con las demás. Al hacerlo, comienzan a relacionarse desde la competitividad, evitando compartir material o cualquier otro recurso, para así sobresalir de las demás con los resultados de sus estudiantes, que asumen como propios. Este tipo de razonamiento es coherente con el trabajo en forma individual que se espera que realicen las profesoras bajo este modelo educativo, basado en la nueva gestión pública (Assaél et al., 2011). En él, en lugar de relaciones de colaboración, se promueve una cultura de competencia entre docentes por obtener incentivos económicos, en base a los resultados de las pruebas estandarizadas y de desempeño. En este escenario, cada docente se siente responsable de su éxito o fracaso, convirtiéndose para ellas en un problema individual.

Por último, aquellas profesoras que reportaron sentirse altamente estimadas, valoradas e integrantes de una red mutua de comunicación y obligaciones, fueron quienes verbalizaron

el afecto que sienten por sus compañeras de labor. El señalar que simplemente ver a sus colegas les trae alegría ilustra lo cercano de sus vínculos y la fuerza del apoyo al interior de esos equipos, que favorecería la generación de subjetividades colectivas en la docencia como red de trabajo afectivo (Franco, 2006).

Necesidades de formación: Las instancias de capacitación y autoformación entre colegas no son una expresión de apoyo que se produzca en el cotidiano de las docentes. Sin embargo, fueron señaladas como una necesidad relacionada con el fortalecimiento de sus herramientas pedagógicas de manera contextualizada, es decir, se trataría de apoyo informacional entre docentes (Cohen y Wills, 1985).

6.3. Valoraciones del apoyo entre colegas

El último de los objetivos específicos apuntó a identificar y analizar las valoraciones del cuerpo docente sobre el apoyo social. Para ello, se revisaron las categorías emergidas del análisis de resultados y los significados que las profesoras asociaron a ellas, así como aquellos códigos que apuntaron directamente a la importancia que las profesoras otorgan al apoyo entre colegas.

Respecto del **reconocimiento**, aprobación y felicitación por su trabajo de parte de pares, las profesoras reportaron que necesitan la valoración de parte de sus colegas en aquellas tareas que sí consideran parte de su labor, pero que no se evalúan en las pruebas estandarizadas, “porque uno hace cosas que no se pueden medir con números” (E1, p. 7). Además, tienen consciencia de que al ser reconocidas, trabajan con mayor motivación, lo que impacta en su bienestar y en el trabajo con las niñas y niños, pues “una profesora motivada ¡se nota en los chiquillos!” (E1, p. 7). Se observa la necesidad de sentirse valoradas por el grupo secundario, ya que conoce su labor desde la propia vivencia (Thoits, 2011).

En relación a la **contención** de las emociones que surgen en el trabajo docente, el apoyo de otras profesoras les permite continuar y adaptarse a las circunstancias, superando el shock inicial provocado por la sensación de incapacidad frente a un contexto tan complejo, y los consecuentes deseos de abandonar el trabajo. Por otra parte, hay comentarios de las colegas que son percibidos como formas de contención para sobrellevar el trabajo en circunstancias difíciles, pero al detenerse en ellos, se aprecia que consisten en naturalizar la violencia

hacia las docentes a través de una invitación a conformarse con esa situación. Tal como plantean Cutrona y Russell (1990, en Thoits, 2011), ante situaciones incontrolables, como el funcionamiento del sistema educativo, el apoyo emocional surge como respuesta para hacer sentir a la persona que es amada, independiente de las adversidades que esté viviendo.

Además aparece repetidamente la premisa de que “somos personas de emociones”, es decir, que en nuestra “esencia” habría una dimensión emocional, por lo que debería ser considerada también en el trabajo docente. Esta afirmación apunta a reconocer a la persona que desempeña el rol docente y su emocionalidad (Hargreaves, 2001).

Respecto de la **retroalimentación** e intercambio de información entre colegas, las profesoras consideran importante esta forma de apoyo porque sus pares comparten la experiencia de ser docentes, lo cual implica una mayor comprensión de su labor (Thoits, 2011). Además, al recibir retroalimentación e ideas de las demás, se sienten consideradas por sus pares, lo que resulta tan importante como el contenido de lo que les digan, pues sienten que tienen un lugar en el equipo y que las demás las hacen parte de él (Cobb, 1976).

