



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Violencias en las Relaciones Laborales de la Escuela:
Un Estudio Interpretativo desde los Significados Docentes**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional

PAMELA ISABEL BARRIA HERRERA

**Director:
Dr. Christian Miranda Jaña**

**Comisión Examinadora:
Dr. Pablo Valdivieso Tocornal
Dr. Juan González López**

Santiago de Chile, año 2017

RESUMEN

El estudio busca comprender las violencias en las relaciones laborales en la escuela, a partir de los significados de profesores y profesoras en escuelas municipales, particulares subvencionadas y privadas de la Región Metropolitana, en un contexto en el que marcos legales como la Ley Sobre la No Violencia y Estatuto Docente apelan al buen trato y respeto a la integridad de la comunidad educativa en general, como también específicamente de quienes son profesionales de la educación.

La metodología utilizada considera un enfoque interpretativo comprensivo. Desde allí, se desarrolla un trabajo etnográfico interpretativo, en tres escuelas de las diversas dependencias: una municipal, una subvencionada y una particular en la Región Metropolitana. Se desarrollan un total de 25 entrevistas y 5 observaciones al espacio de Consejo de profesores, las cuales se analizan bajo las directrices de la descripción densa.

Como resultados se destacan: en la dimensión contratos individuales, una distribución horaria entre horas lectivas y no lectivas fuera de lo prescrito en el estatuto docente, continuidad laboral dependiente de la matrícula y diversidad de contratos para una misma labor; como segunda dimensión, relaciones interpersonales, son constantes el “pelambre”, la envidia, la clasificación, exclusión y las bromas entre profesores; en la relación directivos y profesores, se evidencia verticalidad, imposiciones y dificultades de acceso. Como tercera dimensión, relaciones colectivas, se observa mayor desarrollo sindical en el colegio municipal, en el colegio subvencionado se prohíbe y en el privado se encuentra en desarrollo; en las distintas dependencias hay una baja participación de profesores en las decisiones. Por último, como dimensión normativas, se subraya el rol de las normas externas como políticas educativas, rendición de cuentas y supervisiones que tensionan a docentes en la dependencia municipal, mientras que las normas internas afectan en el colegio privado y subvencionado. Se concluye que factores observados favorecen el lugar de la intensificación y malestar docente que limitan en el desarrollo cotidiano de su labor, elemento a considerar ante los marcos de las políticas educativas.

Palabras Claves: Violencia en la escuela- significados- relaciones laborales- profesores- etnografía

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	II
INTRODUCCIÓN.....	IV
Problematización	1
Marco Referencial	8
1.- Violencias: Concepción Y Tipologías En Uso.	8
1.1.- Violencia En La Escuela	13
2.- Trabajo Y Relaciones Laborales: Antecedentes Conceptuales Y Legales Para Su Comprensión.....	17
2.1.- Relaciones Laborales En La Escuela	20
2.2.- Trabajo Docente	31
3.- Significados Docentes: Perspectiva Del Estudio.	38
Objetivos.....	41
Marco Metodológico	43
Resultados.....	53
Conclusiones Y Discusión	101
Bibliografía.....	111
Anexos.....	118

INTRODUCCIÓN

Maestro, hazme perdurable el fervor y pasajero el desencanto. Arranca de mí este impuro deseo de justicia que aún me turba, la mezquina insinuación de protesta que sube de mí cuando me hieren. No me duela la incomprensión ni me entristezca el olvido de las que enseñé.

(Gabriela Mistral, 1979)

Las presentes líneas se enmarcan en el desarrollo de una investigación como tesis para obtención del grado de Magister en Psicología Educacional. En ellas, toman lugar como protagonista aquellos profesores y profesoras que desarrollan su trabajo en aulas de establecimientos educacionales ubicados en la Región Metropolitana de Santiago. Como lo ilustra Gabriela Mistral (1979) en “Oración al Maestro”, el trabajo de profesores y profesoras se desarrolla cotidianamente entre el fervor y desencanto, elementos que influyen en sus relaciones, sus prácticas pedagógicas e inclusive impactan en su vida personal. Un elemento que afecta en estos ámbitos es la violencia en la escuela y específicamente, aquella que impacta en sus relaciones laborales, aspecto a abordar en el presente. Por lo anterior, el estudio se ha titulado como Violencias en las Relaciones Laborales de la Escuela: Un Estudio Interpretativo desde los Significados Docentes.

Su origen se basa principalmente en dos aristas: la observación de la problemática desde la práctica como psicóloga educacional inserta en establecimientos educacionales y la participación en el FONDECYT (N° 1140135) denominado “Violencias en la escuela desde la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: un enfoque transdisciplinar y multi-metodológico para su comprensión”. Este estudio mayor, en sus años de desarrollo ha pretendido comprender el fenómeno de la violencia escolar desde múltiples actores y desde diversas miradas disciplinares. A través de estas dos experiencias, desde la vivencia en la escuela y desde la inquietud teórica, el estudio pretende comprender los significados que otorgan profesores y profesoras sobre violencias en las relaciones laborales en la escuela.

A partir de una etnográfica interpretativa, se invita al lector o lectora a la discusión en torno a la complejidad del fenómeno de las violencias y los factores que se hacen parte

del trabajo del docente. Para ello se recurre al concepto de relaciones laborales como un aspecto que permite acceder a elementos administrativos, normativos y relacionales del trabajo actual de profesores y profesoras.

De este modo, lo expuesto se desarrolla en los siguientes apartados: problematización, marco conceptual, marco metodológico, objetivos, resultados, para finalizar con conclusión y discusiones de los aspectos evidenciados. La problematización aborda aspectos como antecedentes que dan cuenta del estado del arte de la materia; justificación del problema de investigación planteado, así como la pregunta que guía el estudio. El capítulo correspondiente a marco conceptual responde a la presentación de los lineamientos teóricos que sustentan el estudio; los conceptos centrales de este apartado corresponden a violencias – violencia en la escuela, relaciones laborales y significados.

En el apartado marco metodológico se describe el enfoque, diseño y procedimientos desarrollados en el proceso del estudio; además trata los criterios de validez científica y éticos que sustentan el trabajo. Posteriormente se describen los objetivos que sustentan el presente, tanto a nivel general como específicos.

En los resultados, se describen los datos obtenidos en el proceso de etnografía, para luego proceder a la interpretación de los mismos. La información se detalla por establecimiento educacional de manera independiente, por lo que el formato adquirido considera, en primer lugar, la definición del establecimiento, resultados y luego interpretación. Por último, en el apartado de conclusiones y discusiones se evalúa el desarrollo de los objetivos propuestos y los alcances que se obtienen en el proceso.

PROBLEMATIZACIÓN

En este apartado, se presenta la fundamentación del problema de investigación. Para ello, se describe de modo sintético el estado del arte en la materia, la pregunta que guía el estudio y los objetivos del mismo. Finalmente se da cuenta de la justificación del estudio en términos teóricos y educativos.

Hoy las violencias en las escuelas se configuran como un fenómeno presente y preocupante. Esto se debe a sus efectos nocivos, que han favorecido que la temática sea abordada como preocupación pública, se otorgue énfasis en el desarrollo integral y se promueva la educación para la paz (Berger y Lisboa, 2012).

En esta línea, en Chile son las políticas públicas en educación las que abordan la temática de violencia en la escuela. En efecto, en el año 2011 se promulga la Ley sobre violencia escolar donde se señala que en el proyecto educacional de cada escuela se debe promover la buena convivencia escolar, prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos en la comunidad escolar y se articulan dispositivos en la escuela para ello (Ley 20.536, 2011). El mismo año se publica la Ley de Calidad y Equidad de Educación, la que establece que los profesionales del área tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, explicitando el “derecho al respeto de su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa” (Ley 20.501, 2011, p.1).

Si bien en estas normativas se habla de violencia, es necesario comprender qué implica este fenómeno. No obstante, definir este constructo conlleva una tarea compleja, al existir diversidad de paradigmas y perspectivas para abordar el fenómeno. Así, es posible encontrar desde perspectivas centradas en características individuales hasta aquellas que enfatizan aspectos estructurales (García y Madriaza, 2005; Zerón, 2006; Berger y Lisboa, 2012).

De acuerdo a lo planteado por Crettiez (2009), la violencia es un tema multidisciplinario, que el autor diferencia en múltiples tipologías que varían en intensidad

de sus prácticas, finalidades y naturaleza. Además, señala que es relativa según épocas, medios sociales y culturales. Para efectos del estudio, se habla más bien de las violencias y al situarse en la escuela, se recurrirá específicamente al concepto de “violencia en la escuela” por sobre otros calificativos. De acuerdo a Zerón (2006), al remitirse a “violencia en la escuela” se alude a una expresión que amplía el fenómeno de violencia entre los diferentes actores de la escuela.

En la misma línea, el estudio se posiciona desde una definición de violencia en el ámbito escolar, que considera al fenómeno como

La desorganización brutal o continua de un sistema personal, colectivo o social traduciéndose por una pérdida de integridad que puede ser física, psíquica o material. Esta desorganización puede operarse por agresión, uso de la fuerza, conscientemente o inconscientemente, pero puede haber violencia, del punto de vista de la víctima sin que haya necesariamente agresor ni intención de dañar. La violencia es dependiente de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas. (...) estudiar la violencia en el medio escolar es encaminarse hacia una reflexión sobre el sentido mismo de las prácticas educativas (Debarbieux, 1996, pp. 45-46).

En esta ocasión, se hace la invitación a abordar la violencia en la escuela desde la perspectiva de los docentes como trabajadores, lo que se relaciona con factores internos de la escuela ligados a lo estructural y pedagógico. Se destaca la noción que plantea que profesores ejercen la enseñanza como un tipo de trabajo, un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas maneras, que se ubican en la escuela como lugar de trabajo (Hargreaves, 2003). Resulta relevante indagar en esta arista, debido a la importancia de la estabilidad de los equipos y su dinámica, como factor de protección en la escuela (Debarbieux & Blaya, 2009).

En consideración a lo anterior, resulta pertinente ubicar la problemática desde la perspectiva de las relaciones laborales, concepto que comprende las instituciones, reglas y normas que regulan la vida social en el espacio de trabajo, la interacción entre actores

individuales y colectivos. Engloba relaciones entre distintos actores, sean estas personas, grupos u organizaciones que generan variadas formas de regulación, como normas, instituciones, reglas informales, por citar algunas (Köhler y Artiles, 2010).

Al indagar en las condiciones contractuales de profesoras y profesores de Chile, se destaca una alta idoneidad de sus docentes, es decir, cuentan con la preparación adecuada en el área de conocimiento específica para la labor profesional que realizan. Sin embargo, Chile es el quinto país con más estudiantes por clase, con un promedio de 31,8 alumnos en aula, mientras que el promedio de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje TALIS es de 24,1. Respecto a la carga de trabajo semanal, los docentes en Chile tienen la menor cantidad de horas contratadas semanales promedio (29,2 horas) respecto los demás países (38,3 horas). Un 68,5% de profesores/as tiene jornada completa, siendo el quinto país con menor proporción de docentes en esta situación, comparado con el promedio de 82,4% de la encuesta. El 62,9% de profesores chilenos tiene contrato indefinido (Mineduc, 2013).

En la misma línea se sitúa un estudio de Unesco (2005), el cual plantea que un 20% de profesores encuestados en Chile tienen un trabajo adicional al de docente. En una escala de medición de la carga de trabajo que se realiza fuera del horario de trabajo, sobre la base de diez tareas (preparar clases, aplicar evaluaciones, atención de padres y alumnos, planificación, entre otras), prácticamente el 50% de docentes encuestados se encuentra sobre los seis puntos, es decir, realizan seis o más tareas relacionadas con su trabajo fuera del horario asignado. Las principales tareas que se realizan fuera del horario de trabajo son: preparación de material didáctico (87%), cursos de perfeccionamiento (86%) y preparación de clases (83%).

A través de esta información, se da cuenta de una panorámica de condiciones laborales que afectan en la persona del profesor de manera negativa. Mediante los datos, se identifican antecedentes cuantitativos que refieren principalmente a la intensificación del trabajo docente, al observar que parte de su trabajo no se realiza en el espacio destinado para ello. Si bien estos números indican una realidad, es pertinente indagar en la subjetividad de los actores respecto a este escenario.

En el ámbito de las relaciones interpersonales de profesores en el contexto de

trabajo, se encuentran limitados estudios que abordan la temática. Entre ellos, está la Encuesta Nacional de Victimización Docente en Estados Unidos, cuyos resultados, relacionados con las agresiones realizadas de parte de colegas a docentes, señalan que un 24% sufrió intimidación, un 16% fue víctima mediante internet, un 11% de casos vivió ataque físico con visita al médico y un 9% sufrió hurto de propiedad o daños físicos (McMahon et al, 2014). En el mismo país, los resultados de encuestas realizadas a docentes de escuelas primarias, intermedias y secundarias respecto a las violencias desde directivos a profesores, señalan cinco comportamientos de maltrato más frecuentes, como haber fallado en reconocer o alabar los logros relacionados con el trabajo (70%), "otros" maestros favorecidos (63%), intento de intimidación (59%), no apoyar en las interacciones difíciles con estudiantes y/o padres (57%) e ignorar o hacer desaires (55%) (Blase&Blase, 2007).

En Colombia, Ortiz-Molina (2011) refiere relaciones de violencia entre profesores y desde directivos hacia docentes en el contexto escolar de Bogotá. En sus resultados, se constata la violencia psicológica como el tipo de agresión que reciben de sus colegas expresadas en interacciones verbales que intentan opacar al otro o humillarlo, las burlas y descalificaciones. Si bien este tipo de violencia no es percibida como grave, señalan que es el origen de enfermedades mentales. Además, profesores reconocen de parte de los directivos, actitudes conciliadoras y aquellas donde prevalece la imposición, siendo en esta última donde se genera un clima tenso. Los conflictos con los directivos son percibidos como interacciones negativas cuando la actitud es de desconocimiento e irrespeto al docente, por ejemplo, cuando se ignora la palabra del otro.

En estudios en el marco de la realidad chilena, como la encuesta desarrollada por Mineduc (2005), se describe y caracteriza los tipos de agresiones, agresores, agredidos y su relación con la convivencia escolar en recintos de educación Básica y Media. Se destaca que 32 % de los docentes declara haber sido agredidos en la escuela; de ellos, al diferenciar por sexo, 27% corresponde a profesores hombres y un 34% mujeres. En la misma encuesta abordan datos sobre los actores educativos que ejecutan la agresión hacia profesores. De acuerdo a ello, un 8% fue agredido por otro docente. Respecto al tipo de agresión entre docentes, los profesores y profesoras refieren un 47% agresiones psicológicas (Mineduc, 2005).

Morales et al. (2014), realizan un estudio sobre victimización de profesores en Valparaíso, en el cual un 17% de los profesores y profesoras indicó haber sido ridiculizado o humillado por otro profesor en el último mes y un 35% de docentes señaló haber observado que un colega ridiculizó o humilló a un par. Un 11% vio a un docente amenazando a otro con herirlo en el último mes. Los resultados sobre violencias entre directivos y profesores destacan que un 17% de los informantes reportan haber sido ridiculizado o humillado por un directivo de su escuela al menos una vez durante el último mes y un 9% fue amenazado; el 27% de los docentes vio a otro profesor ser ridiculizado o humillado por un integrante del equipo directivo y un 15% presenció amenazas desde el mismo actor.

Los resultados anteriores coinciden con los planteamientos de Cornejo (2007), quien señala que el trabajo docente se ha visto afectado durante los últimos cambios sociales, debido al deterioro progresivo de los ambientes de trabajo, específicamente en la calidad de las relaciones laborales, pues las relaciones entre pares docentes parecieran convertirse en un factor de presión y desgaste laboral más que de apoyo social. En este sentido cabe preguntarse cómo se perciben y vivencian estos elementos en el cotidiano, así como es importante indagar en la manera que impactan en la labor realizada.

Ortiz-Molina (2011) plantea factores que influyen en cómo se enfrenta la violencia en las instituciones. Entre ellas destacan la postura que presentan frente a sus colegas, la dificultad que expresan para aceptar la diferencia y las diferentes motivaciones que los animan. Además, las relaciones interpersonales que se establecen entre pares docentes y entre estos y los directivos, pueden tener significados positivos o negativos para el clima institucional y para la motivación y desempeño de su labor. Por ejemplo, Blase & Blase (2007) señalan como efectos-consecuencias más frecuentes, el estrés, resentimiento, ira, inseguridad, sensación de injusticia e indignación moral, duda, ansiedad, sensación de impotencia, mantenimiento de silencio y amargura.

A pesar de los antecedentes, sus consecuencias e incluso desde el lugar que definamos la violencia, es importante recalcar que existen violencias en el ámbito escolar que han sido naturalizadas, las que anteriormente no llamaban la atención o bien, estaban legitimadas desde lo social y cultural o desde la organización estable y rígida de la escuela.

Para ello, esta elabora argumentos para justificar la opresión y utiliza medidas disciplinarias para asegurarla (Bringiotti, Krynveniuk y Lassi, 2007).

En síntesis, se da cuenta de la percepción de situaciones de violencia hacia profesores desde actores educativos y condiciones contractuales en el sistema escolar. Entre los resultados señalados es coincidente la violencia psicológica -a través de amenazas, intimidación, humillaciones, omisión, incomunicación entre otros-, por sobre otros tipos de violencias. Además, estos fenómenos son transversales a los tipos dependencias de los establecimientos, pero se da cuenta de mayor agresión a mujeres. La carga laboral es mayor a las condiciones contractuales prescritas, desarrollando labores fuera de los tiempos establecidos de trabajo. A pesar de estos estudios, aún es posible considerar que estos hallazgos son incipientes debido a la complejidad del fenómeno.

Considerando lo anterior, el estudio pretende abordar las violencias a través de los significados de profesores y profesoras, con intención de aproximarse a una comprensión desde la subjetividad de quienes son actores frente al fenómeno. Para ello, se considera la voz de estos participantes sobre las violencias que ocurren en las relaciones laborales. Resulta adecuado partir desde los significados pues, para la comprensión de las personas, es necesario entender sus experiencias y actos moldeados por sus estados intencionales. En base a ello, se tiene presente que la acción no puede entenderse al margen de los sistemas de significación que le dan sentido (Bruner, 1990).

De esta manera, se busca contribuir a problematizar otro ángulo de la violencia en la escuela, es decir, desde el mundo laboral que toma lugar en dicho espacio. No obstante, este ámbito se aborda tímidamente desde la escuela pues es un aspecto que transita desde lo no dicho e inclusive lo no visto en las prácticas cotidianas. Así, esta investigación permite abrir una discusión donde se aborden prácticas que pueden ser consideradas violentas, pero que en la rutina diaria no se cuestionan, producto de la naturalización de ciertas acciones o bien la legitimación de ciertas prácticas dentro de una cultura. Ahora bien, al visualizar y darle nombre, se pueden generar oportunidades para su entendimiento y, de este modo, mejorar la convivencia y condiciones laborales que afectan la vida en general en la escuela.

Cobra relevancia tratar este fenómeno como un aporte a la convivencia escolar y un buen trato. En este sentido se comprende que la construcción de una buena convivencia

escolar involucra a los diversos actores que comparten el espacio de la escuela, pues la dinámica entre ellos afecta- tanto directamente como indirectamente- a la construcción de un ambiente para el aprendizaje. En este sentido, se permite una visión desde aspectos macros para comprender lo micro, es decir, la práctica cotidiana del profesorado.

A partir de lo mencionado anteriormente, cabe cuestionarse sobre los aspectos del mundo laboral que toman lugar en el trabajo docente, tanto en sus condiciones contractuales, sindicales, normativas, como también en las relaciones interpersonales que toman lugar dentro del espacio de la escuela. Por lo anterior, se desprende como pregunta de investigación **¿Cuáles son las violencias en las relaciones laborales en la escuela, a partir de los significados de profesores y profesoras?**

Al acceder a dicha información, se pretende contribuir a aspectos teóricos y prácticos del ámbito de la psicología educacional, pues se aborda un fenómeno relacionado al ámbito del trabajo docente y la convivencia escolar en la escuela, desde la subjetividad de los actores.

MARCO REFERENCIAL

En vista de la pregunta de investigación ya expuesta, en este apartado se exponen las discusiones de los enfoques en uso, lineamientos y premisas que se asumen para el desarrollo del estudio y la caracterización de los contextos a los cuales se accede. Para ello, se plantean tres grandes núcleos temáticos: violencias en la escuela, trabajo docente y significados a partir del paradigma del pensamiento del docente.

1.- Violencias: Concepción y Tipologías en uso.

Cuando una conducta es señalada como violenta o potencialmente violenta, es inmediatamente entendida como una conducta peligrosa, pues compromete a la sobrevivencia y la defensa de la sociedad contra todas las amenazas. Por esta razón, se designan como violentos comportamientos heterogéneos (Dubet, 2003).

Frente a esta heterogeneidad, la violencia es un fenómeno multidisciplinario por excelencia que obliga a los científicos a entrecruzar enfoques sociológicos, filosóficos, psicológicos, entre otros. De este modo, existe diversidad de tipos de violencias que varían en intensidad de sus prácticas, finalidades y naturaleza. Además es relativa, percibiendo formas distintas según épocas, medios sociales y universos culturales. La violencia requiere de una lógica de rotulación y, como fenómeno social, es una lucha de definiciones entre actores con intereses y recursos disímiles. Por todo lo anterior, este estudio sigue la línea de referirse más bien al concepto como “violencias” (Crettiez, 2009).

Las violencias son una forma de relación entre las personas que es percibida y atribuida por quienes la viven (Valdivieso, 2009); es un conjunto de conductas, un síntoma y un objeto político sobre el cual pueden construirse amplias unanimidades ideológicas, sindicales, profesionales y políticas (Dubet, 2003).

A pesar de la complejidad manifestada al delimitar el concepto, hay puntos que coinciden entre las diversas concepciones de las violencias. Estos refieren a su naturaleza social, el uso de la fuerza o poder y la presencia de consecuencias como el daño. Las variaciones toman lugar ante el propósito de la violencia, por ejemplo, algunos lo citan bajo la dinámica de lucha para conseguir algo, a pesar de la voluntad del otro (Dubet, 2003).

En coincidencia que el fenómeno de las violencias es heterogéneo, se pueden identificar diversas categorías (Crettiez, 2009; Dubet, 2003), que favorecen el desarrollo de una amplia tipología. En primer lugar, Crettiez (2009) hace la distinción entre la violencia simbólica, física, política y social. La violencia simbólica es un tipo de violencia ausente de dolor visible que presenta un discurso científico que lo legitima. Es un fenómeno invisible y culturalmente validado, el cual opera bajo un mecanismo de “servidumbre voluntaria” (Crettiez, 2009). De acuerdo a Bourdieu y Wacouant (1995), esta forma de violencia se ejerce sobre un agente social con la anuencia de este. En términos estrictos, los agentes sociales son conscientes de que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos lo estructuran. El efecto de dominación casi siempre surge durante los ajustes entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales.

Bourdieu y Wacouant (1995), abordan el desconocimiento como el hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida que se le desconoce como violencia; se acepta ese conjunto de premisas fundamentales, prerreflexivas, que los agentes sociales confirman al considerar al mundo como autoevidente y natural porque le aplican estructuras cognoscitivas surgidas de la estructura misma de dicho mundo. Al nacer dentro de un mundo social, se aceptan algunos postulados y axiomas, los cuales no se cuestionan y no requieren ser inculcados. Por esta razón, el análisis de la aceptación dóxica del mundo, que resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas, es fundamento de una teoría realista de la dominación y de la política. De esta forma, esta violencia toma lugar al ser ejercida simplemente por el orden de las cosas. El Estado, las instituciones y las prácticas del orden dominante tienden a ocultar, bajo aspecto de naturalidad, relaciones dominantes invisibles, pero de efectos temibles (Crettiez, 2009).

La violencia física, es definida como el ejercicio de agresión y experimentación del dolor (Crettiez, 2009). Este tipo de violencia es la manera más común de ser concebida debido a su visibilidad, ya que suele dejar marcas físicas detectables (Valdivieso, 2009).

Entre las violencias políticas y sociales, es el objeto de éstas la base de su diferencia, el estatus de los actores que la practican y su discurso de justificación y efectos.

El calificativo de políticas es dar una justificación noble sobre ella. La violencia directamente política actúa en el campo político, es ejercida por actores con pretensiones y efectos políticos. El recurso de la violencia y su forma dependen de la relación con el Estado o con autoridad legítima, que puede transformar las violencias sociales en repertorios de acción política (Crettiez, 2009).

El sentido común considera que la violencia es un obstáculo natural al orden social adecuado, sin embargo, el actor ontológicamente más violento es el Estado. Está fundado por la violencia y mantiene su autoridad con una violencia pocas veces expresada pero siempre subyacente. Si bien el Estado pretende tener el monopolio de la violencia, tiene la particularidad de ser reconocida como legítima y permanecer sometida a un conjunto de coacciones jurídicas y prácticas que limitan su expresión desordenada (Crettiez, 2009).

Por otro lado, el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2002), divide a las violencias en tres grandes categorías: violencias dirigidas hacia uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva.

La violencia dirigida contra uno mismo refiere a aquellas que una persona inflige hacia sí misma; comprende comportamientos suicidas –desde la planeación hasta la consumación del acto-, las autolesiones y la automutilación (Organización Mundial de la Salud, 2002).

La violencia interpersonal se refiere a aquel tipo que es infligida por otra persona o por un grupo pequeño de individuos; entre sus subcategorías se distinguen la violencia intrafamiliar o de pareja, la cual en la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales. También se observa en esta categoría la violencia comunitaria, la cual se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; acontece generalmente fuera del hogar, como actos violentos azarosos, violencia juvenil, violencias acontecidas en escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos (Organización Mundial de la Salud, 2002).

Por último, las violencias colectivas son aquellas infligidas por grupos más grandes, como el Estado, grupos políticos organizados, milicias, organizaciones terroristas, entre otros. Refiere al uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con

objetivos políticos, económicos o sociales. Adopta diversas formas: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos, genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos, terrorismo y crimen organizado (Organización Mundial de la Salud, 2002).

Otra tipología de las violencias es aquella que plantea Galtung (1998), bajo la noción del triángulo de la violencia. En esta propuesta, señala un ámbito de una violencia visible y uno invisible. En el primero de ellos toma lugar la violencia directa que puede ser física o verbal y es visible en cuanto a conductas percibidas.

La conducta humana tiene raíces en una cultura de la violencia y en una estructura que en sí misma es violenta por ser represiva, explotadora, alienadora, muy dura o blanda para propiciar el bienestar. Las grandes variaciones en las violencias se explican en términos de la violencia cultural, la cual refiere a la suma total de todos los mitos, glorias y traumas que sirven para justificar la violencia directa y la violencia estructural, la que implica la suma de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, cementados y solidificados, de forma tal que los resultados injustos y desiguales son casi inmutables. Ambas se encuentran en un ámbito invisible y son causantes de la violencia directa, pues utilizan a actores violentos que se rebelan contra la estructura empleando la cultura para legitimar el uso de la violencia (Galtung, 1998).

Tortosa (2003) plantea que la violencia estructural implica una ampliación semántica de la palabra violencia cuyo objetivo es mostrar que su amenaza está presente de manera institucional, incluso cuando no hay violencia en sentido literal. Este tipo de violencia es equivalente a injusticia social y atiende a la existencia de otros elementos estructurales, menos visibles directamente, aunque sus consecuencias sí lo sean: son las contradicciones, los conflictos, las situaciones de desigualdad y pobreza. En esta categoría se incluye la violencia de género (Tortosa, 2003). El daño que trae consigo la violencia estructural no se limita a la satisfacción de necesidad de humanas básicas, sino también en términos de privación de libertad, aculturación u otros (La Parra y Tortosa, 2003).

Como término, contiene una carga valorativa y explicativa determinante: la privación se define como el resultado de un conflicto entre dos o más partes en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás. Al calificar esta situación como violenta se

descarta la posibilidad de buscar mecanismos de legitimización de la desigualdad en la insatisfacción de las necesidades, como podría ocurrir cuando se utiliza el término desigualdad social, ya que se abren ventanas para la legitimización de una situación en la que un grupo de personas tiene insatisfechas sus necesidades básicas (La Parra y Tortosa, 2003).

El término violencia estructural es útil para introducir los mecanismos de ejercicio del poder como causantes de procesos de privación de necesidades humanas básicas. En efecto, la injusticia social, la pobreza o la desigualdad no son fruto únicamente de dinámicas producidas por las relaciones de tipo económico, sino que también pueden ser explicadas a partir de la opresión política, utilizando mecanismos como la discriminación institucional, legislación excluyente de ciertos colectivos o la política fiscal y de gasto público regresivo (La Parra y Tortosa, 2003).

Se pueden encontrar sus manifestaciones en los distintos niveles de interacción social, desde el nivel intergrupal al sistema mundial. La mayoría de los conflictos registrados en las relaciones entre hombres y mujeres, grupos étnicos, clases sociales, países o cualquier otro tipo de actor social o agrupación de estos, se caracterizan por niveles relativamente bajos de violencia directa, aunque no de desigualdad manifiesta (La Parra y Tortosa, 2003).

En la misma línea, Bordieau (1998) plantea la influencia del neoliberalismo y la violencia estructural. El fuerte discurso neoliberal es un programa político en acción que rompe los colectivos. El fundamento último de todo este orden económico situado bajo el signo de la libertad, es la violencia estructural del desempleo, de la precariedad y de la amenaza de despido que implicala condición del funcionamiento "armonioso" del modelo micro-económico individualista.

Esta violencia estructural pesa también sobre lo que se denomina el contrato de trabajo. El discurso de empresa habla de confianza, de cooperación, de lealtad y de cultura de empresa como en una época en la que se obtiene la adhesión de cada instante haciendo desaparecer todas las garantías temporales, pues tres cuartas partes de los contratos son temporales, aumentan los empleos precarios y el despido individual tiende a no estar ya sometido a ninguna restricción (Bordieau, 1998).

De esta manera, la tipología abordada responde a la heterogeneidad de las violencias, como violencias simbólicas, físicas, políticas, sociales, individuales, intergrupales, colectivas, visibles –directas- e invisibles –culturales y estructurales señaladas anteriormente. Cada una de las categorías responde a distintos criterios por los cuales definieron los límites de cada tipología, por ende, ante un evento es posible identificar varias de ellas en juego.

1.1.- Violencia en la Escuela

A partir de la década de los noventa, "la violencia en la escuela" se convierte en uno de los temas importantes en la comunidad científica internacional y nacional (Zerón, 2006; Fernández, Pencacho y Candelas, 2011), sin embargo, existe dificultad al comparar datos mundiales en el ámbito de las investigaciones sistemáticas, debido a las múltiples definiciones con las que cuenta el concepto (García y Madriaza, 2005), y a la existencia de una diversidad de paradigmas desde donde abordar el fenómeno, pues pueden variar desde perspectivas centradas en características individuales hasta estructurales (Berger y Lisboa, 2012).

En este período se evidencia que las violencias son transversales en establecimientos educativos en términos socioeconómicos y en ciclo de enseñanza. En sus espacios, se observan conductas, dificultades o aprensiones las que son percibidas como violencias reales o potenciales. En todos los casos, violencia es una categoría general que designa un conjunto de fenómenos heterogéneos, un grupo de signos de las dificultades de la escuela, entre las cuales las conductas violentas propiamente tales no son más que un subconjunto. Designa a la vez conductas realmente violentas como robos, agresiones, insultos, amenazas y el sentimiento difuso, pero omnipresente, de enfrentar un conjunto de dificultades que conciernen tanto a la vida escolar como a todos los problemas sociales que la amenazan. Sus límites son ambiguos, pues se tiene a considerar violencia escolar a comportamientos y conductas que transcurren fuera del espacio y del tiempo escolar. A pesar de ello, no son definidos como “simples” violencias sociales, sino como violencias escolares (Dubet, 2003).

Una de las perspectivas por las cuales se evidencia la complejidad de este fenómeno

en la escuela, toma lugar cuando se intenta referir a la presencia de las dimensiones violencia y sistema escolar. Entre las diversas voces que tratan la temática, se evidencia que el fenómeno es abordado desde distintos conceptos, desde violencia escolar, como violencia en la escuela, mobbing, bulliying, acoso, victimización, abuso de poder, maltrato escolar, agresión escolar o intimidación (Valdivieso, 2009).

Fernández, Pencacho y Candelas (2011), distinguen-a partir de los planteamientos de Dubet (2005)- entre violencia en la escuela y violencia de la escuela. La primera refiere a aquellas violencias de los actores, como estudiantes, profesores, entre otros, mientras que la segunda es aquella que ejerce la institución o el sistema educativo de forma invisible.

Además Dubet (2003) plantea lógicas a la base de la violencia. En primer lugar, señala la concepción de desviación tolerada, la cual alude a afirmar las prohibiciones, concediendo momentos, lugares y formas en los que estas prohibiciones pueden ser transgredidas, como un pacto cultural. Sin embargo, este pacto se ha debilitado ya que hoy adultos y alumnos no comparten las mismas complicidades. Este tipo de violencia remite precisamente a lo "escolar", está directamente ligado a la masificación de la escuela, el mayor tiempo de permanencia en ella y a la entrada de un nuevo público juvenil popular que antes, por razones socioeconómicas, quedaba fuera de la enseñanza media particularmente (Zerón, 2006).

En segundo lugar, el autor señala la violencia social, la cual abarca problemas sociales como la cesantía y la pobreza relativa, las cuales se instalan en la escuela, haciéndose presente el sentimiento de ser invadida de problemas sociales, pobreza, delincuencia y violencia (Dubet, 2003). Estos planteamientos son similares a lo que plantea Dejours (2009), quien propone que la violencia en los colegios es un tipo de violencia social. Los establecimientos educacionales son lugares privilegiados de enfrentamiento, cuyo origen sería la falta de empleo de los padres de los jóvenes que participan en estrategias colectivas de defensa.

Por último, el autor señala la violencia anti escuela la que responde a destrucciones de materiales, insultos, agresiones hacia docentes, provocadas por alumnos, familias y amigos. Son violencias traumatizantes porque no tienen su origen fuera de la escuela (Dubet, 2003).

Fernández, Pencacho y Candelas (2011), plantean una distinción basada en tres categorías en la concepción de violencia: en la escuela, a la escuela y de la escuela. La primera de ellas refiere a toda violencia que ocurre en el espacio físico escolar, pero que podría ocurrir en cualquier otro lugar. La segunda, alude a toda violencia que se dirige a los alumnos, profesores o a la institución escolar en sí misma. La tercera, la violencia de la escuela, es de carácter institucional, simbólico, que los alumnos y los profesores soportan y en ocasiones reproducen. Se encuentra relacionada con las relaciones de poder y el sometimiento a la normativa que provoca reacciones de oposición.

Por otro lado, UNICEF (2011) distingue entre conceptos para referirse al fenómeno: violencia en las escuelas y violencia escolar. La primera de ellas refiere a episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario, pero que podrían haber sucedido en otros contextos. Por otro lado, la violencia escolar se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes y directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social.

A partir de las definiciones anteriores, se puede señalar que la violencia en el ámbito de la escuela es un fenómeno dinámico y multifacético. En este sentido, hay violencias que tienen su origen en la escuela, se reproducen, la cruzan; además, no se limitan a un solo actor, sino que toma lugar en la comunidad en general.

En el caso de este estudio, para hablar de violencias que toman lugar en la escuela, se preferirá hacerlo desde la expresión “Violencias en la Escuela”. Desde este punto de vista, el concepto tiene la ventaja de ampliar el fenómeno de las violencias entre distintos miembros de la comunidad educativa, como estudiantes, profesores, apoderados y los diferentes actores de la escuela (Zerón, 2006). Este planteamiento es acorde a lo manifestado por Fernández, Pencacho y Candelas (2011), quienes señalan que la violencia no es un fenómeno exclusivo entre estudiantes, sino más bien, todos los agentes educativos pueden verse afectados por violencias en sus diferentes manifestaciones y, a su vez, todos pueden ser responsables de la misma.

Dentro de las definiciones de violencias en el contexto escolar, Zerón (2006) plantea

que es posible identificar el desarrollo de dos polos: uno restringido-objetivo y otro que apunta a una aproximación extensa- subjetiva. El primero de ellos corresponde a una óptica concentrada en los hechos de violencia cometidos en el medio escolar. Los defensores de esta manera de definir el fenómeno justifican su postura por la necesidad de una definición limitada para poder medirla y prevenirla (Blaya y Debarbieux, 2011).

El segundo polo, de aproximación extensa -subjetiva, considera la violencia como una situación anclada en la cotidianeidad de la vida escolar y analiza interpretaciones individuales y colectivas del fenómeno. Así, la violencia en la escuela hace referencia no solo a hechos o comportamientos violentos en el medio escolar, con intención de herir a otra persona, sino que también a la interpretación de esta intención y al sentido del acontecimiento (Zerón, 2006).

Para fines del estudio, se comprenderán las violencias en la escuela desde lo planteado por Debarbieux (1996), quien las define como un fenómeno relativo histórica y culturalmente. Es dependiente de los códigos sociales, jurídicos y políticos de épocas y lugares donde cobra sentido. Suma a lo anterior que la violencia situada en la escuela corresponde a:

La desorganización brutal o continua de un sistema personal, colectivo o social traduciéndose por una pérdida de integridad que puede ser física, psíquica o material. Esta desorganización puede operarse por agresión, uso de la fuerza, conscientemente o inconscientemente, pero puede haber violencia, del punto de vista de la víctima sin que haya necesariamente agresor ni intención de dañar. La violencia es dependiente de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas. (...) estudiar la violencia en el medio escolar es encaminarse hacia una reflexión sobre el sentido mismo de las prácticas educativas (Debarbieux, 1996, pp. 45-46).

La representación más habitual de las violencias en la escuela es identificarlas desde elementos externos –como factores familiares y sociales-. También toman lugar elementos internos al establecimiento educacional, los cuales pueden estar ligados a factores estructurales como número de estudiantes por aula, por escuela o a factores pedagógicos,

como la estabilidad de los equipos docentes, clima escolar o sentimiento de justicia en el centro escolar (Debarbieux & Blaya, 2009).

Al indagar en la importancia de los equipos docentes y el clima escolar, se tiende a asociar la victimización en la escuela y el clima escolar, intentando determinar en qué medida interviene el clima de centro educacional en la explicación de la varianza de la victimización sufrida tanto por el alumnado como para el profesorado y en el sentimiento de seguridad, de autoestima o de fracaso escolar. Estas investigaciones destacan la importancia de una visión compartida entre adultos de las reglas de vida en la escuela, lo que indica que los aspectos ideológicos condicionan tanto la convivencia en ella, como las condiciones materiales y estructurales. Frente a ello, las investigaciones sobre la violencia en la escuela destacan una constante: la importancia de la estabilidad de los equipos y de su dinámica, configurando la estabilidad de los equipos docentes es un factor de protección (Debarbieux & Blaya, 2009).

En síntesis, desde la complejidad del término violencias, el estudio lo aborda desde una definición que incorpora a la comunidad educativa, vista desde una aproximación amplia-subjetiva. La identifica como relativa histórica y culturalmente, pero también la entiende como un fenómeno que tiene dinamismo dentro de la escuela. No es exclusiva de ningún actor que participe en el contexto educativo, sino que transversal.

Si se comprende que las violencias conllevan una pérdida de integridad de los actores, resulta pertinente indagar en la subjetividad de profesores respecto a este fenómeno, entendiéndolos como parte de la escuela.

2.- Trabajo y Relaciones Laborales: antecedentes conceptuales y legales para su comprensión

Este estudio aborda la problemática de las violencias en las relaciones laborales, a partir de la consideración de la figura del docente como un trabajador. Bajo dicho escenario, se destacan elementos generales y específicos al contexto laboral en el cual se desempeñan. El primero de los términos refiere a las concepciones del trabajo y relaciones

laborales, mientras que los puntos específicos serán abordados desde los conceptos de trabajo docente y sus implicaciones.

En la sociedad actual, resulta importante hablar del trabajo como relación social e inclusive ha llevado a considerarlo antropológicamente como propio de la naturaleza humana. El trabajo ha permitido en las personas su transformación como individuo y ser social (Köhler y Artiles, 2010) y también la transformación del entorno ya que es una manifestación de nuestra capacidad creadora, así se humaniza el hábitat en el que se vive y se fomenta el bienestar de la sociedad (Irureta, 1998).

Para el desarrollo del trabajo actual, se habla de la figura del trabajador. Esta refiere a toda persona natural que presente servicios personales, intelectuales o materiales, sean estos bajo dependencia o subordinación, en virtud del contrato de trabajo. Es siempre una persona natural quien no puede separarse del servicio acordado, es decir, no puede intercambiarse ni encomendarse (Irureta, 1998). Si bien son agentes de producción, se destaca que son seres humanos cuyo trabajo está determinado por su experiencia, aspiraciones y expectativas (Köhler y Artiles, 2010).

Actualmente se define el concepto de trabajo bajo acepciones que apuntan a toda actividad destinada a producir bienes y servicios para satisfacer una necesidad humana. Otras definiciones, más complejas, apuntan a una actividad desarrollada por seres humanos que supone un determinado gasto de energía, con algún fin material o inmaterial, conscientemente deseado y que tiene su origen o motivación en la insatisfacción, en la existencia de una privación o de una necesidad por parte de quien lo realiza. En ese sentido, sintetiza elementos como finalidad de la acción social, realización misma de la actividad, el resultado de la actividad y la interrelación de los trabajadores (Köhler y Artiles, 2010).

Al hacer una revisión histórica, el concepto de trabajo sufre una serie de transformaciones para llegar a cómo se comprende en la actualidad. En esta serie de cambios, la actitud hacia el trabajo es un aspecto esencial de la estructura y funcionamiento de una sociedad. En la tradición filosófica clásica, la valoración del trabajo manual desciende con la generalización de la esclavitud, al corresponderles como actividad. Se plantea que las ocupaciones manuales carecen de nobleza y oprimen la inteligencia, brindando un mayor valor a quienes disponen de tiempo para la contemplación.

Posteriormente, las concepciones judeo cristiana y medieval adoptan una posición de ambivalencia frente al concepto, debido a sus visiones relacionadas con el pecado y la salvación. Para la Biblia, el trabajo es consecuencia del pecado original y no puede ser creativo, como se define en la actualidad ya que, desde sus principios, Dios es el único creador (Köhler y Artiles, 2010).

La reforma de los siglos XV y XVI brinda un nuevo contenido al trabajo, pues el humano se convierte en dueño de su destino y el trabajo es lo que permite el cambio. Durante la ilustración y la revolución industrial se establece el concepto moderno de trabajo desde una óptica positiva, en un primer momento como misión divina, luego como fuente de riqueza, fuerza civilizadora y base de virtud (Köhler y Artiles, 2010).

El término trabajo no surge antes del siglo XVIII en occidente como algo que engloba actividades manuales y mentales, creativas y repetitivas, simples y cualificadas, cooperativas, individuales, etc. Con la revolución industrial, el proceso de transformación del trabajo culminó en la secularización del mismo. En este periodo se establece la distinción de trabajo y empleo, procurando a este último un rango superior de actividad socialmente reconocida y remunerada, ya que cumple con una serie de condiciones como una modalidad de trabajo desarrollada en el marco de una relación contractual de intercambio mercantil, de naturaleza jurídica, establecida, pública y voluntaria entre la persona contratada y la persona u organización contratante. El empleo no es cualquier actividad remunerada, sino que implica un contrato indefinido, tiempo completo, un salario familiar, una regulación legislativa, un convenio colectivo, es decir, una relación laboral sociopolíticamente regulada. De este modo, el trabajo es un concepto amplio y genérico, mientras que empleo se relaciona con el mercado del trabajo (Köhler y Artiles, 2010).

Los cambios en el tiempo no se limitan al concepto, sino que también lo hace el objeto de trabajo. De la Garza (2001) hace esta distinción y plantea que, con anterioridad, el objeto de trabajo provenía de la naturaleza de manera inmediata o mediata como resultado de trabajos anteriores. Sin embargo, a fines del siglo XX, el concepto y proceso de trabajo sufre modificaciones debido a la extensión de la producción inmaterial y de la transformación de objetos simbólicos. Destaca este aspecto inmaterial y simbólico, pues en la actividad comprime las fases económicas tradicionales de producción, circulación y

consumo en un solo acto. Ejemplo de ello son los servicios de salud, los educativos, turismo, etc.

Así, son de mayor predominancia en el tiempo, los productos simbólicos por sobre aquellos que provienen de la naturaleza. Inclusive, aunque se plasmen en forma material, este sustrato es poco relevante frente al aspecto simbólico como, por ejemplo, la creación de conocimiento que puede encarnar en programas de computadora pues su valor e importancia se encuentra en el campo simbólico, hasta cierto punto independiente del soporte material que sirve para la transmisión (De la Garza, 2001).

2.1.- Relaciones Laborales en la Escuela

Las relaciones laborales constituyen un campo de estudio multidisciplinario, construido sobre la base de la economía, el derecho, la sociología, la psicología, las ciencias políticas y la historia. Como concepto, permite una comprensión multidimensional de las relaciones sociales en el trabajo y permiten una interconexión entre el lugar de trabajo, el sector, el marco regulador nacional y mundial (Köhler y Artiles, 2010).

Desde la sociología del trabajo, Köhler y Artiles (2010) plantean que el uso y contenido del concepto han conllevado debate, pues identifican dos tipos de definiciones de las relaciones laborales: una variante restrictiva y una amplia. La primera de ellas considera las relaciones laborales como reglas formales e informales que rigen las relaciones entre empleado y empleador. Estas tienen una dimensión individual, como el contrato de trabajo y una dimensión colectiva que le corresponden a la representación y negociación colectiva. Por otro lado, en una perspectiva más amplia, las relaciones laborales definen el orden del trabajo asalariado en la sociedad, las relaciones entre el Estado y el mundo socioeconómico, leyes laborales, grupos de interés, distintos grupos que participan de una organización económica. En este sentido, se habla también de relaciones de empleo.

De este modo, una manera de definir el término de relaciones laborales corresponde a “comprenden las instituciones, reglas y normas que regulan la vida social en la empresa y economía general, la interacción entre actores individuales y colectivos” (Köhler y Artiles,

2010, p. 56). Sin embargo, esta definición es de límites poco determinados. Las relaciones laborales engloban relaciones entre distintos actores, sean estas personas, grupos u organizaciones que generan variadas formas de regulación, como normas, instituciones, reglas informales. Ahora bien, los autores consideran el concepto de empresa desde las distintas interacciones entre agentes individuales y colectivos y sus relaciones recíprocas con el entorno social; un conjunto dinámico de relaciones de cooperación y conflicto tanto interno como externo, es decir, desde un modelo que se acerca al enfoque micro político (Köhler y Artiles, 2010).

Las relaciones laborales se articulan en cuatro dimensiones básicas interdependientes: el contrato individual, relaciones sociales en el trabajo, relaciones laborales colectivas y normativa laboral.

- El contrato individual refiere a un intercambio en el cual el capital compra el derecho de uso de la fuerza laboral para un tiempo determinado. Define lugar de trabajo, jornada y salario, sin embargo, deja sin determinación el proceso productivo concreto, ya que no especifica número de tareas, operaciones, calidad, forma o intensidad (Köhler y Artiles, 2010). De acuerdo a la legislación chilena manifiesta en el código del trabajo, un contrato individual de trabajo es “una convención por la cual el empleador y el trabajador se obligan recíprocamente, este a prestar servicios personales bajo dependencia y subordinación del primero, y aquel a pagar por estos servicios una remuneración determinada”(Dirección del Trabajo, 2015, p.23).

El contrato de trabajo debe contener, a lo menos información referida a lugar y fecha del contrato, individualización de las partes con indicación de la nacionalidad y fechas de nacimiento e ingreso del trabajador y determinación de la naturaleza de los servicios y del lugar o ciudad en que hayan de prestarse. El contrato puede señalar dos o más funciones específicas, sean estas alternativas o complementarias; monto, forma y período de pago de la remuneración acordada; duración y distribución de la jornada de trabajo, salvo en el sistema de trabajo por turno basado en el reglamento interno; plazo del contrato, y demás pactos que

acordaren las partes (Dirección del Trabajo, 2015).

- Relaciones sociales en el trabajo, se refieren a la continuidad del pasado y presente de múltiples interacciones sociales. Presenta dos dimensiones: organización formal e informal. La primera de ellas alude a aquello que está explícitamente establecido como administración, estructura funcional, jerárquica, mientras que la organización informal refiere a procesos espontáneos entre los miembros. Las estructuras de las relaciones sociales son también resultado de la coacción que los individuos ejercen sobre otros (Köhler y Artiles, 2010).
- Las relaciones laborales colectivas son analizadas mediante el concepto de acoplamiento estructural entre sistemas funcionales. Sindicatos y organizaciones empresariales son asociaciones cuya afiliación depende de la representación. Los sindicatos son una estructura de control compensadora, que limita el poder empresarial; es un instrumento y medio para controlar las condiciones de empleo. Se pueden definir como una organización que trata de compensar la asimetría de los individuos ante el contrato del trabajo, pero también un movimiento social de defensa económica de los trabajadores. Como organización, tienen procedimientos formales y legitimados para la aceptación en la toma de decisiones y rituales colectivos que envisten de autoridad moral y legitimidad a los órganos de la dirección del sindicato. Como organización, cuenta con estructuras permanentes y estables que permiten tratar objetivos y estrategias de acción (Köhler y Artiles, 2010).

En Chile, profesores y profesoras se encuentran organizados a través del Colegio de Profesores de Chile, organismo que en su actividad gremial realiza una activa defensa de los valores de la educación pública y de los intereses gremiales de sus representados, lo que le otorga un rol de interlocución. Además, expone temas como la salud laboral de los docentes y el riesgo de violencia en las escuelas en el debate público (Unesco, 2005).

Dentro de este ámbito se encuentra también los movimientos sindicales. Estos refieren a los desafíos colectivos, a veces espontáneos, planteados por personas que presentan objetivos comunes y lazos de solidaridad. Estos grupos interactúan con las autoridades, organización, administración pública u órganos similares. Como movimiento social plantean desafíos colectivos, tienen objetivos comunes, lazos de solidaridad e interactúan con otros actores sociales. Se pueden distinguir movimientos sociales de carácter sectorial y territorial. La base sectorial aborda temas concretos como salario, condiciones de trabajo y jornada laboral, en cambio, la base territorial aborda temáticas de carácter social y política. Como movimiento, tiene dificultades en la reproducción de sus objetivos y en su pervivencia a largo plazo. Por último, las asociaciones empresariales refieren a la organización de empresarios, en ocasiones de manera informal o en el seno de asociaciones sectoriales. Se abocan la demanda de protección para sus intereses comerciales (Köhler y Artiles, 2010).

Uno de los espacios de participación en los establecimientos educacionales, definidos desde el Estatuto docente, son los Consejos de Profesores u organismos equivalentes de carácter consultivo, integrados por personal docente directivo, técnico-pedagógico y docente. Estos son organismos técnicos en los que se expresa la opinión profesional de sus integrantes. Dentro de su quehacer, participarán en la elaboración de la cuenta pública del Director, en la evaluación de su gestión, de la del equipo directivo y de todo el establecimiento. Tiene a su vez carácter resolutivo en materias técnico-pedagógicas, en conformidad al proyecto educativo del establecimiento y su reglamento interno. Se encausa la participación de los profesionales en el cumplimiento de los objetivos y programas educacionales de alcance nacional o comunal y en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento (Ley 19.070, 1997).

Como cuarta dimensión se encuentra la normativa laboral. El Estado tiene función normativa en materia laboral, la cual aborda el establecimiento de un texto de la constitución de derechos, libertades, garantías para el ejercicio y principios básicos que orientan la acción de poderes públicos en lo político, económico y

social. Además dicta normas básicas de legislación laboral, disposiciones sectoriales, normas orgánicas procedimentales y ejercer potestad reglamentaria (Köhler y Artiles, 2010).

La normativa principal de los Profesionales de la Educación es el Estatuto Docente (Unesco-EBI, 2010), el cual rige a profesionales de la educación que prestan servicios en los establecimientos de educación básica y media, de administración municipal o particular reconocida oficialmente, como también en los establecimientos de educación pre-básica subvencionados y de educación técnico-profesional administrados por corporaciones privadas sin fines de lucro. También rige para quienes ocupan cargos directivos y técnico-pedagógicos en los departamentos de administración de educación municipal que, por su naturaleza, requieran ser servidos por profesionales de la educación (Ley 19.070, 1997).

Bajo el estatuto docente, se describen las áreas de trabajo de profesionales de la educación -en el ámbito docente y directivo- además de normar requisitos, deberes, obligaciones y derechos de carácter profesional a todos los profesionales de la educación de establecimientos del sector municipal, incluyendo aquellos que ocupan cargos directivos y técnicos-pedagógicos en sus órganos de administración y el contrato de los profesionales de la educación en el sector particular. Este Estatuto no se aplica a los profesionales de la educación de colegios particulares pagados; las normas relacionadas a Administración de Fondos de Recursos Complementarios, de los contratos de trabajo y sobre el derecho a negociar colectivamente conforme a las normas del sector privado (Ley 19.070, 1997).