Por otro lado, al compartir ideas, se construye entre las colegas y se aprende con el equipo. Se produce un espacio creativo en el cual las colegas se acercan más entre sí, estrechándose los lazos afectivos en un clima de motivación por la elaboración propia y el aprendizaje colectivo, espacio bastante adecuado para que surja el biopoder (Franco, 2006).

En cuanto a la **comunicación** entre pares, es el resultado de un proceso que se construye con el tiempo y que requiere un esfuerzo de parte de cada una para ir ganando la confianza del resto. Una vez que esa confianza se logra en alguna medida, las profesoras sienten la seguridad de pertenecer a un equipo estable, que va a mantener su funcionamiento, independiente de que ocurran cambios, como podría ser la llegada de nuevas integrantes a la escuela.

En relación al **compartir material y estrategias pedagógicas**, aparece como una conducta valorada en gran medida por las docentes. Desde el préstamo de plumones y hojas de block hasta la entrega de pruebas corregidas, son identificadas como importantes formas de apoyo entre las colegas, ya que un factor común que existe en las escuelas es la escasez de

recursos y de tiempo. Esta forma de apoyo es valorada porque apunta directamente a su trabajo con recursos concretos y también porque tiene un significado desde el sacrificio: cada profesora conoce el esfuerzo que para las demás significa conseguir esos materiales, porque también ha tenido que costearlos. Este apoyo instrumental contribuye directamente a resolver el problema, por lo cual resulta más efectivo para quien lo recibe (Cohen y Wills, 1985).

Las **orientaciones** y consejos entre colegas pueden darse en diferentes ámbitos, como la inducción de docentes que ingresan al equipo o el acompañamiento de profesoras con poca experiencia laboral. Cuando estas orientaciones y consejos están relacionados con el compartir experiencias personales sobre cómo abordar el estrés, para ayudar a las colegas a hacer frente a las condiciones laborales agobiantes, el apoyo cobra importancia porque les facilita el mantenerse trabajando en ese contexto, amortiguando sus impactos (Cohen y Wills, 1985) en el bienestar docente.

La **pertenencia** es importante para las profesoras porque, al percibirse parte de un grupo, pueden participar en forma activa, lo cual les hace sentir consideradas por las demás, fortaleciéndose la red (Cobb, 1976). También, el hecho de que el grupo comparta el mismo propósito que a cada profesora le hace sentido, les ayuda a mantener un significado moral por educar (Fullan, 1993) y “formar personas”.

Finalmente, las profesoras también se sienten parte de un grupo cuando observan un clima de buen humor y de afinidad, que les permite afrontar con mayor ligereza la labor cotidiana. Según Thoits (2011), estas interacciones cotidianas rutinarias, simples y poco visibles tendrían un impacto directo en el bienestar.

En cuanto a la **cohesión** en momentos de crisis, el apoyo de las colegas es aún más valorado por las profesoras, que se unen como equipo para contener a la profesora afectada. En estos casos, emerge un vínculo fundamental a partir de la conciencia de pertenecer a un colectivo (Thoits, 2011; Cobb, 1976).

La **cercanía y afinidad** con las colegas se convierte en un elemento importante porque favorece el apoyo. Al mismo tiempo, aquellas docentes que se brindan apoyo, comienzan luego a estrechar sus lazos de afinidad. Las profesoras señalan como un elemento necesario

que se vinculen entre ellas desde el afecto y la confianza para que surja una red de apoyo, lo cual se va construyendo con el paso del tiempo y luego permite mantener la armonía en las relaciones, a pesar de la presencia del celo profesional en algunas de las colegas o de las diferencias con docentes que se integran al equipo.

Cuando las relaciones entre colegas se hacen más intensas, las profesoras valoran el clima de **afecto** que se genera, pues se convierte en una fuente de recursos, una especie de refugio donde ir a recargar energías para enfrentar las adversidades del trabajo cotidiano. El equipo de docentes adquiere una cohesión mayor, y las profesoras se sienten parte de él. Tienen la seguridad de que cuentan con el apoyo de sus colegas, y sienten alegría cuando llegan al trabajo y se encuentran entre sí. Incluso en escuelas donde las relaciones de afecto no se producen entre todas las colegas, algunas resaltan lo necesario que es para ellas llegar a tener ese tipo de vínculo con sus pares, pues reconocen que las personas “somos afectivas”. Concuerdan estas palabras con el planteamiento de Denzin (1984, en Hargreaves, 2001), quien realza el protagonismo de las emociones en la enseñanza como labor. La importancia que las docentes otorgan al afecto en las relaciones con sus pares concuerda con la mirada de Cobb (1976), quien incluye este componente en la definición del apoyo social.