El artículo 6º, define a la función docente como una actividad de carácter profesional de nivel superior, que “lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel prebásico, básico y medio”. Se entiende la docencia en aula a la acción o exposición personal directa realizada en forma continua y sistemática por el

docente, inserta dentro del proceso educativo. La hora docente de aula será de 45 minutos como máximo. Por otro lado, las actividades curriculares no lectivas corresponden a labores educativas complementarias de la función docente de aula, como administración de la educación; actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal; jefatura de curso; actividades coprogramáticas y culturales; actividades extraescolares; actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar; actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan en la educación y las análogas que sean establecidas por un decreto del Ministerio de Educación (Ley 19.070, 1997).

La función docente-directiva, se define como una actividad de carácter profesional superior que se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación. Conlleva tuición y responsabilidad adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los y las estudiantes. La función principal del Director de establecimiento educacional es dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. En el sector municipal, el Director o directora complementariamente debe gestionar administrativa y financieramente el establecimiento y cumplir las demás funciones, atribuciones y responsabilidades que le otorguen las leyes. Para cumplir con las funciones complementarias, director o directora, cuentan con atribuciones administrativas como organizar, supervisar y evaluar el trabajo de los docentes y del personal (Ley 19.070, 1997).

Por otro lado, las funciones técnico-pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan de campos como apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas que por decreto reconozca el Ministerio de Educación, previo informe de los organismos competentes. Los profesionales en estos cargos son de exclusiva

confianza del director del establecimiento educacional (Ley 19.070, 1997).

Cabe destacar que entre sus líneas, se hace referencia a que los y las profesionales de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo. En ese sentido, se destaca el derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa. En consideración a lo anterior, reviste especial gravedad todo tipo de violencia física o psicológica cometida por cualquier medio, incluyendo tecnológicos y cibernéticos, en contra de los profesionales de la educación. Frente a que estas situaciones tomen lugar, los profesionales de la educación tienen atribuciones para tomar medidas administrativas y disciplinarias para imponer el orden en la sala, pudiendo solicitar el retiro de alumnos; la citación del apoderado, y solicitar modificaciones al reglamento interno escolar que establezca sanciones al estudiante para propender al orden en el establecimiento (Ley 19.070, 1997).

Como profesionales de la educación tienen derecho al perfeccionamiento profesional, a través de la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, adquisición de nuevas técnicas y medios. En cuanto a la participación, los y las profesionales de la educación tienen derecho a participar, con carácter consultivo, en el diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de las actividades de la unidad educativa correspondiente y de las relaciones de esta con la comunidad; tienen derecho a ser consultados por el Director en la evaluación del desempeño de su función y la de todo el equipo directivo, en las propuestas del sostenedor y a ser consultados en los procesos de proposición de políticas educacionales (Ley 19.070, 1997).

El ingreso de los profesionales de la educación a la carrera docente del sector municipal se realiza mediante la incorporación a su dotación docente, es decir, al número total de profesionales de la educación que sirven funciones de docencia, docencia directiva y técnico-pedagógica, que requiere el funcionamiento de los establecimientos educacionales del sector municipal de una comuna, incluyendo a

quienes desempeñen funciones directivas y técnico-pedagógicas en los organismos de administración educacional de dicho sector (Ley 19.070, 1997).

La dotación docente de los establecimientos educacionales de cada comuna, incluyendo a quienes desempeñen cargos y horas directivos y técnico- pedagógicos en los organismos de administración educacional del sector, es fijada una vez aprobado el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal por el Concejo Municipal, por el Departamento de Administración Educacional de la Municipalidad respectiva o por la Corporación Educacional correspondiente (Ley 19.070, 1997).

En lo que refiere a las remuneraciones, los y las profesionales de la educación tienen derecho a una remuneración básica mínima nacional para cada nivel del sistema educativo, en conformidad a las normas que establezca la ley, a las asignaciones que se fijan en este Estatuto y sin perjuicio de las que se contemplen en otras leyes. Quienes tengan la calidad de titulares, tienen derecho a la estabilidad en las horas y funciones establecidas, a menos que deban cesar en ellas por alguna de las causales de expiración de funciones establecidas. Dentro de la dotación, se hace hincapié a la calidad de titular o contratados. Son titulares los profesionales de la educación que se incorporan a una dotación docente previo concurso público de antecedentes, mientras que tienen calidad de contratados aquellos que desempeñan labores docentes transitorias, experimentales, optativas, especiales o de reemplazo de titulares. Los docentes a contrata pueden desempeñar funciones docentes directivas. En el caso de la selección directiva, esta se lleva a cabo bajo una comisión calificadora integrada por el Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal miembro del Consejo de Alta Dirección Pública o un representante de este Consejo elegido de una lista de profesionales de reconocido prestigio en el ámbito educacional aprobada por el propio Consejo y un docente perteneciente a la misma dotación municipal que se desempeñe en otro establecimiento educacional, elegido por sorteo que pertenezca a la red de Maestros de Maestros o esté acreditado como Profesor de Excelencia Pedagógica o que haya

sido evaluado como profesor de desempeño destacado. (Ley 19.070, 1997).

En cuanto a la jornada de trabajo, se fijará en horas cronológicas de labor semanal. Esta jornada no debe exceder de 44 horas cronológicas para un mismo empleador. Esta se conformará por horas de docencia de aula y horas de actividades curriculares no lectivas. No deben exceder las 33 horas lectivas en aquellos profesores que cuenten con la jornada completa definida anteriormente. Las horas no lectivas deben ser destinadas a las actividades de preparación de clases, evaluación de aprendizajes y a otros quehaceres profesionales relevantes determinadas por el director, previa consulta al Consejo de Profesores (Ley 19.070, 1997).

El Estatuto Docente también define lineamientos que deben tomarse en cuenta en la contratación de profesionales de la educación en el ámbito privado. Entre sus puntos, deben considerar los contratos ámbitos como descripción de las labores docentes que se encomiendan: determinación de la jornada semanal de trabajo, diferenciándose las funciones docentes de aula de otras actividades contratadas, lugar y horario para la prestación de servicios y duración del contrato. El contrato a plazo fijo tiene una duración de un año laboral docente, pudiendo renovarse en conformidad a lo dispuesto en el Código del Trabajo. El contrato de reemplazo, es aquel en virtud del cual un docente presta servicios en un establecimiento para suplir transitoriamente a otro con contrato vigente que no puede desempeñar su función. La jornada semanal de trabajo considera la misma proporción de horas en aula y no lectivas que lo señalado en el estatuto para los y las docentes de establecimientos educacionales municipalizados, en las distintas jornadas en las que trabajen. Por último, el valor de la hora pactado no puede ser inferior al valor hora mínimo nacional vigente fijado por ley (Ley 19.070, 1997).

El estatuto docente es marco regulador que se sitúa al momento de desarrollar el proceso de producción de datos. Sin embargo, en abril de 2016 entra en vigencia la ley 20.903 “Crea El Sistema De Desarrollo Profesional Docente Y Modifica Otras Normas”. Bajo esta normativa, se generan cambios al Estatuto

Docente, en el ámbito formativo, laboral y profesional. Entre los cambios a destacar, toma lugar el incremento de recursos para el pago de valor hora, un proceso de inducción para docentes principiantes quienes son acompañados por un mentor y el uso de tramos profesionales (Ley 20.903, 2016).

Los tramos profesionales corresponden a etapas de desarrollo profesional, clasificación que considera dos periodos: el primero, el desarrollo profesional docente se estructura en tres tramos que culminan con el nivel de desarrollo esperado para un buen ejercicio de la docencia (tramo profesional inicial, tramo profesional temprano y tramo profesional avanzado). El segundo consta de dos tramos de carácter voluntario para aquellos docentes que, una vez alcanzado el nivel esperado, deseen potenciar su desarrollo profesional (Tramo experto I y tramo experto II). La incorporación de estos tramos involucra cambios en las remuneraciones, las cuales se generan de manera ascendente de acuerdo a las distintas etapas en las que van avanzando (Ley 20.903, 2016).

Otro cambio entre ambas normativas corresponde a la definición de profesionales de la educación. En el Estatuto Docente refiere a personas que poseen título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales, Universidades o Institutos Profesionales (Ley 19.070, 1997). En cambio, en el nuevo sistema de desarrollo profesional docente, la formación se limita a "las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación, de conformidad a la ley" (Ley 20.903, 2016, p. 2).

Como se señala, el Código del trabajo también regula el trabajo docente en Chile, específicamente en establecimientos educacionales privados y subvencionados. Entre sus puntos este reglamento regula las relaciones laborales entre los empleadores y los trabajadores salvo excepciones como funcionarios de la Administración del Estado o trabajadores se encuentren sometidos por ley a un estatuto especial, como es el caso del Estatuto Docente; en ese caso, el Código del Trabajo aborda aspectos o materias no regulados en los respectivos estatutos, siempre que ellas no fueren contrarias (Dirección del Trabajo, 2015).

Entre sus artículos, destaca que las relaciones laborales deben fundarse en un trato compatible con la dignidad de la persona. De este modo, es contrario a ella-entre otras conductas- el acoso sexual, acoso laboral y actos de discriminación. También, plantea el ejercicio de sindicatos entre sus miembros o negociación colectiva (Dirección del Trabajo, 2015).

Además, presenta regulaciones como la definición y consideraciones de jornada de trabajo, tiempo de media hora como mínimo para la colación y define remuneración como el sueldo o sueldo base, el cual debe dar cumplimiento al principio de igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres que presten un mismo trabajo, no siendo consideradas arbitrarias las diferencias basadas en capacidades, calificaciones, idoneidad, responsabilidad o productividad. También define el término del trabajo, la continuidad del mismo y el derecho a capacitación (Dirección del Trabajo, 2015).

Ahora bien, el análisis de las relaciones laborales comprende tres perspectivas complementarias, entre las que considera el punto de vista estructural, actoral y práctico. El primero de ellos corresponde a los factores contextuales para la constitución y práctica de sus actores. Desde el punto de vista actoral, los sujetos sociales tanto individuales y colectivos ocupan un lugar en la estructura de las relaciones laborales, posiciones relacionales y composición interna. Por último se encuentra el punto de vista de la práctica, el cual refiere a la actuación de los actores sobre sí mismo, sobre otros actores y sobre el conjunto, su comportamiento adaptador o modificador ante la estructura (Köhler y Artiles, 2010).

En la actualidad, se observan cambios en el ámbito de las relaciones laborales, que implican la reconceptualización y nuevos instrumentos de análisis. Ejemplo de ello es la organización en red y proyectos, diversificación de las formas de contratación y experiencias laborales, la individualización y desafiliación de las organizaciones de interés colectivo, la vivencia de sociedades cada vez más globalizados y fragmentadas (Köhler y Artiles, 2010).

A partir de lo anterior, se concibe en este estudio operacionalmente a las relaciones

laborales desde una definición amplia, en la que se engloban relaciones entre distintos actores, tales como docentes, directivos y sostenedores; grupos profesionales, gremios y sindicatos; según dependencia, sean estas públicas, privadas o subvencionadas. Estos actores educativos generan variadas formas de regulación, como prácticas cotidianas, normas internas de trabajo y normas externas que se traducen en leyes, decretos u orientaciones del Mineduc u otras.

Para ello se consideran las cuatro dimensiones mencionadas con anterioridad, las que corresponden al contrato individual, relaciones sociales en el trabajo, relaciones laborales colectivas y normativa laboral.

La justificación de tales definiciones conceptuales y operacionales viene dada por ser elementos constitutivos de la investigación, en el caso del docente, que se manifiestan las condiciones contractuales, normas y de las relaciones sociales en el contexto laboral del docente. Estos elementos son factores en donde toma lugar la violencia en las relaciones laborales.

2.2.- Trabajo Docente

A continuación, se detallan las premisas a través de las cuales este estudio aborda el trabajo docente. De este modo se señalan definiciones y complejidades del contexto laboral actual.

De acuerdo a Hargreaves (2003) los mismos profesores o sindicatos con frecuencia describen o dignifican su quehacer en cuanto a profesión, arte o carrera. Sin embargo, la enseñanza es un tipo de trabajo, un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas maneras. La escuela es el lugar donde ocurre el trabajo para la mayoría de los profesores y está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer del trabajo más fácil o difícil, por citar algunos calificativos.

Cuando se refiere a la escuela, se habla desde lo colectivo y no se limita al aula, desde lo individual, como el espacio que actualmente ha desarrollado mayor investigación.

La escuela es más que la suma de las aulas, es una construcción social y cultural, atravesada por la organización del trabajo y la organización escolar, la administración educativa, la arquitectura escolar y la psicología institucional. Su tiempo y su espacio están ceñidos a un orden burocratizado, lo que impacta negativamente en la producción cotidiana y colectiva de estudiantes y docentes (Martínez, 2001).

La imagen popular del trabajo del profesor es la labor realizada en el aula con los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, hay aspectos que han cobrado mayor desarrollo con los años, pero pueden ser invisibles - como las reuniones con los padres, las reuniones con profesores o corrigiendo actividades-. En el área del trabajo con los pares, este no se limita a reuniones estructuradas o conversaciones espontáneas, sino que supone la planificación colaborativa, actuar como tutor de compañero o monitor de un nuevo profesor, participar en actividades colectivas de desarrollo del profesorado o revisar casos de niños o niñas con necesidades educativas a través de comisiones (Hargreaves, 2003).

Lo anterior se refleja en el Marco de la Buena Enseñanza, instrumento sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. Entre sus lineamientos plantea cuatro ámbitos, uno de ellos el Dominio D “Responsabilidades Profesionales”. En éste dominio se resalta la importancia del trabajo entre pares; específicamente plantea que el profesor construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. Además, se comprende el trabajo del docente también fuera del aula, como miembro de una comunidad de aprendizaje. La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituyen elementos fundamentales de su labor, lo que le permite mejorar sus prácticas, incrementar el conocimiento de sus estudiantes y sus propios conocimientos, contribuyendo a asegurar la calidad de la enseñanza de su establecimiento (Mineduc, 2008).

El contexto en que los profesores realizan su trabajo es relevante no solo para su práctica, sino también su motivación y satisfacción personal. Se describen dos categorías respecto a las posibilidades que encuentran en el lugar de trabajo para realizar su función docente. En primer lugar, aquellas que refieren a los medios que están a su disposición y otras más relacionadas con un ambiente de estímulo y apoyo. Los medios para realizar el

trabajo son variados, puede incluir el espacio en el centro, número de alumnos en el aula, existencia de materiales didácticos, características del lugar de reunión, limpieza o tiempo disponible. En la medida que estas condiciones sean positivas, contribuyen en la creación de un ambiente de estímulo y satisfacción. A la vez, en su percepción de estas condiciones, el profesor tiene mayor valoración de su profesión y su trabajo (Marchesi y Martín 2000).

El ambiente de estímulo que encuentra el profesor en su lugar de trabajo, también influye en su satisfacción personal. En ello, el rol del líder es relevante, tanto en su actitud de apoyo a las iniciativas del profesorado para proporcionar mejoras en las condiciones de trabajo, para establecer vías de comunicación y participación, así como resolución de conflictos. En este sentido, el director o jefe de estudios debe ser un líder capaz de construir y cohesionar, para poder dar un respaldo al desarrollo profesional de los profesores. El clima de apoyo también depende de las relaciones que se establecen entre los compañeros, los objetivos y valores que se mantienen, estructuras de poder que se han construido en el progreso y satisfacción de los docentes, así como en las posibilidades de llevarse a cabo las iniciativas de un cambio educativo. Estas características constituyen la cultura de los profesores de un centro (Marchesi y Martín 2000).

Dentro del trabajo docente, durante los años ochenta, Chile fue uno de los pioneros en el mundo en asumir, radicalmente, las políticas neoliberales, que luego tomaron lugar en el contexto latinoamericano. Estos años fueron decisivos para el reconocimiento de la condición profesional y la redefinición de identidad como trabajadores de la educación. En esta década se refleja un momento de politización de la discusión sobre trabajo docente, al incorporar la necesidad de repensar la organización y la gestión de la escuela pública (Oliveira, Goncalves y Melo, 2004).

En los años noventa, tanto en Chile como en algunos países de Latinoamérica, se desarrollan reformas educativas, las cuales implican un cambio del modelo educativo que trae consigo consecuencias para el trabajo del docente (Andrade, 2006 y Cornejo, 2007). Este cambio aborda un modelo educativo basado en mecanismos de mercado y competencia, sistema al cual se han introducido progresivamente elementos de enfoques gerencialistas o del New Public Management (Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios,

Etcheberriagaray, Fernández, Gomez, Hidalgo, Lagos, 2015).

Las regulaciones bajo este modelo repercuten directamente en la composición, estructura y gestión de las redes públicas de enseñanza, ya que a partir de su implementación se generan medidas que alteran la configuración de las redes en sus aspectos físicos y organizacionales, concibiendo adecuaciones según los criterios de productividad, eficacia, excelencia y eficiencia presentes en los programas de reforma, las que además están marcadas por la estandarización de procesos administrativos y pedagógicos que permiten bajar los costos y redefinir los gastos y garantías del control centralizado de las políticas (Andrade, 2006).

En esa misma línea, el proceso de descentralización que toma lugar desde 1981 en el contexto nacional se basa en la privatización, a partir de la cual las escuelas estatales son gestionadas a nivel municipal por una figura intermediaria denominada sostenedor, quien recibe y administra los recursos del Estado y se promueve el desarrollo de escuelas particulares subvencionadas (Cornejo et al, 2005). Desde entonces, los establecimientos escolares chilenos operan bajo tres tipos de administración: escuelas gestionadas por el municipio; particulares subvencionadas, gestionadas por sostenedor privado con subsidios estatales y las particulares privadas, gestionadas por un sostenedor privado sin subsidio estatal (Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, Etcheberriagaray, Fernández, Gómez, Hidalgo & Lagos, 2005).

Además, se instala un mecanismo de financiamiento basado en un sistema de voucher o subsidios portables a la demanda, en los que los recursos dirigidos hacia la escuela dependen del número de estudiantes y sus asistencia al establecimiento educacional (Cornejo et al, 2005).

Andrade (2006) señala que estos procesos de descentralización administrativa por medio de la transferencia de obligaciones de los órganos centrales de la escuela y la municipalización de la enseñanza fundamental, corresponden a que la flexibilización del modelo es puesta en práctica. La descentralización financiera permite a la escuela flexibilidad en la gestión y captación de recursos externos y, finalmente, la descentralización pedagógica, mediante la exigencia legal de elaboración colectiva del proyecto pedagógico por parte de cada establecimiento educativo.

El modelo de gestión escolar adoptado bajo los lineamientos del New PublicManagement, promueve la contratación flexible, proceso que afecta la estabilidad contractual con que contaban los docentes en el Estatuto Docente, siendo un ejemplo de ello las contrataciones bajo Ley SEP, las cuales están sujetas a menos regulaciones. Se suma a ello la estandarización de resultados esperados y de procesos de trabajo, la rendición de cuentas, la evaluación individual y los ajustes de salarios de los trabajadores asociados a resultados, el fomento de la competencia individual entre trabajadores, los procesos de marketing en el sistema educativo y la clientelización de sus participantes. Estas reformas en la estructura del sistema educativo han conllevado cambios que han afectado en la vivencia del trabajo docente, pues bajo dichos lineamientos se concibe la figura del docente en un oficio más bien técnico e instruccional, al restringir el rango de decisiones curriculares de los y las docentes (Cornejo et al, 2015).

Como consecuencias de estos cambios, se mencionan la intensificación y estandarización del tiempo del trabajo docente, el abandono y culpabilización de los docentes en los procesos evaluativos y la sensación de abandono ante la debilidad de estructuras de apoyo a la labor pedagógica; el deterioro de los ambientes de trabajo en el ámbito escolar, convirtiéndose las relaciones entre los colegas en fuentes de presión y desgaste; se añade una identidad profesional en cuestionamiento pues, ante los discursos de profesionalización, su labor choca con un trabajo fragmentado, precarizado y estandarizado (Cornejo, 2007).

En la misma línea, Oliveira, Goncalves y Melo (2004) plantean que estas reformas han traído nuevas exigencias profesionales para los docentes sin la necesaria adecuación de las condiciones de trabajo. En el ámbito de la organización escolar, se introducen nuevas formas de enseñar y evaluar, aumento del tiempo dedicado por el profesor para atender a estudiantes y padres, además de reuniones con colegas para planificación y evaluación. Estos cambios exigen más tiempo el que, si no es aumentado, acaba traducándose en la intensificación laboral que le obliga a responder a un mayor número de exigencias en menos tiempo.

Con intensificación del trabajo se refiere a un concepto que deriva de las teorías generales del proceso de trabajo, las cuales corresponden a cambios recientes en el ámbito

de los y las docentes (Hargreaves, 2003). De acuerdo a Larson (1980, en Hargreaves, 2003), este comprende a la erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados, en donde toma lugar la reducción de tiempo de descanso en la jornada laboral, la carencia de tiempo para reformar las propias destrezas y mantenerse al día en el campo propio, la sobrecarga propia y persistente que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la planificación a largo plazo y el control sobre la misma favorece la dependencia a materiales producidos fuera y de la pericia de terceros; conduce a la reducción de la calidad de servicio y, por último, conlleva a la diversificación de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal.

También la intensificación toma lugar al interior de la jornada de trabajo remunerada. Esos casos son estrategias más sutiles y menos visibles de explotación. Los trabajadores docentes van incorporando funciones y responsabilidades, presionados por responder a las exigencias de los órganos del sistema como de la comunidad. Esto sucede en un contexto en el cual por fuerza de las legislaciones y reformas, los trabajadores docentes se ven forzados a dominar nuevas prácticas y saberes en el ejercicio de las funciones y el dominio de ciertas competencias como, por ejemplo, la pedagogía de proyecto, la transversalidad de los currículos, las evaluaciones formativas, entre otras. Presentadas como novedad o innovación, estas exigencias son vistas por los docentes como naturales (Andrade, 2006).

De acuerdo a Hargreaves (2003), muchos profesores confunden la intensificación con la profesionalidad. Así, se observa un rasgo perverso de la auto intensificación y esta imposibilidad de responder a todas las demandas es fuente de sufrimiento, insatisfacción, enfermedad, frustración y fatiga (Oliveira, Goncalves y Melo, 2004).

Los profesores son, en general, responsabilizados por el desempeño de los estudiantes, de la escuela y del sistema en el contexto actual. Ante las diferentes funciones que la escuela pública asume, los profesores se enfrentan a la necesidad de responder exigencias que van más allá de su formación. De hecho, en los contextos de pobreza las escuelas son, en muchas oportunidades, el organismo público local. Aquí los docentes se ven obligados a desempeñar funciones más allá de sus capacidades técnicas y humanas

(Andrade, 2006).

En cuanto a la precarización del trabajo docente, esta se concibe como consecuencia de la flexibilidad contenida en los procesos de reforma. Los cambios ocurridos en las relaciones de trabajo y empleo han sido caracterizados en la actualidad por la amenaza de la precarización de las relaciones de trabajo, estas comprenden a aquellas relaciones de empleo que muestran una tentativa de flexibilización y hasta una no reglamentación de la legislación laboral (Andrade, 2006).

Estos últimos planteamientos van de la mano con lo señalado por Martínez (2001), quien considera al sufrimiento como un eje dentro de la historia de profesores y profesoras como trabajadores de la educación. Sus padecimientos expresados como enfermedades laborales y el refugio buscado en la seguridad social son un elemento de estudio ante el alto número de patología psiquiátrica. La relación salud y trabajo docente se problematiza desde el ámbito de la salud en los años 70, tras estudios de estrés en Inglaterra, Francia y Alemania oriental.

Actualmente, desde la psicología se abordan conceptos como burnout y malestar docente (Martínez, 2001), sin embargo, es posible identificar aún más conceptos que coinciden en la insatisfacción del docente. Al detenerse en el concepto de malestar docente, éste se refiere al conjunto de consecuencias negativas que afectan al profesor, ello a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia (Esteve, 1994).

El profesor o profesora, tanto en su estado emocional como físico, empezó a manifestar patologías, como respuestas en el contexto del sistema escolar del mundo desarrollado. Mientras la escuela cambiaba, profesores y profesoras debían afrontar en la cotidianidad y con sus propios recursos tal problemática. Entre los factores que generan la angustia docente en Latinoamérica, se observa de la mano el concepto de “precariedad”, es decir, impotencia ante los cambios del sistema, las promesas rotas de un conjunto de Estados que no lograron ubicar la educación en un alto estatus, la difícil situación económica y la vulnerabilidad que sienten los docentes frente a los micro-poderes (magisterio, directivos y padres de familia) (León Paime, 2009).

3.- Significados Docentes: Perspectiva del Estudio.

En 1968 se encontraba en apogeo el paradigma proceso – producto; el primer concepto correspondía al comportamiento escolar y el producto refería al rendimiento académico. En dicha época, Jackson publica su obra “La Vida en las Aulas” como una crítica, obligando a abandonar un esquema unidireccional del paradigma anterior. Al considerar el pensamiento del profesor como una variable relevante en la vida en el aula, se tiene en cuenta el carácter intencional de la actividad docente, asimismo permite comprender el significado diverso e implícito de las manifestaciones externas del comportamiento (Pérez y Gimeno, 1988).

En ese entonces, estas ideas se ahogan ante el positivismo imperante. No es hasta 1974 en la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, organizada por el National Institute of Education en Estados Unidos, en que resurge la anterior propuesta. A partir de entonces, se impone la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento. Además, se considera que es una construcción subjetiva e idiosincrática, elaborada a lo largo de la historia personal en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación en los sucesivos intercambios con el medio (Pérez y Gimeno, 1988).

En esta línea, Marchesi y Martín (2000) plantean que los enfoques de los trabajos de pensamiento del profesor, buscan entender por qué se produce su comportamiento, lo que supone desentrañar aquello que condiciona su actuación. Este comportamiento se ha construido a partir de condiciones, antecedentes y sus propias creencias. Desde esta perspectiva, los autores plantean que para mejorar la actuación de los docentes supone ayudarles a ser conscientes de sus ideas y contrastarlas con el conocimiento acumulado en las teorías educativas con el fin de hacerlo potente y ajustado. De esta manera, estos estudios, presentan una imagen del profesor estratégico, que toma decisiones y las ajusta en función de lo que sucede en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El principal aporte de esta línea es haber centrado el análisis de la práctica docente en las concepciones del profesorado, lo que resulta más amplio que solo estudiar el comportamiento (Marchesi y Martín 2000).

Los planteamientos del paradigma del pensamiento del profesor presentan diversos

enfoques. Uno de ellos es el enfoque cognitivo, el cual se posiciona en sus orígenes como un modelo mediacional centrado en el profesor, que condiciona la actuación docente y que, a su vez, influye en los resultados de enseñanza. Por otro lado, se encuentra un modelo alternativo que se basa en los planteamientos y criterios de las ciencias sociales. Dentro de sus premisas, presenta una concepción del docente como agente de sus propias actuaciones, pensamientos y construcción de futuro. Así, se destaca el carácter intencional del docente y una construcción humana constructiva y creativa. Para este modelo, la enseñanza debe entenderse como una actividad intencional, valórica, en un medio psicosocial de intercambio simbólico, donde los actores interpretan y proyectan sus significados construidos. Para comprender el sentido de los acontecimientos, tanto individuales como colectivos, y sus repercusiones, es necesario indagar en la interpretación de los mismos desde los agentes como receptores (Pérez y Gimeno, 1988).

Este trabajo se centra en el concepto de significados, a partir de lo planteado por Bruner (1990). El autor, quien lo sitúa desde el enfoque de la psicología cultural, plantea que este constructo es parte de la revolución cognitiva original, la cual estaba inspirada por la convicción de que el “concepto fundamental de la psicología humana es el significado, además de los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados” (p. 47). De esta forma, los procesos de construcción y uso de significados, conectan al sujeto con la cultura.

De acuerdo a Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón (2010), los significados se conforman tanto desde lo biológico como de lo cultural y ambos se entrecruzan por medio de la negociación. Desde lo biológico, los seres humanos están capacitados biológicamente para la comprensión de significados a través de representaciones protolingüísticas, lo que requiere de una disposición prelingüística que facilite su apropiación (Bruner, 1990).

En la vía cultural se encuentran inmersos los sistemas simbólicos, en los que se construye el significado de las cosas. Así, para la comprensión de las personas es necesario comprender sus experiencias y actos moldeados por sus estados intencionales. La forma de esos estados solo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura. Así, nuestra forma de vida nos es comprensible en virtud de los sistemas culturales de interpretación, adquiriendo el significado una forma pública y comunitaria

(Bruner, 1990). De este modo, el significado está arraigado al lenguaje y la cultura. En la misma línea, Geertz (2005) plantea que la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace sus acciones.

Desde este punto de vista, la cultura moldea la vida y la mente humana, la que brinda significado a la acción, situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo, lo que consigue poniendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: “sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, así como los patrones de la vida comunitaria mutuamente interdependientes” (Bruner, 1990, p. 48).

Así, se destaca la relación entre significados y cultura como factores que afectan en las acciones de los actores. En este estudio, los significados permiten acceder a la explicación y comprensión de las acciones consideradas como violentas que toman lugar en las relaciones laborales.

A modo de síntesis, en este apartado se plantea desde un aspecto teórico los tres ámbitos en los que se basa el estudio. En primer lugar, se planteó una panorámica que sitúa a las violencias como un fenómeno complejo, heterogéneo y relativo; específicamente el estudio aborda el concepto desde una concepción amplia y como violencias en la escuela. Al enfocarse al ámbito del trabajo, se describen las características del trabajo docente actual en el contexto chileno, en el cual se identifican elementos bajo la influencia del neoliberalismo; en este aspecto resulta pertinente hablar de relaciones laborales de profesores, pues al enfocarlo desde una definición amplia se abordan elementos como contrato individual, normas y relaciones interpersonales y colectivas, por lo que se permite indagar en aspectos macros que sustentan la labor docente. Por último, el estudio considera las significaciones como medio que permite acceder a la información subjetiva desde lo individual y colectivo en el contexto de la escuela al momento de hablar de violencias.

OBJETIVOS

Objetivo General

Comprender las violencias en las relaciones laborales en la escuela, a partir de los significados de profesores y profesoras en escuelas municipales, particulares subvencionadas y privadas de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos

- Describir las violencias en las relaciones laborales que toman lugar en ámbitos normativos y contractuales, de acuerdo a los significados de profesores y profesoras.
- Describir las violencias en las relaciones laborales que toman lugar en relaciones interpersonales y colectivas, de acuerdo a los significados de profesores y profesoras.
- Interpretar los significados de profesores y profesoras sobre violencias en las relaciones laborales en la escuela.

Justificación

Los objetivos señalados se justifican ante la necesidad de comprender la subjetividad de los actores que se encuentran inmersos en el contexto de la escuela. En este sentido, resulta un aporte desde lo teórico al poder abordar la problemática desde un ámbito cualitativo, ya que, en primer lugar, existen limitados estudios que abordan la temática y los que hay refieren principalmente a aspectos cuantitativos, generando una descripción de lo hallado. Los objetivos específicos se articulan en base a lo señalado por la teoría, que define de modo amplio el concepto de relaciones laborales.

Lo propuesto es coherente con el proyecto marco, “Violencias en la escuela desde la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: un enfoque transdisciplinar y multi-metodológico para su comprensión”, sin embargo, este estudio se limita a la figura de aquellos profesores que se insertan laboralmente en escuelas, lo que permite indagar en

procesos aquellos procesos que se encuentran tras el trabajo en el aula.

Desde un ámbito práctico, dada la naturaleza del problema, se justifica como un aporte a la política pública y la práctica educativa. Respecto a la política pública, el estudio da cuenta del estado actual de normativas cuyo objetivo son la protección de la labor docente, como aquellas que refieren al respeto por el trabajador de la educación y la organización del trabajo estipulado en el Estatuto Docente y leyes que se configuran en el marco de la Convivencia escolar, como la ley sobre la No Violencia. En cuanto a la práctica educativa, el estudio se justifica desde la discusión y reflexión en torno a los factores laborales que influyen en el trabajo cotidiano, tanto en las aulas como en las relaciones entre los actores educativos.

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, se abordan de modo sintético las decisiones metodológicas que sustentan el estudio de significados de profesores y profesoras sobre violencias en las relaciones laborales. Para ello, se plantean en las siguientes líneas, enfoque y diseño del estudio, criterios de selección y exclusión de sujetos y criterios de rigor científico y ético.

1.- Enfoque y Diseño del Estudio

El enfoque del estudio se sitúa desde un paradigma interpretativo – comprensivo, el cual es pertinente ya que atiende a investigar los significados de las acciones para los propios actores, a analizar las contradicciones y captar la singularidad. Éste se caracteriza por la complejidad, la búsqueda del sentido, la consideración de intenciones, las motivaciones, expectativas, razonamientos y valores, es decir, pretende la comprensión de los fenómenos (Mucchelli, 1996).

Como se pretende acceder a los significados de los sujetos, el estudio considera una aproximación cualitativa en su diseño pues, este método, tiene como objetivo la descripción de las características de un fenómeno, las que son cualitativamente diferentes (Mella, 2003). Además, se considera este tipo de investigación pues permite un rol del investigador(a) históricamente situado y su relación con el investigado se da de manera tal, que genera una co-construcción entre los participantes del proceso (Sisto, 2012).

Una de las tradiciones dentro del corpus teórico de la metodología cualitativa, es la etnografía. Esta es una modalidad de investigación de las ciencias sociales que nos permite trabajar en unidades sociales como la escuela, realizando una descripción e interpretación de un grupo social, cultural o un sistema, a través de los patrones observables y aprendidos del comportamiento de grupo (Govea, Vera y Vargas, 2011).

La etnografía se destaca de otras maneras de realizar investigación en ciencias sociales, pues implica un método de campo que se lleva a cabo en los entornos en que se desenvuelven las personas reales; es personalizada pues quienes investigan están en contacto cara a cara con las personas a las que estudian y, por ello, son participantes y observadores del proceso; por último, es multifactorial ya que se efectúa utilizando dos o

más técnicas de recogida de datos, que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, para triangular una conclusión fortalecida de las múltiples maneras en que se alcanzó (Angrosini, 2012). Una etnografía es definida por cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada cuyo concepto es “descripciones densas”. Aquí, el etnógrafo encara una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas enlazadas o superpuestas entre sí, en donde el investigador debe ingeniárselas para captarlas y luego explicarlas (Govea, Vera y Vargas, 2011)

Entre las escuelas de pensamiento etnográfico, se procede a trabajar bajo los planteamientos de la perspectiva de etnografía interpretativa cuyos rasgos característicos refieren, aunque suene reiterativo, a que es interpretativa; lo que analiza es el discurso social y la interpretación intenta “rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en término de consulta” (Geertz, 2005, p.32).

2.- Criterios de Selección

El estudio considera criterios de selección y exclusión para la constitución de sus participantes, tanto a nivel de establecimientos escolares como para la selección de sujetos individuales. Específicamente, en esta ocasión los antecedentes metodológicos se enmarcan en la segunda etapa del proyecto Fondecyt n° 1140135¹, correspondiente al trabajo etnográfico llevado a cabo en tres establecimientos educacionales, uno de cada

¹ El proyecto FONDECYT N° 1140135 “Violencias en la escuela desde la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: un enfoque transdisciplinar y multi-metodológico para su comprensión”, considera para su ejecución 4 etapas. Cada una de ellas utiliza una estrategia metodológica distinta: socio- hermenéutico, etnográfico, bibliográfico y hermenéutica profunda.

En una primera etapa, correspondiente al desarrollo de grupos de discusión durante el primer año del proyecto, participan 10 colegios municipales, 10 particulares subvencionados y 7 establecimientos particulares pagados en espacios de grupo de discusión, alcanzando un total de 9 grupos en base a los distintos actores participantes, es decir, profesores, estudiantes y apoderados. Entre sus criterios de selección de establecimientos educacionales, consideraron la dependencia del establecimiento, que contarán entre sus cursos 7° y 8° año básico por antecedentes de mayor frecuencia de agresiones y, por último, el Índice de Desarrollo Humano de la Comuna.

Para el desarrollo de la etnografía, correspondiente al segundo año del estudio, se trabaja con tres colegios que ya habían participado en la primera etapa, uno representante de cada tipo de dependencia (Fondecyt 1140135, 2014).

dependencia, todos ubicados en la Región Metropolitana. A continuación, se detallan los criterios de inclusión y selección considerados en esta etapa.

- Dependencia del establecimiento: considerando que en Chile existen tres tipos de dependencia, se cree importante para el estudio incluir esta diversidad de establecimientos educacionales, es decir, municipales, subvencionados y particulares privados. De este modo, es posible indagar en los diversos contextos escolares y administrativos. Para efectos del proyecto, se considera un establecimiento por tipo de dependencia.
- Establecimientos educacionales que cuenten con educación básica. Esta información es obtenida a través de la página oficial del MINEDUC (www.mime.mineduc.cl), donde se encuentran los listados de los colegios que rindieron SIMCE de 8° básico el año 2013.
- Selección de comunas según Índice de Desarrollo Humano [IDH] (PNUD Y MIDEPLAN, 2005) de la zona urbana de la Región Metropolitana.

Las comunas seleccionadas corresponden a:

- IDH Muy Alto: Una comuna del sector oriente y una comuna del sector nororiente.
- IDH Alto: Una comuna del sector sur.

Como criterios de exclusión para la participación de los grupos de discusión se consideran en la figura de sujetos:

- Un ingreso posterior a marzo 2013.
- Conocimiento previo del fenómeno.
- Haber participado en investigaciones anteriores relacionadas con la problemática.

De este modo, se pretende acceder a actores que desarrollen un discurso sin un abordaje previo al tema y con conocimiento del establecimiento en el cual son partícipes.

3.- Registro de Datos

La etnografía, como proceso, involucra técnicas de producción de datos tales como observaciones participantes y entrevistas (Govea, Vera y Vargas, 2011). Las primeras se refieren al acto de percibir actividades e interrelaciones de las personas en el campo que se está estudiando, en este caso en la escuela, mediante los cinco sentidos del investigador; idealmente, la observación comienza en el momento en que el investigador entra en el entorno de campo, donde se esfuerza por dejar fuera las ideas preconcebidas y no dar nada por supuesto (Angrosini, 2012).

Para efectos del estudio, el contexto a observar es el consejo de profesores o equivalente, pues corresponde a un espacio de participación en los establecimientos educacionales que, de acuerdo a lo planteado por el Estatuto Docente, son integrados por personal docente directivo, técnico-pedagógico y docente, y en donde se expresa la opinión profesional de sus integrantes (Ley 19.070, 1997). En dicho espacio, se desarrollan un total de 5 observaciones, 4 realizadas en el establecimiento educacional municipal y 1 en el colegio privado; en el establecimiento subvencionado no se accede a la observación del espacio.

Por otro lado, las entrevistas corresponden a un proceso por el cual se dirige una conversación para recoger información; habitualmente es de naturaleza abierta pues fluye como una conversación y da pie a digresiones que pueden establecer nuevos caminos de investigación. Además, se realiza en profundidad, ya que pretende sondear en busca de significado, que explore matices, que detecte las áreas grises (Angrosini, 2012). En el caso del estudio, se desarrollan un total de 25 entrevistas: 11 realizadas en el establecimiento municipal, 5 en el colegio subvencionado y 9 en el establecimiento privado (Ver en anexos ejemplo de entrevista).

Las entrevistas son registradas en grabadoras de audio y luego transcritas a texto. En el caso de las observaciones, estas cuentan con registro de audio y notas de campo de parte de quienes observaron dicho contexto. A partir de ambas técnicas, se pudo generar un trabajo complementario para poder acceder a la información sobre el fenómeno en los distintos establecimientos.

A continuación, se presenta en formato de tablas, la síntesis de las técnicas de producción de datos utilizadas en el estudio. En la tabla 1 se detallan las entrevistas realizadas, participantes en cuanto al rol que desempeñan en el establecimiento educacional, tipo de dependencia y total de entrevistas.

Tabla 1: Distribución de los sujetos entrevistados según tipo de establecimiento.

Establecimiento Educativo	Técnica de Producción de Datos: Entrevistas Individuales		
	Actores	Cantidad de entrevistas	Total entrevistas
Municipal	Profesores y profesoras	4	11
	Director	1	
	Encargado de convivencia	1	
	UTP	1	
	Psicóloga PIE	1	
	Psicopedagoga PIE	1	
	Inspectoras	2	
Subvencionado	Profesores y profesoras	2	5
	Inspector	1	
	Psicopedagoga	1	
	Orientador	1	
Privado	Profesores	3	9
	Directora	1	
	Coordinadora de ciclo	1	
	Inspectora	1	
	Orientador	1	
	Psicóloga	1	
	Encargado de Convivencia	1	
Total entrevistas		25	25

De acuerdo a lo expuesto en la tabla 1, se realizan un total de 25 entrevistas a distintos actores educativos, de las cuales 1 se realizan en el establecimiento educacional de dependencia municipal, 5 en el establecimiento subvencionado y 9 en el establecimiento privado. Como aproximación etnográfica, el estudio se realiza de acuerdo a los accesos que permiten los distintos establecimientos educacionales en los cuales se desarrolla el trabajo. Es por lo anterior, que el número de participantes entrevistados difiere en los distintos establecimientos, ya que estos corresponden al acceso facilitado por quienes participan en las entrevistas.

En la tabla 2, se detallan el número de observaciones realizadas al espacio de consejo de profesores, en los tres establecimientos educacionales, los cuales se diferencian según dependencia.

Tabla 2: Distribución de las observaciones realizadas según tipo de establecimiento

Establecimiento Educativo	Técnica de Producción de Datos: Observación	
	Espacios	Cantidad de observaciones
Municipal	Consejo de profesores	4
Subvencionado	Consejo de profesores	0
Privado	Consejo de profesores	1
Total observaciones		5

Según lo expuesto en la tabla n° 2, se realizan un total de 5 observaciones al consejo de profesores de los distintos establecimientos educacionales. De ellos, se realizan 4 observaciones al establecimiento de dependencia municipal y 1 al establecimiento particular. Cabe destacar que el colegio subvencionado no accedió al proceso de observación.

Para el proceso etnográfico, el estilo científico tradicional de escritura se ha visto limitado al intentar representar las experiencias vividas de personas reales. Por ello, en años recientes se han manifestado diversas formas de redacción etnográfica "alternativa", empleando formas de la literatura y de otras artes para conseguir una representación expresiva de las experiencias vividas de las personas a las que se estudian. Hay quienes han adoptado la forma de narraciones personales, historias breves, novelas, poemas u obras de teatro (Angrosini, 2012).

La forma adoptada en este estudio para la presentación de resultados, recurre a los relatos realistas. Estos se caracterizan por hacer uso de citas extensas, cuidadosamente editadas, provenientes de las personas observadas o entrevistadas; bajo este formato se pretende exponer las voces reales de quienes participan en el proceso etnográfico. Los relatos realistas manifiestan ausencia del autor, que desaparece detrás de las palabras y acciones de las personas que ha estudiado (Angrosini, 2012).

4.- Técnica de Análisis

En posterioridad al proceso de producción de información, se realiza el análisis etnográfico como un proceso que permite el sentido de los datos obtenidos. De acuerdo a Angrosini (2012), no hay una fórmula única aceptada que pueda servir como estrategia para el análisis de los datos recogidos. En efecto, algunos especialistas han señalado que el análisis de datos se hace "a medida" para adecuarse a las necesidades particulares de proyectos específicos.

En concordancia a la etnografía interpretativa y de acuerdo a lo planteado por Geertz (2005), el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance; lo anterior corresponde a metas definidas en los objetivos de esta investigación y que resultan pertinentes desde lo teórico, al abordar el fenómeno desde los planteamientos de significado de Bruner. De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la interpretación realizada requiere del esfuerzo intelectual y de una especulación elaborada denominada "descripciones densas" (Govea, Vera y Vargas, 2011).

Respecto al proceso llevado a cabo para el desarrollo del análisis de los datos, se siguen las directrices planteadas por Angrosini (2012), quien plantea la práctica de un

control de validez constante, al cambiar una y otra vez entre las perspectivas émica y ética, lo que se realiza al contar con los datos obtenidos con las técnicas de observación y entrevistas en conjunto con los antecedentes teóricos en los que se posiciona el estudio.

Los pasos seguidos -que no necesariamente deben ser secuenciales, sino que pueden ocurrir de manera simultánea e incluso pueden repetirse- corresponden, en primer lugar a la gestión de datos, es decir, la organización de las notas de campo, lo que facilita la recuperación de la información obtenida. El segundo paso refiere a la lectura general, es decir, el repaso de los datos para facilitar el recuerdo y la reflexión. Como tercer paso se encuentra la clarificación de categorías, lo que corresponde a la descripción de lo visto para una posterior clasificación, las que en el caso del estudio estas categorías son de carácter deductivo en consideración de los antecedentes conceptuales. Finalmente se hace la presentación de datos (Angrosini, 2012).

5.- Criterios Científicos y Éticos

Para favorecer la calidad del proceso investigativo, se hace necesario reconocer criterios de rigor que la aseguren. En esta oportunidad, se considerara la validez, la credibilidad y la consistencia.

De acuerdo a Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica (2012), validez es un criterio que concierne a la interpretación correcta de los resultados. El modo de recoger los datos, de llegar a captar los sucesos y las experiencias desde distintos puntos de vista, el poder analizar e interpretar la realidad a partir de un bagaje teórico y experiencial, el ser cuidadoso en revisar permanentemente los hallazgos ofrece rigor y seguridad en los resultados.

La validez da cuenta del grado de fidelidad con que se muestra el fenómeno investigado y puede obtenerse a través de diferentes métodos. En este caso, se usa la triangulación de los datos obtenidos en los procesos de observación, entrevistas y teoría. Además, se pretende hacer una descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos (Noreña et al, 2012).

La credibilidad o autenticidad permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas tal y como son percibidos por los sujetos. Se refiere a la aproximación que los

resultados deben tener con respecto al fenómeno observado, así el investigador evita realizar conjeturas a priori sobre la realidad estudiada. Está determinado por la relevancia que tenga el estudio y los aportes que sus resultados generen en la consecución o comprobación de nuevas teorías. Es importante que exista relación entre los datos obtenidos y la realidad que cuentan los relatos de los participantes (Noreña et al, 2012).

La consistencia hace referencia a la estabilidad de los datos. En investigación cualitativa, esta no está asegurada, como tampoco es posible la replicabilidad exacta de una entrevista debido a la diversidad de realidades analizadas. El investigador debe procurar una relativa estabilidad en la información que recoge y analiza a pesar de cierto grado de inestabilidad. Para lograr la consistencia de los datos, se emplean procedimientos como la triangulación de investigadores, de métodos y de resultados; empleo de un evaluador externo, y la descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos; además, la estrategia de comparación constante que permite revisar y comparar los resultados emergentes con teorías previamente formuladas (Noreña et al, 2012).

En términos de los criterios éticos, el estudio considera el uso de un consentimiento informado, la oposición al engaño, privacidad y confidencialidad y, por último, la fidelidad.

De acuerdo a Clifford (2011), el consentimiento informado tiene como principio el derecho de los participantes a estar al tanto sobre la naturaleza y consecuencia del estudio. El respeto a la libertad humana considera el acuerdo voluntario a los términos de participación, sin que medie coerción física ni psicológica. Además, el consentimiento debe contar con información exhaustiva y de acceso irrestricto. De la mano de esto, el estudio se opone al engaño de sus sujetos, pues este no se justifica en términos éticos, no resulta necesario en términos prácticos ni es de ayuda en aspectos académicos.

Para efectos del estudio, cada sujeto que participa en el proceso de investigación, sea en las observaciones o en las entrevistas, accede de manera voluntaria e informada a la participación. La información de las implicancias del estudio, en el marco del proyecto Fondecyt, es entregada a través de estos consentimientos informados los cuales son firmados con anterioridad al momento de registro (Para mayor detalle, se adjuntan consentimientos en anexos).

La confidencialidad es considerada como resguardo contra el riesgo de exposición no deseada, por lo que la información es protegida u oculta, con el fin de evitar daño físico o moral como resultado de la investigación o si ocurriere la publicación de datos personales (Clifford, 2011). Para efectos del estudio, la identificación de actores y establecimientos educacionales se realiza a través de códigos administrados a las distintas entrevistas y observaciones, así también a los establecimientos educacionales, los cuales cuentan con nombres ficticios.

Como último criterio ético, se considera la fidelidad. Esta refiere al uso de los datos de manera fiel lo que es contrario a la falsificación, omisión o invención (Clifford, 2011).

A modo de síntesis, en el presente apartado se señalan los elementos metodológicos que sustentan el estudio los cuales se sostienen en un enfoque interpretativo- comprensivo, desde una metodología cualitativa y a través de la etnografía. En los tres colegios participantes, se desarrollan entrevistas y observaciones, técnicas complementarias para acceder a los significados de los sujetos de manera individual como colectiva. De este modo, a partir de las herramientas y criterios de rigor científico y ético, se pretende lograr un estudio que permita una comprensión del fenómeno estudiado.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados alcanzados a partir de una aproximación etnográfica, luego del desarrollo de entrevistas y observaciones en tres establecimientos educacionales: un colegio privado, subvencionado y uno municipal. Para ello, en primer lugar se describe a cada establecimiento educacional; luego se detallan aquellas violencias que emergen desde las técnicas de producción de información; estas se exponen de acuerdo a las cuatro dimensiones del concepto de relaciones laborales: contrato individual, relaciones interpersonales, relaciones colectivas y normas laborales. Posteriormente se procede a presentar la interpretación de los resultados obtenidos.

Establecimiento Educacional n°1

Entrevistados (as):

PPn: Profesores

PD: Directora

PCC: Coordinadora de ciclo

PI: Inspectora

PO: Orientador

PPS: Psicóloga

PEC: Encargado de Convivencia

Observación de Consejo de Profesores:

POB: Registro de observación

Descripción del Establecimiento Educacional.

Colegio de dependencia privada, laico, gestionado por un sostenedor privado sin subsidio estatal. El organismo que sostiene administra también otros colegios de la red

ubicados en la Región Metropolitana y a otras organizaciones educativas. El establecimiento se ubica en una comuna de IDH muy alto.

Su historia se remonta hace ya 20 años, siendo el segundo colegio en constituirse dentro de la red de establecimientos educacionales. A la fecha, atiende a 1.091 estudiantes, distribuidos en tres ciclos escolares: *Infant School* (equivalente a educación parvularia), enseñanza Básica y Media Científico-Humanista. El promedio de estudiantes por curso corresponde a 24 personas; el establecimiento cuenta con un total de 54 docentes.

Su organización se grafica con la dirección a la cabeza. Bajo dirección también se encuentran las distintas subdirecciones: académica, de formación y disciplina y de administración. Desde la subdirección académica, se encuentran las distintas coordinaciones por ciclo y, luego de ello, los equipos pedagógicos, es decir, profesores y profesoras. Desde la subdirección de formación y disciplina se encuentran inspectores, orientadores, psicólogos y psicopedagogos. Por último, bajo la subdirección de administración se encuentran secretaría de administración, recaudación y cobranza, mantenimiento e infraestructura y servicios generales.

Las relaciones laborales entre empleador y docentes se rigen principalmente por el código del trabajo.

Dimensión 1: Contrato individual.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la dimensión contrato individual, ámbito que refiere a la los acuerdos establecidos entre trabajador y empleador, donde se detallan y acuerdan la prestación de servicios y la remuneración convenida.

La jornada laboral se dispone desde “las 8:00 hrs. (a.m.) a las 4:00 hrs. (p.m.), son 45 horas pedagógicas”. Esta se distribuye de manera tal que “cuando se van los alumnos tenemos 2 horas de consejo y 2 horas de reforzamiento”... “Los profesores básicos están contratados por jornada, entonces tienen más o menos frente a curso 32 horas y de permanencia tienen 13 horas, que es súper adecuado... Profesores de educación media, como en inglés, tienen 42 horas... son 42 horas frente al curso” (PCC). “A partir del año lectivo 2016, existe el 20% de permanencia... Entonces, si yo tengo hoy día 40 horas frente a curso, eso me da 8 horas de permanencia, para corregir las pruebas y toda la pega que

hacen los profesores” (PCC).

En cuanto a la remuneración, “comparándonos con el colegio de profesores, la remuneración es excelente. Comparándonos con otros colegios, no las mejores” (PP3). Sin embargo, “los (sueldos de) profesores antiguos están a nivel de mercado... Hay cierto gancho con algunos profesores históricos, que aparte de trabajar en el establecimiento, trabajan en el preuniversitario... es una institución que paga bien a sus profesores (PPC)”. Hay profesores que también trabajan en otros lugares, “hasta las 5:10 hrs (p.m.), después hasta las 9:00 (p.m.)...en un preuniversitario” (PP3). O “trabaja solo de lunes a jueves...los viernes hago un taller en Renca y otro en Puente Alto, de PSU del preuniversitario, o bien en colegios de menores recursos, de más altos recursos, por eso tiene en el establecimiento privado el contrato con mayor cantidad de horas” (PP3).