7. CONCLUSIONES

En síntesis, el apoyo entre colegas en la escuela municipal ocurre a modo de interacciones cotidianas y entre numerosas tareas, a veces en espacios institucionalizados, otras en tiempos breves y en pasillos. Es construido en intercambios cotidianos, casi invisibles (Thoits, 2011). También surge ante eventos de adversidad mayor, pues a la base de la relación entre colegas está el vínculo que todas tienen por compartir la labor docente, que las identifica y les otorga un sentido de pertenencia fundamental. Sin embargo, la lógica individualista de trabajo que las responsabiliza por los resultados de sus estudiantes lleva a algunas profesoras a establecer relaciones de competitividad al interior de las escuelas (Soto et al., 2016; Sisto, 2011; Fardella, 2013), tal como se observó en el relato de las participantes.

El sistema tiende a aislar a las profesoras, y al estar ellas sometidas a condiciones de malestar, les es difícil tomar plena consciencia de ello. Incluso tienden a trabajar de forma individual en las escuelas, aunque estén junto a profesoras que conocen y con quienes mantienen lazos de apoyo. El sistema las agobia y las aísla, entorpeciendo las posibilidades de conexión entre ellas a través de mecanismos como el exceso de tareas, las exigencias de desempeño o la flexibilidad laboral. Todos ellos apuntan a la lógica individual de trabajo, promoviendo que las docentes se preocupen sólo de su propio quehacer y de su situación laboral precarizada, dejando de considerar a las colegas como posibles fuentes de apoyo. Finalmente, la carga afectiva que las profesoras acumulan, producto del aislamiento y del trabajo en ese contexto, las lleva a sufrir agotamiento emocional, a naturalizar esas condiciones de trabajo y a perder el sentido de su labor, invadiendo incluso la esfera familiar y personal.

Pese a trabajar diariamente bajo estas tensiones en el ámbito laboral, hay docentes que logran formar redes de apoyo con sus colegas, ya sea desde los intentos por saludarse, la colaboración con material pedagógico, el préstamo de útiles escolares, hasta el compartir la alegría de ver a las colegas. En términos generales, las profesoras valoran positivamente las diferentes manifestaciones de apoyo que surgen para satisfacer necesidades cotidianas de su quehacer, ya que alivianan la carga de trabajo, fortalecen las relaciones interpersonales, rescatan la emocionalidad de cada una, las motivan a seguir trabajando, les permite recibir

retroalimentación de sus prácticas y generan conocimiento desde las propias experiencias, ayudándoles a hacer el trabajo.

Finalmente, según los resultados de este estudio, el apoyo social que emerge entre docentes de la escuela municipal puede mirarse desde dos perspectivas: por una parte, sería una manera adaptativa de sobrellevar el trabajo y amortiguar sus impactos en el bienestar, favoreciendo que se mantenga el vínculo con ese contexto laboral y siendo funcional a la adaptación del profesorado al sistema establecido. Pero por otro lado, el apoyo que surge cuando las docentes tienen oportunidades de encontrarse, construir conocimiento, compartir retroalimentación, motivarse y reconocerse entre sí, va más allá del solo afrontamiento del estrés, demostrando beneficios directos en su salud mental y abriendo posibilidades de creación colectiva, toma de consciencia y de co-construcción de una pedagogía desde el bienestar.

Aun así, una mayor conciencia de su posición como integrantes dentro de una estructura social (Zemelman, 1992) podría fomentar la aparición de nuevas formas de apoyo entre docentes, que respondan a sus necesidades respecto de la labor, tales como mejores condiciones laborales o mayor autonomía en su quehacer, por nombrar algunas. Al encontrarse bajo tensión por el contexto actual de trabajo, el apoyo entre colegas puede ser un espacio fértil para aunar esfuerzos y hacer frente en forma colectiva a las condiciones adversas que presenta el sistema educativo. El vínculo entre docentes se hace, entonces, necesario para “recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente” (Martínez, 2000).