Respecto al contrato, se señala que “el colegio es una instancia privada que tiene que responder y está sujeta a un contrato de servicio, al cual como prestadores nosotros nos podemos ver enfrentados a una demanda por incumplimiento de contrato” (PEC). “Ese es muy amplio y nos vemos expuestos también en términos jurídicos a demandas civiles y penales” (PEC). “Este contrato de prestación de servicio... es como: yo quiero mi cuarto de libra ahora; es como yo estoy pagando y quiero que el servicio sea el óptimo”(PO). “En este tipo de colegios privados también uno siente la violencia desde algunos apoderados que sienten que están comprando un producto y si no les satisface tienen que reclamar como si fueran a un supermercado. Y eso, los profesores sentimos esa violencia” (PCC).

Dimensión 2: Relaciones Interpersonales.

La segunda dimensión refiere a las interacciones sociales entre los sujetos, considerando su pasado y proyección, como resultado de la coacción que los individuos ejercen sobre otros. Contempla aspectos formales e informales.

Se define la relación entre directivos y docentes a partir de que “cumplimos 20 años y hemos tenido seis directores, que no es poco y creo que eso no es fácil, porque has teniendo seis estilos distintos y eso nos ha hecho más independientes. Yo creo que es un colegio que de repente podría andar solo un año, porque estamos acostumbrados a no tener un liderazgo claro” (PCC). “Creemos que muchas de estas no permanencias de los

directores, se han generado porque no han comulgado o porque la gerencia no ha satisfecho sus necesidades” (PCC).

Al hacer la comparación en el tiempo, se plantea que “en nuestra época que era mucho más violento... creo que existía mucha más violencia vertical de directivos y profesores, en mi época de colegio, tengo 35 años, entonces mi directora era militar, casi que no tenías a nadie a quién alegarle” (PO). El “director anterior... era muy rudo en su apreciación respecto a la presentación personal, el tema del comportamiento, entonces habitualmente... se podía ser obsesivamente sancionador”(PO).

“La (actual) directora llegó este año, entonces no hemos tenido mucha interacción con ella...los directores comúnmente no están en el colegio, tienen muchas actividades, no tenemos instancias donde poder verlos” (PP3). “Me ha llamado la atención, de la dirección con los profesores, que ha sido un poco más dura, distante, autoritaria. Eso creo yo, que a mí me ha molestado, porque uno no está acostumbrada a que un director te trate como te trata. Sobre todo al nivel que está ella, si es directora cómo trata así a sus subordinados” (PP2). “El otro día yo tenía que hacer una actividad, que no podía venir y me dijo la directora: tienes que venir y punto, porque yo vengo y tú eres la anfitriona y tienes que venir... pero es que a última hora se cambia esto y yo no puedo, tengo esto agendado con más tiempo... "tienes que venir, chao, chao, chao" así. Entonces... ni siquiera es capaz de escucharme... No está bien, somos trabajadores, cómo te tratan así...uno que está en un cargo así debe tener otra templanza para tratar a sus empleados” (PP2).

Esta relación se hace visible también en la dinámica en los Consejo de Profesores. Se presenta de manera tal que, “se refieren desde dirección hacia los docentes como: eso es todo lo que hay que informar, ¿algún comentario de parte de ustedes? (POB)” o “en la dirección somos muy pocos en cambio ustedes son muchos” (POB).

Los docentes plantean que “con la dirección a veces hay cosas que de repente dice pucha, porque no nos tienen las puertas abiertas cuando las necesitamos, sino cuando ellos quieren”(PP2). “Hay veces que uno también necesita hablar y no son los tiempos de uno, mis tiempos de recreo no son los tiempos de ellos” (PP2).

Respecto a la comunicación entre directivos y profesores, refieren algunos hechos concretos como “Teníamos muchísimos problemas, entonces decían: no, hoy hay trabajo

administrativo; cuando había una norma dura, decían: no, hoy tienen una capacitación, el otro no, viene la antropóloga entonces... nosotros decíamos, ya, necesitamos reunirnos en el consejo para poder decirlo, pero lo hacen así, cuando hay una medida complicada....ahora, no vamos a tener consejo hoy día, que hoy día estamos juntos para decir todo esto”(PP). “Ahora todo lo mandan por mail...yo creo que siempre les conviene más por estrategia mandártelo por mail, porque ahí obviamente no estamos todos, no estamos juntos, les da menos fuerza” (PP1).

Ahora bien, en cuanto a la relación entre profesores, “la violencia entre pares es menos que en otros lados que me ha tocado trabajar, pero igual se dan... a nivel de celos profesionales” (PEC). Ejemplo de ello es visto en “las transiciones en los colegios son súper difíciles. Por ejemplo la transición de kinder a primero, entonces lo que uno siempre va a escuchar es que estas no hicieron lo que tenían que hacer” (PCC).

Otras manifestaciones de violencias comentadas refieren a “una profesora nueva que llegó este año, al principio le hicieron vacío, no la invitaban a los almuerzos” (PI), pues “la encontraban rasca...que era chula” (PPS). “Me llamó la atención cuando me dijeron, porque mi reacción fue... ya...y ellos qué, dónde se categorizan...qué es lo que ellos creen...quizá por la forma de hablar, ciertos modismos” (PPS). Ante ello se menciona que “la exclusión va a ver siempre, porque uno no tiene la afinidad con todas personas” (PP2).

Como dinámica entre profesores “se arman muchos grupos, yo creo que en todos lados, no solo de acá. Están los de media, los de básica, los del Infant y no hay mucha unión de que sea un grupo todos juntos. Se tratan de hacer actividades...pero se ven los grupos, están muy marcados” (PI). “Trabajamos en ambientes súper separados, somos poquitos en enseñanza media, nos llevamos súper bien...Por ciclo...” (PP3), “pero estamos muy hacinados” (PP2).

“Entre los profesores hay mucho pelambre, cahuines de me dijo, te dijo” (PPS), “la típica cosa, con el pelambre. Porque siempre aquel que destaca, empieza el chaqueto y lo quieren tirar para abajo” (PEC). “Aquí hay mucho chaqueto... hay mucha envidia. Es como que el que surge hay que aplastarlo. Porque si él surge, yo no brillo. Y esto es en todos los niveles y eso es violencia y abuso. El arrastrar al bueno, el criticar, el calumniar al bueno, al exitoso y por qué, porque el exitoso se sale del marco de lo normal, del punto

medio” (PD). “Yo creo que hay mucha envidia aquí, por mucho tiempo, geográficamente por mil razones el chileno estuvo muy aislado, totalmente... y por una dictadura muy larga.” (PD)

“Aceptar el distinto no existe en el colegio chileno. Así lo veo, el diferente, el que no sigue la corriente, el que no tiene las zapatillas Converse, el que es el "raro" en vez de aceptar y respetar que como individuo y ser humano, cada uno de nosotros somos distintos y como seres pensantes cada uno somos distintos, y eso se tiene que respetar y eso me preocupa, porque este es un ambiente en general” (PD). “Así que eso es parte de esta falta de tolerancia al distinto, que después se traduce en le vamos a tomar el pelo al distinto, le vamos a pegar al distinto y vamos a rechazar al distinto” (PD).

Dimensión 3: Relaciones Colectivas.

En esta dimensión, se detallan las acciones de docentes desde la participación como colectivo en el trabajo hasta las acciones desarrolladas en el marco de los sindicatos o similares.

Respecto a la actividad sindical desarrollada en el establecimiento, señalan “el convenio colectivo tenemos, un sindicato que se formó, se han ido integrando más profesores” (PP2).

Ahora bien, en lo que contempla la participación de docentes como colectivo en su trabajo cotidiano, “acá no es que el profesor sea participe de la construcción del proyecto educativo” (PP3). “Yo creo que el proyecto ya está dado, uno es ejecutor nomás. Pero, nosotros no armamos proyecto ni nada, hacemos nuestra labor y eso es” (PP2). “Nada se les consulta a los profesores” (POB). “Son situaciones en que uno se va viendo involucrada y la verdad que uno sigue agachando el moño y no es la idea” (PP2). “Es súper cómodo para el profesor de asignatura entregar la planificación, que se le entregue en marzo, que la conozca y la aplique. La única libertad que tú tienes en teoría es aplicar la prueba o las evaluaciones formativas” (PP3).

De acuerdo a lo observado, “en un consejo de profesores un profesor dice que se siente violentado por el problema del agua y le indican que no se suspenden las clases aunque hay problemas de agua” (POB). También se observa en consejo de profesores que

“se informa a profesores que se realiza un cambio en la actividad; ya no va a ser un día de fiesta, sino que va a ser una cosa más cerrada, como un evento... desde dirección argumentan que no lo estamos planificando nosotros, sino que nos van a informar” (POB).

Dimensión 4: Normativa laboral.

En esta dimensión, se abordan las normativas que destacan en el marco del trabajo docente.

Sobre las normas laborales que tienen lugar en el trabajo, se menciona que “todo este proceso es normado y armado porque el colegio es una instancia privada que tiene que responder” (PEC). “No es que me acomode o desacomode, yo estoy bajo las reglas del colegio y si es así, no cambia mucho la realidad de los chicos” (PP3).

Una de las normas del establecimiento señalan que “el delantal todos deben usarlo. Creo que algunos jóvenes o profes se resistían, pero también es parte de la presentación personal y todo. Lo que más te formaliza es el delantal... todos andan con su delantal. Pa' las profes es ideal porque tapay todo, no hay problema, de hecho piden su delantal y el polar” (PCC). “Como coordinadora yo podría no usarlo, pero soy profesora básica, entonces siempre he creído que si paso por el patio con mi delantal y hay alguien que necesita ayuda y lo recojo, si me ve con el delantal, siente que soy alguien de confianza. O si me meto a una sala, si me saco el delantal tendría que abrirme paso en una nueva identidad, que todos me conocieran. Eso es un tema personal mío, porque en general algunos directivos andan sin delantal” (PPC).

Otra norma refiere a “nos dijeron que, había que primero registrar la huella, para que te identifique la máquina y que a partir de hoy día empezaba la marcha blanca, que era entrada-salida y hora de almuerzo” (PP1). “Lo que nos va a pasar ahora, vamos a estar todos haciendo la fila en la maquinita y no sé si vamos alcanzar a tomar la clase a las 2:10 pero se supone que si tú no tomas la clase a las 2:10, te van a descontar por no ser puntual en tu inicio... El problema es como hay pocas máquinas, esta acá y otra que está allá, en el Infant, está más lejos (PP1).

“En horario de almuerzo...optaron la medida de que no podíamos salir de la sala hasta que saliera el último alumno del aula y eso implica que me quedo mucho rato,

entonces si tú esperabas al alumno, porque los niños se devolvían... entonces ya eso implicaba tener menos tiempo para tu hora de almuerzo... era una complicación tremenda, y ahí ya se empezó a tomar la medida, no sé, habrá durado tres semanas y después ahí ya nadie más la cumplió” (PP1).

Dimensión 5: Intensificación Laboral.

Ámbito que aborda aquellos aspectos que refieren a la erosión de privilegios laborales de profesionales como: reducción de tiempos personales, sobrecarga laboral, carencia de tiempo para perfeccionamiento, inhibición y control de participación, reducción de calidad de servicio y la responsabilización de la falta personal.

“Hacer 40 horas, 42 horas de clases... significa tener cinco o seis cursos y corregir 180 pruebas...y responden. Entonces, algo hay en este colegio que los profes se adaptan” (PCC). “Ya me acostumbré al ritmo de trabajo, pa’ mí es como seguir en el mismo ritmo” (PP3).

Sobre los espacios para trabajar, señalan que “para hacer las clases, preparar y todo eso... en mi casa” (PP3). Se menciona también que “tengo que hacerlo entremedio...buscar los tiempos, los fines de semana, para poder terminar lo que corresponde al colegio, me tengo que llevar algunas cosas para corregir” (PP3). Desde coordinación se menciona “entonces cómo le digo a un profesor por qué no corrigiste la prueba, si la tiene que corregir en su casa o por qué no tienes las notas en el libro” (PCC). En la misma línea, se señala que “no solo nos tenemos que hacer cargo de la violencia al interior del colegio, sino de la violencia que traspasa este espacio físico...también nos involucramos los sábados, domingos, vacaciones, etc.” (PCC).

Dimensión 6: Malestar Docente.

Aspecto que considera al conjunto de consecuencias negativas que afectan al profesor, a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

Sobre el trabajo en el colegio “es bastante bueno, salvo por los espacios que tenemos para poder trabajar” (PP3). “En temas de espacio... la sala de profes, es pequeña;

somos muchos y a veces eso dificulta un poco el trabajo individual, más que interrupciones en el colectivo, no tenemos espacios para poder sentarnos y trabajar” (PP3). “Nosotros tenemos un comedor acá abajo, pero comúnmente no lo usamos, porque somos muchos y tenemos que correr muy rápido entre bajar, subir, esperar. Por eso, usamos la sala de profesores” (PP2). “No hay condición, no tenemos donde almorzar... el que agarra puesto, agarra puesto no más. Arriba de los libros de clases, almorzando” (PP3). “Creo que nos falta mucho, somos muy pobres en recursos. La misma sala de profesores, tiene un solo computador” (PP2).

Interpretación Establecimiento Educativo N° 1

El contrato en el establecimiento de dependencia privada es establecido por dos partes: docentes y un sostenedor que opera bajo la figura de gerencia. Entre profesores presentan un tipo de contrato similar, no así en la distribución de horas lectivas y no lectivas. En la definición de horas de trabajo de docentes de educación básica, se considera una distribución que contemplan el trabajo en aula y fuera de ella, sin embargo, se ven afectados negativamente aquellos docentes que dictan clases en educación media pues, en su distribución de horas se limita al aula; las horas destinadas para trabajo no lectivo en el establecimiento son ausentes. De esta manera no se brinda la importancia necesaria a aquellas labores que permiten la construcción de una clase y contribuyen al desgaste de la figura del docente, elemento visto por quienes coordinan.

El aspecto sueldo se considera disminuido en comparación al sector en el que se ubica el establecimiento, espacio donde hay otros establecimientos de dependencia privada. Los docentes que laboran en este establecimiento realizan clases en más espacios educativos - preuniversitarios u otros colegios-, situación que toma lugar pues hay docentes con carga horaria con jornada parcial. Docentes antiguos cuentan con el beneficio de hacer clases en el preuniversitario de la misma empresa contratante, práctica que es valorada debido al sistema de trabajo y remuneración otorgada.

El establecimiento educativo, cuenta con un contrato de servicios, que es atribuido al ser una instancia privada. Éste tiene como objetivo velar por los servicios prestados, brindando protección y una posición de cliente –contratante al apoderado, pero

vulnera el rol docente en la práctica cotidiana, ya que se pueden enfrentar a acciones judiciales ante la posible falta, es decir, incumplimiento de contrato. De esta manera, este tipo de contrato no actúa como un aspecto protector de su labor. El reclamo del apoderado, se convierte en violencia para el profesorado, pues la exigencia se desarrolla en un status similar como si los servicios prestados fuesen un elemento de consumo al cual se reclama si no está satisfecho y, por ende, sus dinámicas adquieren el mismo proceso que otro espacio de venta.

En el ámbito de las relaciones interpersonales, las relaciones entre docentes, en la organización informal se facilitan por aspectos formales, pues la conformación de grupos de pares está facilitada por el espacio físico en el cual trabaja cada ciclo escolar. Esta forma de agrupación se encuentra normalizada por sus profesores.

Dentro de las interacciones, son violentas aquellas manifestaciones relacionadas con el acto de menoscabar verbalmente a otra persona, a partir de actos denominados como cahuines o pelambres. Ello es definido –por un directivo - como reacción de envidia ante aquel que destaca en algún aspecto, como un mecanismo para disminuirlo. Otra manifestación, es la exclusión de colegas en las relaciones sociales cotidianas, al apartar de la interacción en los espacios limitados que deben compartir profesores. El concepto de exclusión es un fenómeno normalizado, en el cual la afinidad es el factor que sustenta la vinculación entre profesores. De este modo, es posible identificar que las dos manifestaciones de violencia entre profesores -menoscabo y exclusión- son fenómenos normalizados por los miembros del establecimiento educacional.

Por otro lado, hay una alta rotación en la figura del Director en el establecimiento, la que se infiere por conflictos con el sostenedor. Como efecto de esta rotación y ante las constantes ausencia en el lugar físico del establecimiento, docentes y coordinadores coinciden que la dirección es una figura ausente en el quehacer cotidiano y del liderazgo que debería representar. En su lugar, se encuentran coordinadores quienes organizan el trabajo pedagógico y mantienen mayor interacción con profesores. De este modo, se visualiza un rol directivo vinculado con lo administrativo y no con lo pedagógico.

En las relaciones entre directivo y profesores, éstos últimos identifican verticalidad y menor red de contención en el trabajo. Además se define a la dirección como figuras

sancionadoras, duras, distantes, ausentes y autoritarias; estas características se oponen al derecho de trabajar en un ambiente de respeto mutuo. Desde los docentes, plantean que directivo no visualiza las necesidades, complejidades y rutinas de trabajo sus profesores. Se identifica una diferenciación entre el equipo de gestión y profesores, manifestado como “un ellos y nosotros”. En la comunicación entre las partes directivos y docentes, se observan estrategias de evitación para abordar temáticas atingentes e incluso generan disgregación del grupo de profesores para abordar información de la vida cotidiana en el establecimiento educacional. En base a lo expuesto anteriormente, profesores conciben que el trato empleado desde dirección causa malestar hacia profesores, ya que se describe esta relación desde lo negativo.

En términos generales, se identifican diversas causas de violencias en las interacciones sostenidas en el establecimiento educacional. En primer lugar, están los celos profesionales debido a las diferencias percibidas entre los grupos constituidos por nivel escolar y sus diferentes estilos de trabajo. En segundo lugar, se observa la categorización de docentes a causa de sus comportamientos asociados a clases sociales consideradas diferentes. En tercer lugar, se plantea la presencia de envidia hacia aquel que se destaca. Las diferencias son devaluadas y responsables de las violencias en las relaciones. Generalmente es categorizado como “raro” quien es distinto, lo que permite socialmente pasar a llevar la integridad del otro. Se atribuye como raíz de este fenómeno, el impacto de la Dictadura Militar en la historia nacional y el aislamiento territorial como país, que afectó en el acceso para conocer distintas realidades.

Respecto a las relaciones laborales colectivas en el establecimiento, hay convenios colectivos y un sindicato de docentes en desarrollo. Estos últimos no agrupan a la totalidad de profesores del establecimiento educacional. Son una agrupación en constitución, una organización débil pues no tiene incidencia suficiente en las relaciones laborales de sus trabajadores ni en las necesidades identificadas por los mismos docentes. De este modo, el sindicato como organización aún no cumple sus objetivos de resguardar las condiciones laborales.

La participación de profesores en espacios de trabajo como consejos de profesores, es pasiva; se limitan a la recepción de información y decisiones tomadas por otros agentes

de la escuela, como cuerpo directivo o gerencia, inclusive en aspectos pedagógicos, lo que provoca la tecnificación de su trabajo al ser un mero ejecutor en su campo, situación contraria a la autonomía del ejercicio profesional. Sin embargo, se observa que dirección tiene una posición de acatamiento hacia las decisiones tomadas por la gerencia. Lo anterior grafica la verticalidad de relaciones entre los distintos estamentos que conforman esta sociedad educacional.

En lo referente a normativas laborales, quienes trabajan como docentes en este establecimiento educacional relevan aquellas normas de carácter interno, como el uso del uniforme institucional, el cual es obligatorio para profesores, pero no para directivos. Entre los profesores jóvenes se genera resistencia a su uso. De esta manera, el uso del uniforme se configura como un proceso de disciplinamiento hacia profesores y de diferenciación entre los roles que se desenvuelven en el establecimiento educacional.

También hay normativas internas que afectan en el tiempo libre de sus profesores, como el almuerzo. La manifestación de resistencia hacia la norma es pasiva, al dejar seguirlas en el transcurso. También se encuentran dispositivos de control del tiempo, aplicando la burocracia como manifestación de desconfianza ante la participación del docente en sus tiempos de trabajo.

La posición de los docentes ante las normas es de sumisión y desesperanza, pues plantean que un cambio en su postura no repercutiría en cambios para sus estudiantes. Además, es posible identificar intensificación laboral entre profesores, debido a que su jornada laboral, definida en el contrato, no permite el desarrollo de su trabajo como se le exige, por lo que lo desarrolla en otros espacios personales, sean físicos o temporales. Ante este escenario, sus profesores se acostumbran a las condiciones de trabajo, lo que habla de un proceso de habituación que finalmente oculta la problemática de base. De hecho, es valorada la adaptación ante estas condiciones, a pesar de visualizarlas como “poco óptimas”. Así mismo, profesores destacan como valor la creatividad para abordar las limitaciones que se presentan en su trabajo.

En cuanto al malestar docente, en el establecimiento educacional se identifican limitados recursos para el desarrollo de su trabajo, lo que genera la precarización en sus condiciones. En su estructura física, el colegio presenta espacios limitados para que sus

profesores puedan permanecer, trabajar o cubrir necesidades básicas, como la alimentación y servicios higiénicos dentro del establecimiento. Ante esta situación, hay invisibilidad de las necesidades docentes, que afectan en la presencia de malestar en sus profesores.

Establecimiento Educacional n°2

Participantes de entrevistas:

SPn: Profesores y profesoras

SI: Inspector

SPD: Psicopedagoga

SO: Orientador

Descripción del Establecimiento Educacional.

Colegio de dependencia particular subvencionada, es decir, gestionada por un sostenedor privado con subsidios estatales. En el caso de este colegio, esta figura es una persona particular quien, por su edad, es reemplazada actualmente por su hija. Se ubica en una comuna de IDH muy alto.

El colegio atiende a 901 estudiantes, desde párvulos a educación media científico-humanista. El promedio de estudiantes por curso corresponde a 30 personas.

Como establecimiento educacional, cuenta con una organización interna en la que es posible identificar como miembros del equipo de gestión los siguientes roles: director, inspector general, orientadores y coordinadores académicos. Por otro lado, el directorio considera roles como gerencia general, gerencia de operaciones, directora, gerentes de finanzas y recursos humanos. Cuentan con un total de 53 docentes.

Las relaciones laborales entre los empleadores educacionales de establecimientos educacionales particulares subvencionados, son de derecho privado y se rigen por las normas del Código del Trabajo y sus disposiciones complementarias en todo aquello que no esté expresamente contenido en el estatuto docente.

Dimensión 1: Contrato individual.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la dimensión contrato individual, ámbito que refiere a la los acuerdos establecidos entre trabajador y empleador, donde se detallan y acuerdan la prestación de servicios y la remuneración convenida.

Como tipos de contrato, se identifica entre los participantes contratos por reemplazo, "tomé toda la carga de ella a principio de marzo. Así que en ese sentido estoy cubierto por todo el año."(SP1) "Llegamos dos, porque había dos profes embarazadas. El otro profesor se retiró porque no vio las condiciones en el colegio para él" (PP1).

Respecto a las remuneraciones, "el tema económico no es tan bueno como otros colegios. Estamos como a la par de un colegio municipal, me imagino" (SPD). Sin embargo, hay docentes que plantean que "en mi caso personal, para lo que pasa a nivel nacional, estoy un poco sobre el promedio. Así que desde esa perspectiva no me puedo quejar" (SO).

A la situación contractual, se añade "que acá el apoderado es muy violento en eso. Te cobran. Estoy pagando, ustedes me tienen que criar al hijo" (SP2). "Yo pago, yo exijo esto, esto, esto...Un cliente. Yo soy un cliente. Yo pago... Exigen que el niño se coma toda la comida, que haya inspectores que ven eso; otra que el niño se vaya temprano a la casa... pero hay veces que se van al cine y hay veces que nos exigen que tengamos que ir a dejarlos a la puerta de la casa... A mí me han llamado a mi teléfono a las 8:00 de la noche... Se sienten con mucho derecho y es lo mismo: yo estoy pagando así que tú tienes que hacer esto. Me lo han dicho personalmente: yo te estoy pagando tu sueldo, a varios les han dicho lo mismo: Mi mamá me está pagando para que hagas esto. No es así el tema. A mí me paga mi jefa para cumplir una función". Eso en los colegios públicos no debe pasar eso, pero en los colegios particulares subvencionados y los privados debe pasar mucho" (SI).

Dimensión 2: Relaciones interpersonales.

La segunda dimensión refiere a las interacciones sociales entre los sujetos, considerando su pasado y proyección, como resultado de la coacción que los individuos ejercen sobre otros. Contempla aspectos formales e informales.

La relación entre profesores, "en este colegio está organizado de esa forma... cada grupito tiene su mesa, pero no significa que estamos en una sala diferente, pero igual podemos ir a las otras y compartir...En los recreos existe una mesa de matemáticas, llegamos todos y conversamos. Vemos los diferentes cursos, planificamos y, obviamente, en las horas de colaboración que tenemos en las tardes" (SP1). "Puedo señalar que hay

grupos. En el colegio pasa, en los adultos también. Yo lo encuentro tan normal que alguien se sienta al lado de alguien con quien sienta química... Con el grupo que no se juntan es todo muy, muy rudo. Muy rígido. Les falta chasconearse. No conversan con él todo el año, que es lógico, porque no se juntan” (SO). “Hay una profe y un profesor que ellos traen una relación como tensa desde hace ya años...Que tampoco ha generado conflicto. Se sabe y se conoce que la relación entre ellos es tensa. Se saludan, interactúan lo justo y lo necesario, pero no, no conviven más allá de lo necesario” (SO).

En el transcurso del tiempo, la profesora plantea que “cuando yo llegué era mucho más duro el ambiente. Más solitario. A mí no me afectó porque yo soy súper sociable, pero habían otros profes que les afectaba y se fueron, pero hoy en día tenemos mucha gente joven que no calza para ese perfil...Ahora los profesores son más de trabajar en equipo... Antes los profesores se agarraban, los que eran jefes, entre profesores” (SP2). “Los chiquillos no son violentos. Los que vienen ahora de 30 años no son violentos. Igual te hacen click” (SP2).