8. Referencias

- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V. y Olavarría, D. (2014). Relación entre el bienestar social de profesores y el nivel de autonomía y tamaño de escuelas municipalizadas chilena. *Terapia Psicológica*, 32 (2), 121-132.
- Alonso, A., Menéndez, M. y González, L. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de atención primaria*, 19, 118-123.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 305-322. Extraído el 1º de julio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Bakker, A. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 107-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13 (1), 17-23.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bustos, C. y Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*, 14 (2), 186-197. DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2-FULLTEXT-365
- Calvo, F. y Díaz, M. (2004). Apoyo social percibido: características psicométricas del cuestionario Caspe en una población urbana geriátrica. *Psicothema*, 16 (4), 570-575.

- Extraído el 12 de septiembre, 2015, de www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3033
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25 (60), 41-54. Extraído el 3 de diciembre, 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531004>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Cano, E. (2004). Formas, percepciones y consecuencias de la precariedad. *Mientras tanto*, 93, 67-82.
- Cano, E. (2007). La extensión de la precariedad laboral como norma social. *Sociedad y Utopía*, 29, 117-137.
- Canty-Mitchell, J. y Zimet, G. (2000). Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Urban Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 28 (3), 391-400.
- Castro, P., Agüero, C., Barraza, A., Escobar, G. y Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 573-591. Extraído el 24 de octubre, 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023105012>
- Chile, Ministerio de Educación. (1997). *Decreto con Fuerza de Ley 1, Estatuto Docente (Ley 19.070)*. Santiago. Extraído el 8 de julio, 2015, de <http://www.leychile.cl/N?i=60439&f=2011-05-01&p=>
- Chile, Ministerio de Educación. (2011). *Ley Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501)*. Santiago. Extraído el 4 de julio, 2015, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022346>

- Chile, Ministerio de Educación. (2015). *Proyecto de Ley Nueva Carrera Docente*. Santiago. Extraído el 8 de julio, 2015, de <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/580-proyecto-de-ley-carrera-docente>
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314. Extraído el 3 de julio, 2015, de https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Mental%20Health%20Readings/Cobb-PsychosomaticMed-1976.pdf
- Cohen, S. (1988). Psychosocial models of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology*, 7, 269–297.
- Cohen, S. y Wills, T. (1985). Social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357. Extraído el 12 de septiembre, 2015, de http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2012_11.dir/pdfYukILvXsL0.pdf
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 409-426. Extraído el 4 de mayo, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de doctor en Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Extraído el 10 de diciembre, 2012, de www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-cornejo_r/pdfAmont/cs-cornejo_r.pdf
- Daniels, K., Beesley, N., Wimalasiri, V. y Cheyne, A. (2011). Problem Solving and Well-Being: Exploring the Instrumental Role of Job Control and Social Support. *Journal of Management*, 39 (4), 1016-1043. DOI: 10.1177/0149206311430262

- Deelstra, J., Peeters, M., Schaufeli, W., Stroebe, W., Zijlstra, F., & van Doornen, L. (2003). Receiving instrumental support at work: When help is not welcome [Abstract]. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 324–331. Doi: 10.1037/0021-9010.88.2.324
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En De la Garza (Coord.), *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO. Extraído el 16 de octubre, 2015, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101102085140/garza.pdf>
- De la Garza, E. (2013). Trabajo no clásico y flexibilidad. *Caderno CRH, Salvador*, 26 (68), 315-330. Extraído el 25 de noviembre, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v26n68/a07v26n68.pdf>
- Delgado, F. (2015, julio 27). Colegio de Profesores suspende paro nacional tras 57 días. *BioBíoChile*, extraído el 27 de noviembre, 2015, de <http://www.biobiochile.cl/2015/07/27/colegio-de-profesores-depone-paro-nacional-que-duro-casi-dos-meses.shtml>
- Dolbier, C. y Steinhardt, M. (2010). The Development and Validation of the Sense of Support Scale. *Behavioral Medicine*, 25 (4), 169-179. DOI: 10.1080/08964280009595746
- Fardella, C. (2013). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21 (1), 209-227.
- Fernández, R. (2006). Qualitative research and critical social psychology in Chile today: situated knowledge and political action. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4). Extraído el 2 de noviembre, 2015, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/163/362>