En la interacción entre profesores, “hay profesores insultándose y asumiendo un rol casi es mi curso” (SP2). “Ese es el país que tenemos. Todo tiene que ser consenso, tú no puede discrepar del otro. Si discrepas estás mal... Ahí nuevamente podemos ir al tema de dictadura...Los que crecimos con dictadura desconfiados y competitivos” (SP2).

En la relación docente-inspector, los profesores señalan que “el paradocente no sabe hacer eso. No sabe trabajar. Yo creo que aquí hace falta eso (criterio), pero lo ven mal. Cuando lo he tratado de conversar lo ven como una crítica personal a las personas que están en inspección” (SP2). Mientras, inspectores plantean que, “inspectores antiguos o profesores antiguos o personal del colegio antiguo, le toman mucho cariño a esos niños, entonces el niño se aprovecha de ese cariño o de ese como permiso que tienen y usan cualquier otro uniforme. Es un problema ... porque como las autoridades del colegio, que tienen un grado más alto, le tienen cariño, no se van a enojar con los niños, sino que lo mandan a uno al choque” (SI).

El Director no ha estado mucho, pero ningún problema con ellos. Si piden algo uno trata de hacer lo posible. Mientras se pueda...” (SP1). “Es hermano de la dueña, la sostenedora, pero ella también se está marginando...Ella tiene edad. Antes venía siempre.

Yo trabajo acá 12 años y antes venía acá y llegaba en la mañana y estaba instalada o llegaba todas las tardes. Ahora no viene nunca la señora...Sus intervenciones un poco descontextualizadas, porque ella decidía allá en el Olimpo, en sus oficinas encerrada sin mucho contacto, y ahora, si bien lo que ellos dicen es ley, está su hija, la que ha asumido un poco representante legal. Ella bien a ratos, habla con los profes” (SPD).

Dimensión 3: Relaciones colectivas.

En esta dimensión, se detallan las acciones de docentes desde la participación como colectivo en el trabajo hasta las acciones desarrolladas en el marco de los sindicatos o similares.

Sobre la actividad sindical, “el colegio no tiene (sindicatos)... está prohibido” (SP1). “Algunos beneficios que han ganado, no como sindicato, sino como negociación colectiva, que se han juntado profesores para negociar en forma colectiva y ya se han ganado algunas cositas. Obviamente para todos... En algunos otros colegios tienen muchos más: se les da al 18 se les da una caja o simplemente un aguinaldo extra o a fin de año también un aguinaldo también” (SP1).

Las reuniones de docentes “La mayoría este año ha sido informativa, más que nada. Resolutivo no hemos tenido ninguno hasta el momento” (SP1). “Hay otro factor que tenemos: el tiempo. Tiempo para reunirnos y trabajar esas cosas. Con suerte hay tiempo para colocar...hablar de cada curso, cuáles son los alumnos problemas, cuáles son las notas que son más críticas” (SP2).

Dimensión 4: Normativas Laborales.

En esta dimensión, se abordan las normativas laborales que destacan en la cotidianeidad del trabajo docente en el establecimiento educacional.

Entre las normas laborales en el establecimiento, se plantea que “el profesor debe lidiar con el tema de su trabajo en los aspectos formales: tener planificaciones, pruebas a ciertas fechas, revisiones, cierta cantidad de notas en ciertas fechas. Eso se tiene que cumplir porque está por cronograma. Por otro lado, tiene que estar conteniendo a un grupo de niños, tener dominio de curso que en algunos cursos es más complejos que otros, por lo

tanto, es más desgastante. Por otro, los apoderados” (SPD).

“Yo llevo usando delantal hace cuatro años, porque en el otro colegio no nos obligaban a usar delantal, en el que estuve 12 años, iba con terno y corbata” (SP1). “Te lo pasaron ellos, pero uno lo compra” (SP1).

Dimensión 5: Intensificación Laboral.

Ámbito que aborda aquellos aspectos que refieren a la erosión de privilegios laborales de profesionales, como reducción de tiempos personales, sobrecarga laboral, carencia de tiempo para perfeccionamiento, inhibición y control de participación, reducción de calidad de servicio y la responsabilización de la falta personal.

El trabajo del docente en el colegio se describe como: “Si fuese un profesor de media termina a las 4:30, se queda trabajando ese rato, pero no le alcanza, porque alcanzará a revisar un par de cursos, pero tiene que preparar la clase, preparar material, montón de cosas. Un profesor de acá trabaja en la casa... La carga laboral que tienen es mucha” (SPD).

En la misma línea, se describe la rutina de trabajo como “Yo termino las clases todos los días de lunes a jueves a las 4:20, y me tengo que quedar hasta las 5:00... voy buscar a mis hijas, estudiamos en horario después de 6:00 a 8:00. Tomamos once. Se van a acostar a las 9:00 y de ahí en adelante hago mis cosas, ayudo en la casa y después empiezo a planificar o corregir pruebas. Algunas veces me he acostado a la 1:00 de la mañana, trabajando en eso” (SP1). “En otros casos tomará once, verá noticias...revisará un curso, dos cursos. Preparará las clases, si bien tiene una planificación mensual, igual tiene que ver la clases por si le falta algún material, qué imprimir, qué arreglar” (SPD). “Este último tiempo dejo las cosas acá o simplemente sigo el mismo ritmo y es complicado. Entonces he decidido dejar algunas cosas acá en el colegio. He decidido quedarme un poco más para no llevar tanto trabajo para la casa” (SP1).

Ante la carga laboral, “el profesor tiene que hacerlo y dónde está la vocación. Si no tiene vocación mejor dedíquese a otra cosa... Lamentablemente todas las horas que hace en el colegio para planificar no son suficientes y atender apoderados, casos especiales, corregir. Todo eso no alcanza en el colegio. Esos 15 minutos que tenemos por cada hora. Todo ese trabajo que no alcanza, lo tiene que llevar para la casa. Es ahí donde se dificulta la

situación del ambiente familiar, porque tenemos que dejar una cosa por la otra” (SP1).

Dimensión 6: Malestar Docente.

Aspecto que considera al conjunto de consecuencias negativas que afectan al profesor, a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

“Independiente del tema de las licencias por estrés, el trabajo de profesor es del terror. Es muy estresante, muy complejo. Cada vez es peor” (SPD). “Es como complicado porque los profesores sienten que, siendo bien exigente, que eso agota y estresa” (SO).

“El año pasado tuvimos una profesora con estrés y este año se incorporó y por petición médica ella está como de apoyo; no está asumiendo cursos. Licencias por estrés tengo entendido que este año no hay” (SO). “Este año he visto una situación, que no alcanzó a ser descontrol, porque el profesor cuando ha sentido que está un poco superado, dos veces. La profesora en este caso que nos pasó le dijo a los alumnos que salieran de la clase antes y ella como que trató de tranquilizarse y luego retomó el tema (SPD). A pesar de lo anterior, profesores plantean que “normalmente no tomo licencias, aunque esté resfriado. Este año no me he tomado ninguna licencia” (SP1).

Interpretación Establecimiento Educativo N° 2

En el colegio subvencionado existe contrato entre dos partes: profesores y sostenedora del establecimiento. Entre los trabajadores de la educación, hay profesores contratados bajo la modalidad de reemplazo, el cual involucra la sustitución de un docente durante un período de tiempo determinado coincidente con licencia médica principalmente, por lo que se señalan limitantes en la proyección en el tiempo. Quienes ingresan por este tipo de contrato no continúan o se retiran previamente.

La remuneración percibida por sus docentes se compara con aquella que reciben en los colegios municipales, la cual es ejemplificada como mínima. Al estar al nivel de este tipo de dependencia, es considerado como un aspecto negativo.

Si bien el contrato es establecido con el empleador, desde los apoderados se

desarrolla una dinámica en la que se posicionan con rol del cliente-contratante. Lo anterior se debe pues, al pagar por un servicio, se atribuyen la posibilidad exigir a quienes trabajan en el espacio educativo. Las exigencias, realizadas a profesores e inspectores, van más allá de los límites educativos -exigen el cuidado en actividades rutinarias como alimentación, procurar que vayan a sus casas a la salida o llaman fuera del horario de trabajo-. Esta situación es imitada por estudiantes, quienes también exigen en virtud de ser quienes pagan. Estas acciones violentan a quienes trabajan en el establecimiento educacional y como tal se manifiesta como una problemática propia de colegios de dependencia privadas y subvencionados, ya que en ambos establecimientos se realiza pago de los servicios educativos.

Las relaciones interpersonales, específicamente las relaciones entre profesores, se caracterizan por la organización de grupos, cuyos criterios de conformación tienen como base la organización formal, pues se congregan por áreas disciplinares ubicadas físicamente en espacios comunes. Si bien se infieren relaciones adecuadas intra grupo, la relación de profesores con pares fuera de este, se manifiestan como rudas, distantes e incluso tensas.

Las formas en las cuales ocurre la violencia entre docentes, es a través del insulto, es decir, se realiza de manera verbal. Las razones mencionadas por docentes se deben a diferencias en el ámbito de trabajo, mientras que personal de apoyo señala que es a causa de problemas de comunicación. Hay cambios en las relaciones entre profesores, pues el pasado es visto de manera negativa en las relaciones humanas, ante la soledad y peleas vividas. Sin embargo, se plantea un cambio generacional positivo, ya que visualizan a un profesor joven que sabe trabajar en equipo, menos competitivo y más integrado.

Por otro lado, en las relaciones entre docentes e inspectores hay conflictos, ya que estos últimos conciben que profesores pasan a llevar su rol. También los inspectores identifican diferencias a nivel jerárquico, siendo mayor la de los docentes por sobre los asistentes, es decir, ocurre una relación vertical entre estos actores. Por otro lado, los profesores plantean que los inspectores no saben hacer su trabajo.

En cuanto a la figura del director, se define como una figura ausente desde distintos actores del establecimiento. El rol que desempeña como director se atribuye a la relación familiar con la sostenedora, figura que actualmente también se identifica como ausente. En

el pasado, tenía un rol activo en el establecimiento, sin embargo, las decisiones que imponía eran alejadas a la visión de quienes se desempeñan como profesores.

Se atribuyen como motivos de la violencia en las relaciones interpersonales a factores de la idiosincrasia chilena y el impacto de la Dictadura Militar la cual, como un episodio histórico presenta complejas influencias en las relaciones sociales de los actores en el colegio. Entre sus manifestaciones se identifica como herencia de estos aspectos la intolerancia a la opinión que difiere del consenso, la desconfianza en quien lo rodea y el desarrollo de la competitividad.

Las relaciones laborales colectivas en el establecimiento subvencionado, toma lugar la prohibición de acciones colectivas como el desarrollo de sindicato; sin embargo, hay negociaciones colectivas las cuales son limitadas en el tiempo y a beneficios acotados a aspectos monetarios por sobrecondiciones laborales para la comunidad educativa. Comparativamente, estos beneficios son disminuidos al comparar a los obtenidos por otros establecimientos.

Las normativas que se manifiestan por profesores en este establecimiento educacional son referidas principalmente al funcionamiento interno. Específicamente se destaca el uso de uniforme como un elemento obligatorio. Si bien es facilitado por la institución, es cobrado a sus docentes. A través de este, se favorece el disciplinamiento de sus profesores y profesoras dentro del establecimiento educacional.

Se identifican elementos que contribuyen a la intensificación laboral. Esto se identifica desde la concepción que la labor docente es un trabajo desgastante. La sobrecarga que se evidencia se debe a que su trabajo real se extiende por sobre la jornada prescrita en el contrato, justamente porque el trabajo por el cual se ha contratado solo considera en mayor medida el trabajo en el aula, no así los tiempos no lectivos que favorecen el desarrollo de aspectos que se encuentran fuera de la sala de clases. De este modo, hay invisibilidad de la complejidad de la labor docente.

Está la creencia de la opción de no desarrollar labores solicitadas por directivos si se sienten sobrecargados, sin embargo, al no cumplir con sus labores se genera un cuestionamiento sobre su vocación. De este modo, el contexto planteado afecta en lo personal y familiar, pues el ámbito profesional sobrepasa los límites temporales y

espaciales. En el quehacer profesional, esta sobrecarga se transforma en costumbre e incluso culpabilidad.

Referente al malestar docente, el trabajo desarrollado por profesores es definido como un trabajo estresante, sin embargo, para profesores, el futuro en ese aspecto es desolador. El malestar se observa desde la posición desesperada de hacer un trabajo no valorado. Entre profesores hay licencias por estrés, además de episodios narrados de descontrol, lo que da cuenta de que la salud mental del docente está siendo afectada. Ante situaciones de estrés, se observan medidas de apoyo de la comunidad, al limitar sus trabajos a situaciones con menor carga. Sin embargo, desde la concepción de profesores, tomar una licencia no es visto como una opción válida, por ello, no es frecuente ni considerado. Es decir, hay un disminuido cuidado personal.

Establecimiento Educacional n° 3

Participantes de entrevistas:

MPn: Profesores y profesoras

MD: Director

MEC: Encargado de convivencia

MUTP: Jefa de Unidad Técnica Pedagógica

MPS: Psicóloga PIE

MPD: Psicopedagoga PIE

Min: Inspectoras

Observación en Consejo de Profesores:

MOB: Registro de observación

Descripción del Establecimiento Educacional.

Colegio de dependencia municipal, es decir, gestionado por el municipio, específicamente desde la Dirección de Educación Municipal (DEM). El establecimiento está ubicado en una comuna con IDH categorizado como alto.

Brinda educación laica, atendiendo a 496 estudiantes desde educación parvularia y básica completa. Cuenta con dos cursos por nivel, cuyo promedio es de 27 estudiantes por aula. Además, brinda apoyos a estudiantes, por ejemplo, cuenta con un Proyecto de Integración Escolar. En él ejercen un total de 30 profesores.

Las relaciones laborales entre sostenedor y trabajadores de la educación se soportan desde el estatuto docente, específicamente con sus profesionales que tienen contrato titular o contrata. Sin embargo, se identifican relaciones laborales bajo código del trabajo fuera de estas dos categorías contractuales.

Dimensión 1: Contrato individual.

Se describen resultados obtenidos en la dimensión contrato individual, ámbito que refiere a los acuerdos establecidos entre trabajador y empleador, donde se detallan y

acuerdan la prestación de servicios y la remuneración convenida.

La situación contractual de profesores del establecimiento educacional se describe ante la situación en la que “la escuela está dividida porque por el asunto este de los que somos titulares, otros que pasaron de contrato a titular este año y otros que están contratados por la SEP, tienen códigos del trabajo y al final casi como la mitad del colegio en esa circunstancia” (MP2). A su vez, “está en conversaciones con el departamento de educación, para ver qué va a pasar con los profesores que en estos momentos están a contrato y que ya llevan varios años dentro de la comuna y que no son de planta... Hay un desorden administrativo... porque hay un colegio, por ejemplo, hay como seis colegas que cumplen con las condiciones y todavía no sale la resolución, ni siquiera aparecen en pantalla” (MP2).

“La gestión de las horas de los profesores es violenta. Se crea incertidumbre sobre la situación laboral de los titulares y los a contrata” (MOB). Ejemplo de ello es lo que se manifiesta por un profesor, quien plantea que “estoy a contrato, hasta febrero se supone, con eso me quedo tranquilo por lo menos, no sé si a lo mejor el próximo año sigo o no...Se supone que tienen hasta el 28 de diciembre para avisar y uno si quiere seguir acá no le avisan hasta marzo más o menos” (MP3).

En términos generales, la continuidad laboral se visualiza como “súper complicado, se viene difícil la situación y ya todas las escuelas en estos momentos tienen definida su planta docente, y por lo que yo sé estamos seguros todos los que estamos de planta, pero todos los que están a contrata en este momento, por el código del trabajo, en este momento quedaría muchos afuera, excepto los que tienen fuero maternal” (MP2). Esto se hace concreto pues “para el próximo año hay solo curso de 1° Básico y solo un 7° Básico. Esto significa que hay profesores a contrata que podrían salir” (MOB). Sin embargo, “los colegas que pasaron a titularidad este año tienen que ver el tema de las horas, porque al parecer, por lo que conversé con don XXX... si a usted le reconocieron 40 horas, no necesariamente va a tener las 40 horas el próximo año ya... eso es un veremos ahora, un alerta, que están atento y consultar con el gremio” (MOB).

Entonces, elementos relacionados con la continuidad laboral refieren a "este asunto de la Ley 20.501, son los directores los que definen las plantas docentes de cada escuela...

entonces esa era también de las peleas que se estaba dando, que se derogara esa ley". Otro elemento corresponde a, "todo depende de la demanda de matrículas" (MP2). "La matrícula en otros (tipos de dependencia) no es una preocupación para el profesor y acá sí" (MP3).

De esta forma, en la escuela "se hacen campañas municipales como de captación" (MP2), "organizan la actividad de retención de estudiantes para asegurar matrículas. El Director marca que la Municipalidad da la idea de la actividad, pero no da recursos para realizarla. Además, solicita a la gente del Proyecto de Integración Escolar que no desarrollen el tiempo que tienen en trabajo colaborativo y que se dediquen exclusivamente a esta actividad" (MOB). Otra acción de captación de matrículas es aquella generada por las educadoras de párvulos, quienes "visitaban los jardines, iban a hacer esa campaña, llevaban regalitos... el año pasado se hicieron calendarios imantados" (MP2).

En la misma línea de la relación matrícula- continuidad laboral, "se metió la idea, orientaciones, a la diligencia comunal de que por qué no bajaban la cuota mínima de alumnos, que fuera 25 niños por curso y así se aseguran la fuente laboral de los profesores y lo otro porque también a nosotros, no sé po', ellos miden signo peso, pero los logros pedagógicos dónde quedan, porque con 35 niños, con las necesidades que tienen, es difícil ir avanzando en logros, que es en lo que nos miden a nosotros al final" (MP2). "Si se diera que nosotros tenemos dos cursos por nivel, que hubiera 60 niños para dos cursos, se va a formar un curso de 35 y los otros niños los van a reubicar en otro colegio, entonces se va a perder una fuente laboral... los colegios que tienen un solo curso por nivel aunque tengan ocho van a tener que seguir funcionando, pero nosotros, por ejemplo, si tenemos la trayectoria de tener dos cursos por nivel, pero si hay para formar un curso de 35 y van a quedar 20 volando, esos 20 los van a reubicar" (MP2).

El período laboral consta, "hasta el 15 de enero, era una semana de capacitación, pero en realidad nos hacían una capacitación el Instituto XXX, como ejemplo... la verdad es que no tenían mayor impacto en nosotros, yo creo que cualquiera de los colegas está mejor preparado para auto capacitarse" (MP2); "las capacitaciones que teníamos a nivel comunal eran de baja calidad" (MP2).

En términos de sueldo, "aquí no es buena remuneración, por algo estoy en otro colegio también haciendo horas, de hecho, en el otro colegio me pagan al doble la hora de

lo que gano aquí por la hora entonces eso me ayuda, si no estuviera en otro colegio no me alcanzaría, esa también es una presión” (MP3). Sin embargo, “ha mejorado, pero pienso que si estamos menoscabados, porque yo cumplí 30 años de trabajo este año y tengo un sueldo líquido de \$750.000, entonces no se condice con otros profesionales que llevan tanto tiempo ejerciendo y ganan más” (MP2).

Dimensión 2: Relaciones interpersonales.

La segunda dimensión refiere a las interacciones sociales entre los sujetos, considerando su pasado y proyección, como resultado de la coacción que los individuos ejercen sobre otros. Contempla aspectos formales e informales.

En las relaciones interpersonales entre docentes “hay tallas, nosotros nos bromeamos, pero cuando hay que hablar en serio nos destacamos y nos reconocemos” (MP1). “Hay que tener mucha confianza para entre profes tirarse la talla, uno sabe con quién... acá por lo menos se echa la talla no más, pero problemas no, no me ha tocado ver” (MP3). “Uno lesea aquí hartito... por ejemplo, una vez pasó algo... una vez dos personas estaban en mi oficina con obesidad mórbida, ponle tú que eran profes de química, entonces... entra otra persona y yo se lo presenté, y dice: o sea que ahora la asignatura de química va a ser una asignatura de peso, yo la verdad si le miré en ese momento la cara a los colegas de química no me acuerdo, pero ninguno le dijo nada” (MUTP). Otro ejemplo es aquello que se observa en una oportunidad donde “un profesor se burla de otro profesor que argumentó no poder poner las sillas en orden para el aniversario porque está enfermo de la columna. Profesor M también se burla del mismo profesor diciendo que él va a llevar las sillas a la entrada el día del acto de aniversario. Siguen las burlas sobre las sillas y el profesor agredido dice: basta de chistes entre profesores, ya es repetido el chiste ya; yo no puedo agarrar sillas porque me afecta la columna, no puedo; porque la otra vez jugué a la pelota y estuve tres días en cama...el profesor prosigue señalando que después en consejo de evaluación lo primero que pasa es que ponen el nombre de uno, tonteras en realidad porque hay cosas más importantes que no se dicen” (MOB).

En la rutina de consejos de profesores hay comentarios a voz baja de parte de docentes como “es el descoordinador”, o bien ante nombramiento de psicopedagoga, como

segunda a cargo a nivel de turnos, una profesora dice “ahí sí que estamos sonados” (MOB). “Una profesora de primer año básica señala que ella, en su curso, aprueba a un importante porcentaje de niños lectores, sin embargo, esta habilidad se pierde si no se refuerza. Posteriormente se realizan comentarios a bajo volumen y de manera irónica, frente a lo comentado por esta profesora” (MOB). En la dinámica cotidiana, se comentan, desde los programas de apoyo, episodios como “muchas veces he querido intervenir en las salas y no... piensan que los voy a evaluar, siendo que yo lo que voy a hacer es ayudar en la dinámica de cómo funciona el curso” (MPS).

Otra situación observada a destacar refiere a que “durante la mañana hubo un conflicto entre profesores porque vinieron a retirar del colegio a un niño que fue abusado en el ámbito familiar, a lo que la profesora que se encontraba en la situación dice: con toda la situación que estábamos pasando con el mismo chico, entonces yo me preocupé. Entonces yo le pido disculpas a la señora R... yo me asusté mucho cuando vino la mamá a retirar al niño. Entonces yo a la señora Rosa la gritoneé y por eso le pido disculpa” (MOB).

En la relación entre docentes, docentes recuerdan la escuela “años atrás era fantástico, de repente prefería quedarme haciendo cualquier cosa acá, con toda disposición, estaba con XXX, un amigo que murió acá en un accidente en moto y nos hicimos súper amigos, entonces con él trabajábamos para los chiquillos, todo en función de ellos, jamás dijimos me quedé una hora más y no me van a pagar” (MP1). “Había un grupo de gente muy comprometida, no nos importaba venir los sábados a hacer talleres, hicimos varios cursos acá... nos encontramos un grupo humano que éramos bien comprometidos, nosotros le pusimos el nombre a la escuela así que eso, teníamos toda una historia aquí” (MP2). “Cuando yo llegué acá era una alegría completa, el almuerzo era un reír de principio a fin, una relación fantástica entre todos, eso fue hace siete años atrás, algunos de esos profesores se fueron a otros colegios, asumieron otros cargos y los nuevos no hemos logrado o no han logrado armarse de ese cuento, se ha producido una diferencia, pero sana” (MP1). “Como hay mucha gente que es más joven también, que se ha saltado como ciertas etapas pienso, no sé, la verdad de repente no logro entender” (MP2). “Yo como llevo hartos años acá, ahora último yo he notado que no están muy bien las cosas, hay como dos grupos, no sé a qué se deba eso, pero he notado que hay como dos grupos, los conflictos no hay, no hay agresiones

ni nada, solamente que no se pescan. Hay como dos grupos, eso he visto, que está como marcado, pero no sé a qué se deberá, no sé qué problema habrá entre ellos” (MI2).

En la relación entre docentes y directivos, los directivos destacan “estimular a nuestros profesores, han sido parte de nuestros consejos, entonces el profesor puede expresar su... si está a favor o no. A veces no tiene nada que ver, pero él la expresa. Entonces hay esa relación, lo otro es que esta puerta está abierta, entonces el profesor puede venir para acá y si es algo puntual lo conversamos, llegamos. Porque a veces las problemáticas hay que descontextualizarlas, por qué toma esta decisión el director... me parece errónea... Perfecto, pero este es el contexto. Pero a veces, considerando el contexto, el profesor se da cuenta que se tomó una decisión adecuada” (MD).

La dinámica del consejo de profesores se grafica de manera tal que “los profesores se ven atentos y comprometidos con las tareas que se plantean, pero no hay diálogo. El director informa y los profesores escuchan, a veces opinan y actúan”. “Ante la ausencia del Director, hay más bromas y el ambiente es más distendido” (MOB). En esos episodios “la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (en adelante UTP), sigue el modelo de consejo instalado por el Director: se informa a los profesores y los profesores escuchan” (MOB); por ejemplo, “una profesora plantea la necesidad de juntarse para resolver el problema de la lectura, pero la Jefa de UTP no la toma en cuenta” (MOB).

Como conflictos en la relación profesor – director, se observa que “ante conflictos por profesores que no entregan sus actividades, la jefa de UTP le indica a la profesora que coordina que debe hablar con el director” (MOB). También se observa una situación en la que “Profesora N regala a todos y cada uno de los presentes una tarjeta de saludo por el día del profesor. Las reparte en una bandeja. Las ha hecho ella misma. A pesar de su acto de cariño, la reprochan por generar desorden” (MOB). Otra situación observada es “cuando el director se refiere a los aspectos técnico pedagógicos. Profesor P pifia despacito. Se hace un silencio” (MOB).

Entre las razones mencionadas, desde el equipo de gestión se plantea que “los conflictos se dan por eso, cuando el profesor hace algo que no está establecido” (MUTP). “Si yo fuera profesora yo sería una taza de leche con todo el mundo, pero tú al estar en un cargo a muchas personas tengo que llamarles la atención o les he llamado la atención, pero

eso no implica que el colega al otro día no me salude o viceversa o lo voy a atender mal o nada, de repente al otro día nos reímos o durante el mismo día...” (MUTP). “Le digo a los profes... porque yo salí de profe, y cuesta un poco cambiar de rol y que tus pares acepten ese cambio de rol... yo les digo: no soy tu jefe, varios me ha dicho: si tú no soy mi jefe; nadie me nombró tu jefe, yo soy coordinador, coordino tu trabajo, ayudo a que tu trabajo sea” (MEC).