- Franco, J. (2006). El No lugar de la multitud: El papel del trabajo inmaterial en la creación de un nuevo “no lugar” en el imperio. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 4, 60-70. Extraído el 30 de octubre, 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85400405>
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Estados Unidos: Transaction Publishers.
- Gottlieb, B. y Bergen, A. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research* 69, 511–520. DOI:10.1016/j.jpsychores.2009.10.001
- Guerrero, P. (2005). Algunas reflexiones sobre identidad y sentido del trabajo de docentes que trabajan en sectores populares. *Investigaciones en Educación*, 5 (2), 117-136.
- Halbesleben, J. (2006). Sources of social support and burnout: a meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91 (5), 1134–1145. DOI: 10.1037/0021-9010.91.5.1134
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

- House, J., Umberson, D. y Landis, K. (1988). Structures and processes of social support. *Annual Reviews Sociology*, 14, 293-318.
- Infante, P., Rujano, R. y Sáez, R. (2011). Teoría fundamentada: una visión crítica. *Revista Trabajo Social*, 13, 33-53. Extraído el 14 de noviembre, 2015, de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/view/24187>
- Jaeckel, D., Seiger, C., Orth, U. y Wiese, B. (2012). Social support reciprocity and occupational self-efficacy beliefs during mothers' organizational re-entry. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 390–399. DOI:10.1016/j.jvb.2011.12.001
- Jiménez, A., Jara, M. y Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 125-134. Extraído el 2 de julio, 2015, de www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/13.pdf
- Keyes, C. (1998). *Social well-being*. *Social Psychology Quarterly*, 61 (2), 121-140. Extraído el 28 de mayo, 2015, de <http://www.jstor.org/stable/pdf/2787065.pdf>
- Kossek, E., Pichler, S., Bodner, T. y Hammer, L. (2011). Workplace social support and work–family conflict: a meta-analysis clarifying the influence of general and work–family-specific supervisor and organizational support. *Pers Psychol*, 64 (2), 289–313. doi:10.1111/j.1744-6570.2011.01211.x.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). Trabajo inmaterial y subjetividad. En *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro: DP&A. Editora. Extraído el 10 de octubre, 2015, de <http://www.rebellion.org/docs/121986.pdf>
- Li, B., Yu, F. y Zhou Z. (2014). Positive psychological capital: a new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 42 (1), 135-144. DOI: 10.2224/sbp.2014.42.1.135

- Linares, O. y Gutiérrez, R. (2012). Efectos moduladores del apoyo social ante la reacción de estrés y ansiedad en profesores. *Psicología y Salud*, 22 (1), 107-114. Extraído el 23 de agosto, 2015, de <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-22-1/22-1/Oliverio%20Leonel%20Linares%20Olivas.pdf>
- Loera, G., Nakamoto, J., Rueda, R., Oh, Y., Beck, C. y Cherry, C. (2011). Collaboration, Communication, and Connection: Collegial Support and Collective Efficacy among Health Science Teachers. *Career and Technical Education Research* 38 (3), 191-209. DOI: 10.5328/cter38.3.191
- López, I., Menéndez, S., Lorence, B., Jiménez, L., Hidalgo, M. y Sánchez, J. (2007). *Intervención Psicosocial*, 16 (3), 323-337. Extraído el 18 de noviembre, 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814019003>
- Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En Gentili, Pablo; Frigotto, Guadencio [Orgs.], *A Ciudadanía negada: política de exclusão na educacao e no trabalho*. 213-220. Buenos Aires: CLACSO. Extraído el 25 de abril, 2014, de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/La%20batalla%20del%20conocimiento%20o%20la%20apropiacion%20del%20producto%20del%20proceso%20de%20trabajo%20docente%20D.%20Martinez%20-%20CLACSO.pdf
- Martínez, D. (2007). Malestar docente: Riesgo psíquico en el trabajo cotidiano. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 2 (6), 4-13. Extraído el 8 de noviembre, 2015, de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/martinez-ag07.pdf
- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la

- Argentina. *Educ. Soc., Campinas*, 30 (107), 389-408. Extraído el 4 de abril, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/05.pdf>
- Maslach, C., Schaufeli, W., y Leiter, P. (2001). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128. Extraído el 26 de noviembre, 2015, de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Montecinos, C. y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Docencia*, 55, 52-61.
- Movimiento por la Unidad Docente. (2015). *Análisis del proyecto de carrera profesional docente presentado por el gobierno*. Extraído el 27 de noviembre, 2015, de www.opech.cl/_doc/documento_mud_1.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación de Chile. (2010, enero). *Desafíos del sistema educacional chileno*. Documento basado en ponencias y conclusiones del Seminario Perspectivas para la Educación en Chile, Santiago, Chile.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2009). *La búsqueda de un sentido común no privatizado. Documentos de trabajo de OPECH para el debate educativo*. Santiago: Imprenta Salesianos.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2015, junio). *Campaña “Para una Nueva Educación: A Dignificar la Carrera Docente” presenta una propuesta de aspectos fundamentales para una nueva carrera docente*. Conferencia de prensa, Santiago,