La relación entre profesores y sostenedor se plantea desde la idea que “al departamento de educación lamentablemente le interesas tú como número, eso... un número que da plata” (MEC). “el municipio no te pasa ni una luca” (MD), “pero yo no sé, todos los gobiernos locales nunca tienen plata para nada” (MEC). “Es que es dónde se van las platas, o sea, para mí es como un sueño eso de tener a los chicos acá mucho más tiempo, pero viene la ONG, los 3 chanchitos y...la ONG se llevan millonadas de plata y no hacen nada, a los cabros le pasan una hoja blanca, ya raya ahí y después los tienen sentados conversando y eso es todo. Pero si esos 5 millones o 10 millones se los pasaran a la escuela, ya, haga una escuela abierta yo podría hacer muchísimas cosas, pero la ONG se llevó toda la plata y hasta ahí llegó” (MEC).

Ante la posibilidad de reducción de horas en profesores titulares, un profesor pregunta en consejo “¿ese decreto, qué valor tienen eso, es un decreto comunal o trasciende eso de las horas que te reconocen como titular? UTP responde: deben haber muchas leyes que nosotros no conocemos porque por lo que hablamos, o sea lo que él me dijo a mí, no creo que él esté haciendo todo lo que me dijo si no tuviera el respaldo de una ley, no creo, más que ustedes saben que desde marzo está todo en revisión, están revisando, revisando. Terminan con un tema y vuelve otra vez contraloría” (MOB). “Refiriéndose a la nueva directora del DAEM, el director dice que las mujeres son más “observadoras y detallistas” (MOB).

La relación entre docentes e inspectoría se destaca pues “la inspectora ocupa un lugar súper importante... conversa mucho con los niños, le cuentan cosas a ellos que no le cuentan a los profesores” (MEC). La posición de las inspectoras refieren desde un “no soy docente, pero tengo más paciencia que los mismos profesores” (MI1), “Es que algunos profesores no tienen la capacidad, encuentro yo, no tienen dominio de curso” (MI2). “Ha

pasado muchas veces que los profesores han abandonado la sala... están colapsados... y llegan aquí y dicen "no puedo" entonces yo o la C casi siempre tenemos que subir, dejarlos tranquilos, controlarlos y ahí decirle a los profes que pueden continuar su clase" (MP1). Hay episodios en la relación entre ambos roles en las que la inspectora menciona "si tengo que decir algo, lo voy a decir y es lo que yo pienso, yo creo que cada persona tiene derecho a decir lo que piensa. Bueno, un día lo dije en el consejo y no le gustó a una profesora, pero se las tuvo que morder porque al final todos me encontraron razón de lo que yo había dicho, no tengo como mayor problema con ellos".

Ante el desarrollo del trabajo de los asistentes de la educación frente a profesores, inspectoras señalan que "en una oportunidad un niño trajo un cuchillo cocinero, nosotros nos enteramos después, pero igual se le mandó a buscar al papá, porque la solución del profesor fue que lo solucionó en el curso... porque eso debería haberlo dirigido a inspectoría...y cuando yo le dije: nosotros deberíamos haberlo denunciado a él porque andaba con un arma blanca y es como la denuncia que tenís que hacer"(MI1). Por otro lado, en Consejo de Profesores se dirige la jefa de UTP al encargado, señalando "tú no estás a cargo de la clase de computación, los niños van con profesor y es el profesor el que está a cargo, no L... L no está a cargo de la clase, es el profesor" (MOB).

A nivel general dentro de la comuna, el Director plantea que "en algunas partes, existe esta división docentes-directivos, docentes, asistentes de la educación, asistentes de servicios menores, entonces son muy divididos...Lo que está sucediendo es que están ocurriendo estas divisiones, la propuesta es unificar criterios y es cierto se llama día del profesor pero por qué no le llamados día de la educación en el cual participamos todos" (MOB)." "Lo que nosotros estamos trabajando junto con la dirección de educación es no generar esta división asistente de la educación y docente, sino que se está trabajando en un proyecto de generar el día de la educación, que involucra a todos" (MOB).

Dimensión 3: Relaciones colectivas.

En esta dimensión se detallan las acciones de docentes desde la participación como colectivo en el trabajo hasta las acciones desarrolladas en el marco de los sindicatos o similares.

Como relaciones colectivas en el establecimiento educacional: “Existe un gremio de profesores que pertenece al colegio de profesores y ahí existen los gremialistas, se les da espacio también a ellos para que expresen eso” (MD). Además, “ahora hay hartos sindicatos de asistentes de la educación” (MOB).

En la rutina de consejos de profesores, “el director da el espacio al sindicato y dice: quiero dejar a los gremialistas porque alguien nos tienen que amparar.” (MOB). “El profesor que participa del Colegio de Profesores indica que el Colegio tiene apoyo jurídico para sus colegiados. También hay préstamos por casos judiciales o de salud, aporte por operación, descuento en farmacias, 18 de Septiembre, convenio con el Hospital del Profesor, beca para alumnos destacados, Casa del Maestro en varios lugares de Chile” (MOB).

Entre las acciones del sindicato cuentan con “los espacios en los consejos de profesores y se nos da, pero el tiempo siempre es muy breve para todo lo que uno tiene que informar a los colegas, entonces nosotros anteriormente habíamos acordado quedarnos el día martes para hacer reuniones gremiales, pero lamentablemente todos los colegas no responden, no se quedan porque en realidad hay que dar más de su tiempo” (MP2)

Respecto a la participación en el gremio se señala que “logramos colegiar a bastantes profesores, como 6 o 7 quedaron colegiados, porque en el fondo... antiguos eran como 9, habrán 15 o 12 colegiados... es poco el porcentaje” (MP2). “Bueno, los profesores que estamos colegiados somos los más arriesgados, los más aperrados, los más antiguos, tenemos más años de ejercicio, los demás como que sí, pero si los aprietan un poquito, no” (MP2).

Como acción en las relaciones colectivas, específicamente en el caso del paro “se hizo una votación y no se respetó, al final en el paro terminamos cuatro personas, hasta que se terminó el paro en la comuna en realidad, más que nada por amor propio, por convicción... quedamos cuatro: dos dirigentes más otros dos colegas que fuimos hasta la última, a nosotros nos decían los kamikazes en el comunal, estaban todos preocupados cómo iba a ser nuestro recibimiento y la verdad nos llevamos una grata sorpresa porque los colegas nos tenían preparado un recibimiento por la consecuencia” (MP2). “No sé si hay poco interés, tienen miedo, la verdad es que no sé, no habían muchos colegas a contrato

antes entonces decía que los podían no llamar el próximo año si se pegaban un paro” (MP2). “A veces pienso que los colegas a lo mejor no se sienten lo suficientemente preparados, porque aunque uno luche por algo, pero si uno es un buen profesional no tendría que tener esos temores, en mi visión particular” (MP2).

Como consecuencias al participar de movimientos sindicales, “te cambian de escuela, eso puede ser como una sanción o a uno lo pueden sumariar porque lo pueden acusar de abandono de funciones, cualquiera de esas circunstancias, aquí no se dio, llegamos igual al colegio, al final las cosas se fueron dando y hubo conversaciones” (MP2). “Los pueden echar...hay colegas que se acobardan mucho, por la fuente laboral, porque como les dicen que viene la planta docente el próximo año” (MP2). “En consejo, el Director señala que los días de huelga de los profesores se evaluará, que van a conversar con cada profesor para enviar un informe al DAEM” (MOB). “A mí me castigaron, nos castigaron porque hicimos manifestaciones, nos vestimos de negro un día que vinieron a inaugurar algo, porque ellos no cumplieron compromisos que habían asumido...A mí me mandaron sola a otra escuela donde no me querían recibir porque decían que yo estaba en la lista negra” (MP2).

Dimensión 4: Normativas laborales.

En esta dimensión, se abordan las normativas laborales que destacan en la cotidianidad del trabajo docente en el establecimiento educacional.

En las normativas internas, desde el equipo de gestión manifiestan que “lo peor es cuando los profesores se mandan solos, hay ciertas cosas que están establecidas, hay cosas que se conversaron, acuerdos de consejo y cosas que están dadas, por ejemplo, yo entrego el horario de clases a principio de año... y de repente tú vas a una sala y le dices: I, a ti no te toca en el 6°C y ella me dice: Sí es que el G quería estar allá porque le faltó no sé qué... y ¿a quién le dijiste? ¿al director?... entonces no po...” (MUTP)

Otra norma interna se asocia a “la JEC, la que se lanza pero nadie piensa en el profesor, ese profesor que se tendrá que alimentar y tragar para estar a la media hora listo para trabajar, nosotros acá en este colegio tenemos una normativa interna y hay 40 minutos para el almuerzo del personal, la legalidad es media hora y nosotros acá dimos 40 minutos”

(MUTP). Ante un acto se señala a los y las profesoras “Ojala que no esté tan feo el día... para estar con cotona blanca... prosigue UTP diciendo: Fundamental las damas” (MOB).

Otra norma interna se refiere a las exigencias profesionales, “pueden haber exigencias que de repente uno no puede cumplir netamente por el tiempo, por ejemplo, tener las planificaciones clase a clase, que la verdad no le encuentro sentido cuando realmente estamos en un año escolar donde hay cambios constantes” (MP3).

Ante las normas externas “nos hemos transformado en una entidad que tiene que responder a muchas cosas de mucha burocracia, demasiada. Un solo ejemplo es el famoso decreto 170 de la gente que está en el proyecto de integración, que pasa más del 50% de su tiempo escribiendo informes, que desarrollan actividades propias de apoyo al aula o apoyo al aprendizaje de los chicos” (MD). “El otro día cuando vino el PIE, archivadores y archivadores ahí, no era del PIE era de la SEP, todos los papeles tienes que mostrarlos, la escuela sí está haciendo las cosas” (MD).

Frente a los procesos evaluativos como el SIMCE: “todas las escuelas están presionadas... se han generado e invertido muchos recursos por parte del Estado. El MINEDUC espera resultados y en estas escuelas sobre todo... a nosotros con el SIMCE nos ha ido más o menos, no hay un impacto sustancial, en el fondo siempre se nos ha amenazado” (MPD). “Se están evaluando otras cosas de convivencia escolar. Aparte de ver los grupos socioeconómicos, en qué nivel está usted aquí, ahora vienen otros aspectos, como el tema de la salud de los niños, qué hace la escuela en la alimentación saludable, está el tema cómo se incluye a los apoderados y alumnos, si hay CC.AA. o centro general de padres. Viene también el tema de igualdad de género. Todo eso se está viendo y eso también se toma en cuenta cuando se categoriza la escuela. Entonces son hartas cosas, no descuidar ninguno de esos aspectos... Hay hartas cosas que nosotros hacíamos, pero no lo tenemos escrito, que la agencia lo solicita. Hay que hacer protocolos. Hay que hacerlos más sistemáticos, con los papeles al día, tener todo muy documentado” (MOB).

“Desde el Ministerio de Educación... las escuelas están categorizadas, si tú no vas obteniendo puntaje en esto, si otros análisis que se hacen en relación a la convivencia no van teniendo buenos resultados, tú vas quedando en distintas categorías de colegios y esos son focos de intervención por parte del Ministerio, entonces eso también te mantiene en una

constante tensión” (MUTP).

Otro proceso evaluativo refiere a la evaluación docente, situación que “provoca cierta violencia y que nos provoca estrés... yo estoy de acuerdo que haya una evaluación porque es necesario, es necesario que nos vamos evaluando y ver cuáles son nuestros conocimientos, nuestros manejos, pero a lo mejor la forma no es adecuada, porque no nos dan los tiempos para hacerlo, también es tiempo extra que tenemos que ocupar para poder desarrollar esta evaluación y significa menos horas de sueño, de descanso...entonces para mí eso es una forma también de violencia hacia nosotros” (MP2). Sobre el portafolio, este “requiere trabajo extra, mucho trabajo extra” (MP2).

Hay organizaciones que supervisan la escuela. Entre ella se encuentra la Agencia de Calidad de la Educación. “Se habla de una supervisión preventiva...en sus visitas se quedan mínimo tres días, hacen una observación de todo el movimiento. Desde la hora de llegada, la hora que salen los alumnos, la entrada, a la sala de clases, observan clases y no le dicen nada a usted. Van a entrevistar a apoderados, SEP, PIE, directivos, centro de padres. Es todo un trabajo bastante integral en la escuela. En esta ocasión dice “marcha blanca”. La agencia de la calidad no es punitiva, pero si encasilla” (MOB). Esta vez nos van a avisar qué nos corresponde. Y hay que decirles: qué bueno que nos van a acompañar. Después ellos, claro que entregan una pauta de sugerencias que hay que arreglar como institución. Entonces ya el próximo año ya sería más sancionadora en algunos aspectos; van a tomar esa pauta y van a decir me hizo caso o no me hizo caso” (MOB). Lo que se fiscaliza la Agencia de Calidad de la educación es: libro de registro de firmas; libros de clases: registros de materia, “si usted hizo la clase y no registró o no la hizo” (MOB). “Ellos (Agencia de Calidad) vienen pensando que hacemos las cosas mal” (MOB).

Otra organización de supervisión es la Superintendencia de Educación. “Su visita...tensiona mucho y si vienen como a ver que tú estés, ya te están tratando mal antes de haberte visto y diciéndote "usted no puede cometer errores" aunque seamos ser humanos”. “En el año vienen por lo menos cuatro veces, entonces de repente hay que tener todos los libros al día, los documentos... dicen van a venir y esa semana hay que tener todo listo, hay una presión constante ahí y hay que rendir no más” (MD).

También asiste a la escuela “Subvención”. Esta organización “viene con la idea:

aquí hay desorden”. “La asistencia es el punto de inflexión, puesto que es la subvención de la fiscalización que, dice Jefa de UTP, desgraciadamente es muy punitiva” (MOB). “Entonces hay cosas que son muy rígidas, como le pides tú a un ser humano que no cometa un error... la subvención es que te ven la sala cuántos niños hay presentes y cuántos hay ausentes entonces supongamos tú estás pasando la lista, pones un puntito si está presente, y te equivocas, o hiciste todo bien y hay que hacer una sumatoria, la gente se equivoca de repente cuando suma y pasó, pero qué pasa que el profesor no se da cuenta, y después al revisar... y eso es multa, y la multa la paga el municipio, multas grandes (MD)”.

Por último, en la supervisión en infraestructura “ven todo”: baños, falta de vidrio, falta de aseo. En una inspección “sacan foto de tres basuras y reportan colegio sucio” (MOB).

En términos generales, se refieren a las supervisiones desde la noción de “Control...mucho control... Por lo tanto, si hablo del control, no es porque haga las cosas mal, lo que pasa es que faltan algunos elementos dentro de esta cadena, que necesitan ser llenados” (MEC). “Cualquier cosa, la superintendencia te la interpreta como que es "dolo" como que tú quieres engañar al Estado, y como afecta eso, la impresión que nosotros tenemos que la gente que viene a supervisarte en ese aspecto, viene pensando que tú has hecho algo indebido, viene predispuesto, esa es la impresión que tiene uno, de pillarte en algo, entonces indudablemente eso te tensiona” (MUTP). “Es una falta pero terrible si no tienes eso por escrito. Esas son culturas de escuela que se han dado en lo cotidiano, que están vivenciales, pero que ellos las necesitan documentadas...Y ahora con estas entidades nuevas que se han creado...más informes todavía...Y en la medida que van surgiendo cosas hemos ido generando los famosos protocolos, ahora hay protocolo para todo, entonces tiene protocolo para esto, para esto otro” (MD). Las supervisiones externas “indudablemente te tensionan, desde la dirección de educación hacia abajo, entonces el director siempre está diciendo: tengan cuidado, fíjense. Si alguien no cumple, llamarán al director, jefe de UTP y profesor... Se manchará la hoja de vida” (MOB).

“Yo veo agobiados a mis docentes en el sentido que tengo que pasar tal objetivo. A veces los aprendizajes son más lentos de lo que pensamos, entonces por el lado el Ministerio dice: para que el niño pase de curso tiene que tener tales logros, pero a veces los

tiempos no dan porque tú tienes un ritmo de aprendizaje que es distinto a este otro” (MD). “Hacemos cosas bien, también hacemos cosas mal, cuando yo pienso que hacemos cosas mal, no es que queramos hacerlas mal porque, por ejemplo, a mí en la Agencia de Calidad, las planificaciones... piden todas, pero en qué momento el profesor planifica...si el profesor no tiene el tiempo suficiente para poder planificar... o capacitarse” (MEC).

Dimensión 5: Intensificación Laboral.

Ámbito que aborda aquellos aspectos que refieren a la erosión de privilegios laborales de profesionales, como: reducción de tiempos personales, sobrecarga laboral, carencia de tiempo para perfeccionamiento, inhibición y control de participación, reducción de calidad de servicio y la responsabilización de la falta personal.

Respecto a la carga laboral “tenemos que responder a mucha institución y a muchos factores que nos están provocando esto” (MD). “La accountability del sistema se manifiesta en dedicación de tiempo, supervisión y control de los profesores” (MOB).

“Antes se decía que ser profesor era ser un apostolado y creo que de ahí partimos mal, esa es la visión que yo tengo, a lo mejor la gente que se formó en las escuelas normales y ellos sabían que iban a ser profesores; su labor, yo creo que creyeron siempre que eran apostolados, porque si tú recuerdas tus profesores normalistas eran gente totalmente entregada y es gente que hacía tantas cosas en tan poco tiempo... entonces, esa gente realmente la formaron así, pero eso no está bien” (MUTP).

Desde profesores, suman a lo anterior “una recarga laboral por el ausentismo de los colegas, entonces a todos se nos ha recargado; les pedimos que en la medida que se pueda todos podamos asumir la responsabilidad que tenemos y un poquito más” (MOB). “También tenemos solamente dos auxiliares por razones diversas y de salud también” (MOB).

“Los profesores... a veces se ven agobiados por los tiempos de responder, por el hecho de que sus remuneraciones no son tan buenas y necesitamos a veces trabajar en dos instituciones, a veces no llego de la mejor manera o lo más descansado posible para poder cumplir con todo... Por lo tanto, a veces eso también merma en el proceso educativo, que a veces no entrego la clase de la mejor manera ni tampoco tengo el estado de ánimo como

para salir de todo lo que se me produce” (MD). De repente también uno tiene que ser flexible porque de repente tú sabes que el colega no ha tenido el tiempo para hacer algo o un documento que tú necesitas, entonces ahí uno tiene que ser como más flexible (MUTP)

Los profesores describen su situación de trabajo desde la “presión de tantas cosas porque, por ejemplo, piden una cosa para una semana, hay que tenerlo listo, en ese sentido no tengo horas para poder preparar, entonces gasto mi tiempo libre para hacer las otras cosas, entonces tiempo libre a mí no me queda, yo trabajo hasta las 19:00 en el otro colegio, de ahí llego a mi casa, un rato de noticias y dormirme...” (MP3).

Hay trabajo que no se logra realizar dentro la escuela, por ejemplo, un profesor señala “tengo una niña de 5 años y con ella me relaciono... hay que quitarle tiempo” (MP3). Otra situación observada refiere a “una profesora prepara el diario mural en su casa por la recarga de trabajo que tiene en la escuela” (MOB). Frente a esta situación, los profesores plantean que es “una lata, pero hay que hacerlo, porque si tengo que presentar las notas el día lunes hay que saber tener las notas y no es un puro curso, son 10 cursos, entonces es harto... entonces todo el fin de semana revisando pruebas, se le quita tiempo a la familia, no hay tiempo para uno, eso afecta igual, emocionalmente, físicamente agota y mentalmente” (MP3). “El agobio lo vivimos a diario” (MP2) “Aparte que no están los tiempos para conversar, por ejemplo, los profesores que trabajan con nosotros no tienen hora para trabajo colaborativo... entonces lo que tenemos que hacer es un poco negociarlo; un día nos vamos más tarde, otro más temprano, pero no está estructurado” (MPD).

Dimensión 6: Malestar docente.

Aspecto que considera al conjunto de consecuencias negativas que afectan al profesor, a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

“Nuestras condiciones laborales vienen mal desde hace mucho tiempo, tendríamos que tener otras condiciones laborales creo yo que apuntaran a eso, porque cuesta mantenerse más desestresado...Tú vienes a desempeñar un trabajo que es súper importante pero no te lo entregaron con las condiciones. Yo creo que las condiciones cambian recién con el estatuto docente, por el año '91, de ahí para adelante yo creo en términos de

remuneración, el hecho de que te valoraran, el hecho de que tenías un perfeccionamiento” (MUTP).

El entorno del colegio es definido como “bastante duro, en el sentido de nuestros espacios exteriores, tenemos basurales...un montón de cosas. Y los grandes monumentos son aquí a los héroes, en el sentido, héroes en representación de algún grupo traficante de drogas... Son como símbolos” (MD). A ello se suma que los profesores “estaban expuestos a los asaltos y ahora están expuestos a la acusación de abuso” (MOB). “La labor que uno hace en una escuela con un 90% de vulnerabilidad eso es como un apostolado, no cualquiera puede venir acá y trabajar con estos niños y con sus apoderados, entonces ese desgaste es mucho y frente a eso no tienes nada que te disminuya eso... hay labores que tienen una merma en el organismo, que te van haciendo un daño” (MUTP).

Se visualizan “licencias por depresión, por lumbago, pero, específicamente en el ciclo que estoy yo, es por depresión” (MP2). “Este año ha sido el año de las enfermedades. Hemos tenido hasta ocho personas con licencia médica” (MOB). Desde los docentes entrevistados señalan “he tenido licencias médicas por estrés, he tenido problemas, en ese sentido me he desestabilizado un poquito” (MP3), o bien “estuve con licencia, pero unos 7 días por una depresión leve, hace un par de años, estuve un año en tratamiento, pero fui a tiempo, era algo de que yo me levantaba y no podía salir de mi casa, era algo que me frenaba y a través de la Isapre, el Auge, me empezaron a atender y estuve un año en tratamiento y fue específicamente unas situaciones especiales dentro de la sala de clase con algunos niños que, bueno ellos no tienen la culpa” (MP2).

Situación similar ocurre en el equipo de gestión, donde señalan que “de hace un mes estoy tomando pastillas para dormir, porque mi problema es que dormía, pero soñaba y organizaba toda la escuela durante todo el sueño...todo lo que tenía que hacer y nunca descansaba...y tengo que tomar otra durante el día...me dicen que lo que pasa es que soy muy acelerado, trabajo demasiado y eso no... no paro nunca” (MEC).

Se observan como consecuencias de las panorámicas descritas, que “los profesores de repente están tan cansados que no quieren llegar a hacer clases y dejan que los cabros hablen, conversen...los profes ya no quieren llegar a hacerles tareas, les da lo mismo si hacen tareas o no, mientras el director no los vaya apurando en el tema de las notas no

hacen nada mucho” (MI1). “La profesora de lectura dice que se siente frustrada y llora... Yo no he podido hacer bien mi trabajo, en serio, yo me siento frustrada” (MOB).

Otro elemento que afecta la labor docente es “el hecho que terminemos así con este tipo de voz es igual, por el mismo problema, bueno nuestra formación propiamente tal no tuvimos como una preparación para saber utilizar la voz como corresponde, igual yo estaba en tratamiento en eso, pero a uno se le olvida” (MP2).

Interpretación Establecimiento Educacional N° 3

El contrato individual se desarrolla en acuerdo de dos partes: profesor o profesora y el departamento de educación de la comuna.

En este establecimiento se identifica que, para el desarrollo de un mismo trabajo, existen diferentes tipos de contratos: planta/titularidad, contrata y por ley SEP. Cada uno de ellos conlleva garantías o la pérdida de ellas. La planta es un tipo de contrato que presenta mayores garantías, ya que se basa en lo planteado en el estatuto docente; presenta mayor seguridad en la continuidad laboral y permite participar en paros del gremio. Sin embargo, no hay certezas que se mantengan las horas asignadas por contrato de parte del sostenedor, lo que genera inseguridad laboral y desconfianza.

En segundo lugar, se encuentran los docentes con contrato, el cual tiene fecha estipulada de término año a año, con posibilidades de renovación, por lo que este tipo de contrato no cuenta con certeza de su continuidad laboral. El tercer tipo de contrato es aquel cuyas labores se enmarcan bajo la ley SEP, o sea, es un tipo de contrato en el cual no hay certeza en la continuidad laboral y se encuentra bajo los lineamientos del código del trabajo. Un porcentaje mayor de profesores del establecimiento educacional se encuentran en esta modalidad.

La gestión de horas es definida como violenta desde profesores y profesoras, debido a la incertidumbre año a año. Las razones por las cuales ocurren despidos son por decisión del director o bien por la matrícula alcanzada. La primera de ellas se debe a una legislación que brinda las facultades de despido de parte de la figura del director, la cual profesores esperan derogar. Mientras, la relación entre matrícula y puesto de trabajo, es una relación

de dependencia dramática dentro de la rutina escolar pues se percibe como amenaza constante. De esta manera se identifica que un número importante de profesores del establecimiento no tienen certezas de continuar con el proyecto educativo, debido a circunstancias administrativas por sobre aspectos pedagógicos.

La comunidad genera acciones para la retención y captación de matrículas. Estas acciones implican una arista más de carga laboral de sus profesores pues, son parte de la realización de estas actividades. A su vez, irrumpe el trabajo pedagógico y se convierten en una preocupación que no se visualiza en otros tipos de establecimiento.

Lo anterior afecta en la noción, desde profesores, que de parte del sostenedor existiría una visión de producción de la educación y, más aún, de carácter monetario de lo que implica un estudiante, dejando en un segundo plano el proceso pedagógico, aspecto que corresponde al objetivo de la escuela. Además, esta condición atenta a la historia del establecimiento, al desintegrar parte de su constitución como escuela.

Los docentes conocen sus horarios de trabajo, los cuales son definidos desde los contratos. Lo allí definido no necesariamente logra desarrollarse en la práctica cotidiana; es decir, hay diferencias entre el trabajo prescrito y el trabajo real, aspecto vinculado a la intensificación laboral.

El estatuto docente señala beneficios a sus profesores. Entre ellos, promueve la capacitación luego del periodo de clases, no obstante, estas tienen baja vinculación a las necesidades de los docentes y, por ello, tienen bajo impacto en la labor cotidiana. Se identifica la desvalorización de las capacidades profesionales de los docentes de parte del sostenedor ante dichas acciones.

La remuneración en este lugar de trabajo es considerada baja, según lo señalado de modo transversal por sus actores. Ante ello, surge la necesidad de realizar otros trabajos fuera de la escuela que impactan nuevamente en la sobrecarga laboral del docente. Al comparar con otras profesiones, los profesores perciben que su rol es menoscabado en términos de remuneración.