- Chile. Extraído el 5 de julio, 2015, de www.opech.cl/_doc/minuta_conferencia_26_junio.pdf
- Özbey, S. (2012). An investigation on the relationships among burnout levels of preschool teacher trainees, certain variables and social support. *International Journal of Academic Research*, 4 (1), 154-161. Extraído el 25 de noviembre, 2015, de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/80229683/investigation-relationships-among-burnout-levels-preschool-teacher-trainees-certain-variables-social-support>
- Pozo-Muñoz, C., Salvador-Ferrer, C, Alonso-Morillejo, E. y Martos-Mendez, M. (2008). Social support, burnout and well-being in teaching professionals. Contrast of a direct and buffer effect model. *Ansiedad y Estrés*, 14 (2-3), 127-141.
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de *burnout* y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5 (1), 65-75. Extraído el 26 de agosto, 2015, de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/35/35>
- Reyes, T., Varas, A. y Zelaya, V. (2014). Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente. *Revista de Psicología*, 23 (2), 88-100. Doi: 10.5354/0719-0581.2014.36150.
- Robalino, M. (2005). Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. En Robalino, M. y Körner, A. (Coord.), *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Análisis comparado de seis países latinoamericanos y estudio de caso en Chile*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) y Colegio de Profesores de Chile A.G. Extraído el 15 de abril, 2014, de http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/unesco_condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

- Robalino, M, y Körner, A. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Análisis comparado de seis países latinoamericanos y estudio de caso en Chile*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) y Colegio de Profesores de Chile A.G. Extraído el 15 de abril, 2014, de http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/unesco_condiciones_trabajo_salud_docente.pdf
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demands-Resources model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23 (5), 563-584. Doi: 10.1080/10615801003728273.
- Sisto, V. (2004). *Teoría(s) Organizacional(es) Postmoderna(s) y la Gest(ac)ión del Sujeto Postmoderno*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología Social, Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136. Extraído el 21 de agosto, 2015, de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>
- Sisto, V. (2011). Nuevo Profesionalismo y Profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31 (59), 178-192.
- Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21 (1), 185-208. DOI: 10.5354/0719-0581.2012.19994

- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V. y Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16 (3), 3-19.
- Stansfeld, S., Shipley, M., Head, J., Fuhrer, R. y Kivimaki, M. (2013). Work Characteristics and Personal Social Support as Determinants of Subjective Well-Being. *PLOS ONE*, 8 (11). DOI:10.1371/journal.pone.0081115
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D. y Michalowsky, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38 (1), 67–85. Extraído el 30 de agosto, 2015, de <http://search.proquest.com/openview/d3d2a574594ccf63198e93d2416351ce/1?pq-origsite=gscholar>
- Tasdan, M. y Yalcin, T. (2010). Relationship between Primary School Teachers' Perceived Social Support and Organizational Trust Level. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (4), 2609-2620. Extraído el 20 de noviembre, 2015, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919884.pdf>
- Thoits, P. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior* 52 (2) 145– 161. DOI: 10.1177/0022146510395592
- Uchino, B. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received

support. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 236–255. DOI:10.1111/j.1745-6924.2009.01122.x

Uchino, B., Cacioppo, J. y Kiecolt-Glaser, J. (1996). The Relationship Between Social Support and Physiological Processes: A Review With Emphasis on Underlying Mechanisms and Implications for Health. *Psychological Bulletin*, 119 (3), 488-531.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Van Horn, J., Taris, T., Schaufeli, W. y Schreurs, P. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375. Extraído el 10 de mayo, 2015, de <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/212.pdf>

Vangelisti, A. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26 (1), 39–51. DOI: 10.1177/0265407509105520

Warr, P. (2011). *Work, happiness and unhappiness*. Psychology Press (libro electrónico). Extraído el 22 de noviembre, 2015, de https://books.google.cl/books?id=9_J5AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79 (2), 702-739. DOI:10.3102/0034654308330970

Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 5, 12-18.