Las relaciones interpersonales, particularmente las relaciones entre profesores, se manifiestan distintas formas de violencias. En primer lugar, se identifican las bromas como un elemento presente y valorado en la interacción de los docentes de este establecimiento,

como un aspecto que daría mostraría un ambiente distendido entre los miembros. La confianza y el criterio son requisitos para hacer una broma, sin embargo, estos no consideran la recepción del otro, observando malestar, enojo y queja en su persona. Aquello que se menciona como broma de parte de profesores, tiende a abordar temáticas tales como hechos ocurridos anteriormente en las prácticas cotidianas (no terminar una tarea), imagen corporal (sobrepeso o enfermedades) y temáticas de género (distinción entre señorita y señora), pero también manifiestan comentarios denotativos hacia miembros de la comunidad. Por ello, las bromas se configuran como un recurso en el que se abordan temas que no se dicen directamente entre quienes se desempeñan laboralmente en el establecimiento educacional.

Otra manifestación de violencia son las descalificaciones como sobrenombres, silbidos o ironías. Éstas se observan principalmente en dinámicas de consejo de profesores, a través de comentarios a bajo volumen para compartir en grupos pequeños de manera cómplice, es decir, no se manifiestan de manera directa a las personas que van dirigidos estos comentarios sino que se limitan a los grupos informales.

Dentro de la dinámica entre docentes, las relaciones se parcializan en grupos, específicamente en dos, lo que es visto de manera negativa por quienes llevan más tiempo trabajando. Entre los grupos no hay interacción. Esta es una situación nueva para la escuela, cuyos motivos se basan en las diferencias entre quienes se consideran nuevos y antiguos. Bajo esta distinción, quienes llevan trabajando más tiempo hacen la demanda a los nuevos sobre la necesidad de adaptación que deben tener en la escuela y la incomprensión de la disminuida participación en el gremio y movilizaciones. En base a esta situación, quienes son antiguos idealizan un pasado en términos de relaciones interpersonales, desde el movimiento gremial y también desde lo pedagógico.

Las razones a las que atribuyen las manifestaciones de violencia entre docentes, se deben a diferencias en la forma en que se realiza el trabajo y al rol desempeñado.

Por otro lado, en la relación directivos – profesores, el director plantea la disposición atenta, comprometida y de escucha, como un ideal que se convertiría en un aspecto protector ante el contexto vulnerable en el que se ubica el establecimiento. Sin embargo, se observa que profesores en ocasiones opinan y actúan, pero en la generalidad no

hay diálogo. Ante iniciativas de parte de los docentes, se toman en cuenta a profesores antiguos en trabajo extracurricular, pero no se atiende a las iniciativas de trabajo pedagógico de forma colaborativa. De acuerdo al equipo directivo, los conflictos ocurren al no seguir lo establecido de parte del equipo directivo, como cumplir horarios.

La relación entre directivos y docentes es vertical: el equipo directivo castiga el incumplimiento de tareas, llama la atención y genera orden ante los comportamientos no esperados dentro de las dinámicas instituidas. De parte de dirección, hay un discurso de escuchar el parecer de los docentes, sin embargo, se desconocen los aportes del profesor bajo el argumento de diferenciar la experiencia.

La relación del profesor hacia el director evidencia su visión vertical con el equipo directivo. De parte de los docentes, hay descalificaciones a la figura del director a través de pifias a bajo volumen hacia un grupo cercano, y hay quejas de no sentirse escuchado. Estas manifestaciones no son realizadas directamente a su persona, sino que al contrario, se realizan cuando no está.

La relación entre docentes y sostenedor se basa en la administración de recursos financieros que llegan a la escuela. Los docentes sienten que son considerados recursos mediante los cuales el sostenedor adquiere ingresos. A pesar de ello, hay un bajo impacto del apoyo económico brindado por el sostenedor, tanto en iniciativas estables como en acciones ocasionales. Se añade a ello, las constantes intervenciones de organizaciones estatales que se han pronunciado ante problemas administrativos. Ante las condiciones contractuales y manejo de recursos, entre profesores y directivos hay una relación de desconfianza y disgusto.

La relación profesor y asistente de la educación se caracteriza por la constante distinción que realizan sobre sus roles. Inspectoría, definida por Convivencia escolar y los mismos inspectores, se conforma como una unidad de apoyo ante el desgaste docente en situaciones cotidianas como, por ejemplo, cuando el profesor se encuentra sobrepasado frente al comportamiento de sus estudiantes. Este apoyo también ocurre al cuidar que se mantenga el respeto de parte del estudiante o apoderado hacia el docente u otro profesional de la escuela. Hay entorpecimiento de parte de los docentes al trabajo del asistente de la educación, ya que se esperan responsabilidades de acuerdo a cada rol y los profesores

cruzan esa línea, al omitir información relevante para su área o al brindar otras tareas que les compete a los docentes. Además, los profesores realizan descalificativos a inspectoras bajo la dinámica de bromas, cuyos contenidos son género y características físicas.

A nivel general, en la comuna existen establecimientos educacionales donde se fomenta la distinción entre docentes y asistentes de la educación, por lo que se gestionan iniciativas a nivel comunal que mermen estas acciones. Dentro de la escuela se promueve en general un discurso de unidad que la distingue, de acuerdo al parecer de los actores, respecto a otras escuelas.

En el establecimiento educacional se desarrollan relaciones colectivas de parte de los trabajadores de la educación. Las organizaciones y acciones que toman lugar se inscriben en conjunto a otros colegios bajo el mismo sostenedor municipal. En primer lugar, se da cuenta de la existencia de sindicatos. Entre ellos hay sindicatos de asistentes de la educación y hay una agrupación gremial de docentes en directa relación con el colegio de profesores. La agrupación gremial de profesores es una organización en la que participa un número limitado de docentes, respecto a la totalidad de profesionales que trabajan en el establecimiento educacional. Se encuentra legitimada en la escuela al contar con espacios de participación dentro del consejo de profesores. Sus objetivos son conocidos por los docentes, pues recurren a ellos como un espacio de organización colectiva que a su vez ocupa el lugar de amparo ante las necesidades que ocurren en el trabajo docente, a través de apoyo jurídico, médico, económico, beneficios y organización en cuanto a manifestaciones como paros. Cuenta con procedimientos para la validación de decisiones como la votación y con roles definidos, los cuales se alcanzan por la misma vía.

En cuanto a los paros, no hay consistencia de parte de profesores frente a las decisiones tomadas, a pesar de haberlas exigido. En ello, hay una participación parcial, la que ha disminuido en el tiempo, sin embargo, son valorados aquellos docentes que permanecen en estos movimientos. Los motivos por los cuales se presenta una baja participación en espacios colectivos se centran en las dificultades para reunirse por el tiempo y a la inseguridad de continuidad laboral condicionada por los tipos de contratos.

En términos de relaciones colectivas, se hacen comparaciones entre quienes tienen un mayor tiempo de trabajo en la escuela y quienes son nuevos. Los antiguos se definen

como arriesgados a participar frente a las amenazas de perder la continuidad laboral a diferencia de quienes se integran de hace un tiempo. No obstante, estas diferencias son manifiestas por quienes llevan mayor tiempo trabajando en la escuela, pues son ellos quienes presentan malestar ante este nuevo escenario.

Participar de acciones en el marco de las relaciones colectivas ha conllevado castigos. Entre ellos se encuentran cambios de escuela entre otras de la misma dependencia, sumarios por abandono de trabajo, pérdida del empleo, temor y evaluación de descuentos en sus remuneraciones. No todas ellas se concretizan, al llegar a negociaciones con el sostenedor. En este aspecto es donde se hacen más patentes las diferencias de contrato, las cuales limitan la participación al no contar con certezas laborales.

Respecto a las normas laborales, el Estado genera intervenciones cuando evidencia que una de las partes no cumple con las normas laborales. En este caso, se generan supervisiones desde organizaciones como la Superintendencia y la Contraloría. Desde los miembros de la escuela, atribuyen estas acciones a un trabajo deficiente, en lo administrativo, de parte del Departamento de Educación.

El establecimiento educacional cuenta con normas internas de funcionamiento. Entre ellas, los acuerdos tomados como los horarios de clases o el seguimiento de turnos para apoyar las labores del equipo de gestión. Su no cumplimiento favorece a la sobrecarga del trabajo de los directivos, quienes insisten en su cumplimiento.

En la escuela se exigen obligaciones al rol de profesor o profesora, como la entrega de planificaciones clase a clase. No obstante, hay limitantes para su concreción, como el tiempo disponible y la imposibilidad de predecir las condiciones para realizar la clase a futuro. Estos elementos son vistos por directivos y profesores de manera similar, considerándose un que afecta el trabajo en el aula y en las exigencias administrativas. Por último, hay un disciplinamiento del docente en el uso de delantal como uniforme, visualizando diferencias en la exigencia de uso, pues se le exige a mujeres por sobre hombres.

También en el establecimiento educacional tienen injerencia Normas Externas, las cuales se posicionan como fuentes de tensión y sobrecarga laboral. Ellas se conforman a través de las Políticas Educativas, como el proyecto de integración escolar [PIE] y la

Ley SEP. La primera de ellas se transforma para el docente más que un programa de apoyo, en una instancia burocrática, que exige variados medios de verificación que acotan el tiempo de trabajo en acciones de rendición de cuentas. La ley SEP también responde a esta exigencia, a través de la documentación como medio de verificación, elementos indispensables en las supervisiones de las distintas organizaciones que visitan la escuela. En vista de esto, se exige traspasar acciones en protocolos de acción como documentos; la ausencia de ello se transforma en una falta grave.

El establecimiento educacional convive con distintas evaluaciones externas. Una de ellas es la medición realizada por el SIMCE en aspectos de rendimiento académico y aspectos de la convivencia escolar. Para el trabajo docente es una presión, ante las categorizaciones resultantes, más aún cuando el desempeño es señalado como deficiente ya que se transforma en una amenaza pues bajos resultados implican la intervención del Ministerio de Educación.

Otra evaluación externa es aquella que se dirige a la figura del profesor. La Evaluación Docente responde a una política que al docente le provoca violencia y estrés, debido a las condiciones en la que esta se desarrolla. De esta manera se convierte en otro factor de sobrecarga laboral ya que no se consideran los tiempos de trabajo extra que se requieren para cumplir con las exigencias planteadas como, por ejemplo, el desarrollo del portafolio. Esta sobrecarga se traduce en la necesidad de ocupar espacios de tiempo personal y de descanso. Como consecuencia de los procedimientos de evaluación hacia profesores y profesoras, se limita el trabajo de los equipos de apoyo como el Proyecto de Integración del establecimiento, ya que al ingresar otro personal a la sala, se identifica como una instancia evaluativa.

En el sistema hay instituciones que supervisan el trabajo en la escuela. Una de ellas es la Agencia de Calidad. La supervisión que realiza esta organización contempla mayor tiempo de permanencia en la escuela para la observación de su dinámica; a su vez, considera distintos programas y actores. Este proceso finaliza con la categorización de colegios, lo que para el establecimiento educacional es visto como “no punitivo”.

La visita de la Superintendencia de Educación al establecimiento es definida como punitiva al hacer uso de multas ante el error, por ello, genera tensión. Situación similar

ocurre ante la visita de Subvención escolar, instancia abocada a la asistencia y pago de la misma. También es punitiva ante el error, generando altas multas en dinero. Por último, hay supervisión en infraestructura, en la que revisan las instalaciones y su mantenimiento. Las organizaciones que visitan la escuela, finalmente, se convierten en sistemas de control basados en la desconfianza de parte de las organizaciones del Ministerio de Educación frente al trabajo realizado en la escuela.

Además, estas supervisiones generan tensión en la comunidad educativa, pues en el cotidiano se reiteran las indicaciones a los docentes con el objetivo de evitar sanciones y se amenaza con castigos como registrar en la hoja de vida alguna posible falta o incumplimiento.

Se suma a este escenario de tensión, las diferencias percibidas entre lo que exige el Ministerio de Educación como metas y la realidad de los procesos de aprendizaje de estudiantes en una escuela vulnerable. Ello se debería al bajo conocimiento de la realidad de un establecimiento educativo categorizado como tal. Como consecuencia, esta diferencia sobrecarga al docente.

La sobrecarga laboral se concibe como una consecuencia de las normativas externas a la escuela. Ello se grafica a través de la burocratización del trabajo y la necesidad de generar documentación como medio de verificación para la rendición de cuentas. Si bien en la escuela en ocasiones no se realiza el trabajo como se espera, ello se debe a las condiciones laborales en las que se inserta.

Por otro lado, hablar de intensificación implica considerar que el trabajo se desarrolla más allá de los límites espaciales y temporales del establecimiento educativo. Las implicaciones emocionales del docente en su trabajo cumplen con estas condiciones, pues hay una preocupación constante respecto a las vivencias de sus estudiantes. En términos de exigencias, hay presión por desarrollar labores en corto plazo sin tiempo contractual destinado para ello, por lo que para hacer el trabajo, se deben ocupar tiempos personales lo que impacta en su relación familiar. Esto se agrava cuando además se debe considerar otras opciones laborales frente a las disminuidas remuneraciones.

La intensificación ha tomado lugar en la vida del docente por diversos factores. En primer lugar, las variadas supervisiones y, en esa línea, la rendición de cuentas exigen al

docente una mayor dedicación de tiempo para ello, mayor supervisión y sistemas de control. En segundo lugar, hay recarga laboral por el ausentismo de otros colegas debido a licencias médicas que no son reemplazadas, sino que los mismos docentes de la escuela deben asumirlas. En tercer lugar, hay tareas de vinculación con la comunidad en las que el docente participa, acciones que se suma a su jornada laboral y que interfieren con el trabajo pedagógico. En cuarto lugar, las exigencias realizadas por el Ministerio de Educación responden a una estandarización del estudiante que no tiene relación con el perfil de quien acude a una escuela vulnerable, lo que conlleva sobrecarga. Por último, la historia del trabajo desempeñado por los docentes afecta negativamente en esta intensificación pues la tradición normalista conllevaba un trabajo definido como un apostolado, es decir, brindaba parte de su trabajo sin límites en términos de entrega. Sin embargo, esa actitud es catalogada de manera negativa.

La sobrecarga laboral impide que el docente logre desarrollar las exigencias de su trabajo, afectando su humor y en el proceso educativo. Frente a ello, el equipo directivo plantea consideraciones como flexibilidad, pues conoce las limitantes para desarrollar su trabajo y entiende que la raíz del asunto se encuentra en el sistema. Estas consideraciones no son visualizadas por profesores, sino más bien plantean exigencias poco atingentes a la realidad educativa.

Por último, respecto al malestar docente, el constante estrés es manifestado a causa de condiciones laborales que mantienen los docentes, las que no corresponden con la importancia de la labor realizada. Estas malas condiciones se visualizan desde el pasado; ellas mejoran con iniciativas como el estatuto docente desde el año '91 ya que apunta a temas como remuneraciones y perfeccionamiento.

El entorno es un aspecto a destacar, pues la escuela se ubica en un espacio considerado duro ya que convive con basurales, el narcotráfico, la posibilidad de asalto y demandas de abuso. Frente a este contexto, se desprende una labor con mayores barreras por lo que, para la comunidad educativa, solo algunos pueden trabajar en este espacio. Ante este contexto, el docente se ve afectado debido al desgaste y a no contar con las condiciones que le permiten sobrellevarlo.

Como consecuencias, hay afecciones a la salud en profesores. Ello se hace patente a

través de licencias médicas, cuyos diagnósticos vistos son depresión, lumbago, estrés; además se menciona el uso de tratamientos farmacológicos antes alteraciones del sueño, irritabilidad y padecimientos en la voz. Durante el período escolar, se presentaron variadas licencias médicas -hasta 8 profesores en un mismo momento-. Ello afecta en aspectos administrativos y en los mismos profesores que deben cubrir a cursos de colegas ausentes. Se suma a lo anterior, el constante cansancio, el cual afecta en el desarrollo de su trabajo al momento de hacer clases, pues estas no se consolidan como se espera.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este estudio se basa en la experiencia de aproximación etnográfica vivenciada en tres establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, cada uno de los cuales corresponden a las diversas dependencias: municipal, particular y subvencionado. En estos tres campos se ha evidenciado violencias en las relaciones laborales de docentes, cuya síntesis de significados alcanzados por los actores se expondrá en función de dar respuesta a los objetivos específicos que configuraron este trabajo.

En primer lugar, se plantea el objetivo específico correspondiente a describir las violencias en las relaciones laborales que toman lugar en ámbitos normativos y contractuales, de acuerdo a los significados de profesores y profesoras. En torno a ello, se evidencian violencias en los ámbitos contractuales y normativos en los tres establecimientos, sin embargo, sus manifestaciones difieren.

Es transversal evidenciar el impacto que genera la distribución de horas en los docentes, respecto a las tareas lectivas- no lectivas. En el establecimiento educacional privado, se observa que quienes son docentes de educación media no cuenta con horarios para el trabajo no lectivo, mientras que en las otras dependencias ante esta situación no se identifican diferencias por ciclo. A partir de ello, se concluye que no se visualiza la complejidad de la labor docente en la práctica cotidiana, pues existen diferencias significativas en torno al trabajo real frente al trabajo prescrito. Si bien las normativas laborales, tanto en el Estatuto Docente como la nueva Ley de Sistema de Carrera Docente, lo visualizan y definen. En el estatuto docente (Ley 19.070, 1997) se señala un máximo de 33 horas lectivas ante un contrato de 44 horas semanales, mientras que la Ley de Sistema de Carrera Docente, plantea que las horas no lectivas corresponden a un 40% de la proporción horaria siendo el Director quien debe gestionar este aspecto (Ley 20.903, 2016). Cabe preguntarse entonces sobre el rol de protección del Estado y la norma, respecto a lo que pasa en el cotidiano en la escuela en contraste a lo que se espera (Köhler y Artiles, 2010).

El aspecto remuneraciones también es un punto en conflicto. Los trabajadores de la educación del establecimiento privado, realizan más de un trabajo y perciben sus sueldos

considerados disminuidos en comparación al contexto en el cual se ubican. En el caso del colegio subvencionado no hay consensos respecto a la percepción de sueldo, mientras que el colegio municipal se plantea que este aspecto es disminuido, razón por la cual algunos realizan otros trabajos para lograr cubrir sus necesidades.

Es coincidente entre colegios privados y particulares subvencionados que profesores y profesoras evidencian violencias en su relación con el apoderado, quien es posicionado como cliente - contratante. En base a ello, los apoderados hacen reclamos y demandas de necesidades en un status similar a elementos de consumo y, por ende, sus dinámicas adquieren el mismo proceso que otro espacio de venta. La diferencia entre ambos establecimientos se basa que en el colegio privado esta relación se articula en base a un contrato de prestación de servicios, el cual vulnera al docente ante la posibilidad de enfrentar acciones judiciales y no como un aspecto protector de su labor. Mientras, en el colegio de dependencia subvencionada, las exigencias del apoderado consideran aspectos y responsabilidades fuera del horario de clases y límites educativos; la posición de exigencia es imitada por estudiantes. Es una problemática identificada como propia de estos tipos de dependencia.

En el caso del establecimiento de dependencia municipal, sus profesionales de la educación perciben violencia en los distintos tipos de contrato que toman lugar para una misma labor, los cuales son sustentados desde distintas normativas laborales. La continuidad laboral y la gestión de horas son elementos en los que también se vivencia la violencia, ya que los puestos laborales de quienes cuentan con contratos definidos y bajo Ley SEP dependen de dirección, pero principalmente desde la matrícula alcanzada. Por ello, la retención y captación de matrículas son actividades que se incorporan en sus prácticas laborales, afectando en el desarrollo de su trabajo pedagógico.

La capacitación es un aspecto referido por los docentes como un elemento que se cumple como condiciones de su contrato. Sin embargo, desde la figura del sostenedor contratan capacitaciones de un nivel disminuido para sus competencias, por lo cual se evidencia como violencia el no visualizar al docente como profesional con un nivel de estudios apto para el desarrollo de su trabajo.

Frente a los aspectos normativos, en los establecimientos privados y

subvencionados, destaca la presencia de normas internas las cuales tienen como objetivo el disciplinamiento de los docentes. En el establecimiento privado además, estas normas ilustran las diferencias entre los roles de la comunidad educativa.

En cambio en el establecimiento municipal, toman mayor protagonismo aquellas normativas que provienen desde el exterior a la escuela, las que se conforman a través de las Políticas Educativas, evaluaciones y supervisiones. Bajo las legislaciones a las que deben responder como escuela, hay sobrecarga laboral frente a la rendición de cuentas a la que se somete la comunidad educativa. La documentación es un elemento indispensable para las constantes supervisiones a las cuales son sometidos por distintas instancias a cargo del Ministerio del ramo; este procedimiento, basado en la desconfianza del trabajo realizado por la escuela, tiene consecuencias como categorizaciones o multas.

Los trabajadores de la educación son conscientes de las violencias vistas bajo los procesos de evaluación, las que tienen como consecuencia sobrecarga laboral, presión y la invisibilización de las necesidades de los docentes.

El segundo objetivo específico refiere a describir las violencias en las relaciones laborales que toman lugar en las relaciones interpersonales y colectivas, de acuerdo a los significados de profesores y profesoras. De acuerdo a ello, se visualiza que en los tres establecimientos, los docentes tienden a relacionarse a través de grupos cuyos criterios para conformarlos en los colegios privados y subvencionados apuntan a elementos formales, ya que se agrupan por niveles educativos, en el caso del establecimiento privado, y por disciplinas, en el establecimiento subvencionado. En el caso de la escuela municipal, se basa en el tiempo de permanencia en el colegio, es decir, toma lugar la distinción de nuevos y antiguos.

Es coincidente también que profesores manifiestan que las relaciones entre docentes son adecuadas o buenas, lo que es coincidente con el estudio de Ortiz –Molina (2011), quien señalaba la recurrencia de mostrar buenas relaciones. No obstante, se evidencia a través de la observación y entrevistas, hechos de violencias en el cotidiano. En el colegio privado, ocurren violencias en el acto de hablar de otras personas en forma de menoscabo, a través de caluñas o pelambres y la exclusión del grupo. Las razones por las cuales ocurre se depositan en la idiosincrasia, la historia de Chile, la envidia y la diferencia.

En el colegio subvencionado, las formas en las cuales ocurre la violencia entre docentes es a través del insulto. Sus razones se deben a diferencias en el trabajo principalmente. Se identifica un cambio generacional positivo, pues el docente joven que se inserta en el colegio capaz de trabajar en equipo, lo que difiere del docente antiguo en quien prima la desconfianza y competitividad producto de la idiosincrasia y desde lo vivido en la Dictadura Militar.

En el colegio municipal, a través de las bromas se hacen manifiestos elementos que no se dicen de manera directa y que además no consideran al otro, pasándolo a llevar. Además, entre docentes ocurren descalificaciones, sobrenombres e ironías. Las razones por las que ocurren las violencias entre pares se deben a diferencias en la forma en que realizan el trabajo.

Son coincidentes como causas la idiosincrasia, la historia de Chile con la Dictadura Militar y las diferencias en la amplitud del concepto: por motivos laborales, de clases, al destacar entre los pares.

La relación entre directivos y docentes toma lugar de diversas formas en los distintos establecimientos educacionales, sin embargo, es coincidente que entre ambos actores hay verticalidad. En el establecimiento particular, el papel del directivo es ausente ante el docente debido al rol que se espera en la red de establecimientos en la que se sitúa. Quienes son directivos son definidos como como figuras sancionadoras, duras, distantes, ausentes y autoritarias; desarrollan acciones de evitación para tratar problemáticas, disgregación de grupos y segregación entre roles. En el establecimiento subvencionado la figura del directivo es ausente debido a condiciones de salud. Por último, en el establecimiento municipal hay intención de escucha y dialogo, no obstante, no se considera de manera real las opiniones del docente.

Las relaciones entre docente y sostenedor se limitan a aspectos administrativos. En el establecimiento subvencionado se plantea que las decisiones tomadas por esta figura son descontextualizadas a la realidad del centro educativo. En el establecimiento municipal, hay desconfianza de parte de profesores y profesoras a la labor realizada por esta figura.

En cuanto a las relaciones entre profesores y asistentes de la educación, se identifica una relación vertical y la constante distinción de los roles. Quienes son asistentes de la

educación, son visualizados como figuras de apoyo al docente ante las dificultades que pudiesen presentar, sin embargo, profesores y profesoras plantean que requieren de herramientas formativas para el desarrollo de su trabajo. Por su parte, las y los asistentes se sienten pasados a llevar por las acciones desarrolladas por profesores que invisibilizan su rol en los distintos establecimientos.

Las relaciones laborales colectivas difieren entre los tres establecimientos. En el establecimiento subvencionado se prohíben los sindicatos, sin embargo, se desarrollan negociaciones colectivas para beneficios relacionados con aspectos individuales, como adquisición de bonos o similares. En el colegio privado hay sindicato, el cual abarca solo a una parcialidad de profesores y tiene un rol limitado para favorecer las condiciones laborales en las que se desempeñan sus profesores y profesoras. Por último, el establecimiento municipal cuenta con un gremio con presencia entre los docentes, visualizándose como una instancia de apoyo a quienes son colegiados; cuenta con procedimientos institucionalizados para la toma de decisiones y roles definidos. Se identifica mayor protagonismo de docentes antiguos y con contrato de planta o titularidad pues ellos cuentan con las condiciones que facilitan su participación. Si bien hay mayor participación que en los otros tipos de dependencia, en la escuela municipal se evidencian sanciones desde la figura del sostenedor, como cambios de escuela, sumarios y posibilidades de perder del empleo al ser parte de movimientos colectivos.

La participación de profesores y profesoras en espacios de consejo son pasivas, limitándose a la escucha de las decisiones tomadas. En el establecimiento privado, esta participación es disminuida inclusive en aspectos pedagógicos como planificación de clases.

El tercer objetivo específico refiere a interpretar los significados de profesores y profesoras sobre violencias en las relaciones laborales en la escuela. A través de los resultados alcanzados, se identifican distintas violencias que toman lugar. Es posible identificar violencia simbólica en las relaciones laborales. Este tipo de violencia se caracteriza por ser ausente de dolor visible pero culturalmente legitimado, el cual opera bajo un mecanismo de “servidumbre voluntaria” (Crettiez, 2009). Ello toma lugar en las violencias vividas en los contratos individuales, en cuanto a los distintos tipos de contrato y

las diferencias del trabajo real y prescrito que limita el trabajo solo al aula, invisibilizándolo no lectivo. También ocurre en las relaciones laborales colectivas ante la prohibición y castigo ante la actividad sindical y aspectos normativos en sus manifestaciones internas, como el disciplinamiento del docente, y externa, ante las legislaciones, supervisiones y evaluaciones a las que se somete la comunidad educativa.

En las relaciones interpersonales, se desarrollan violencias interpersonales; las que son infligidas por otra persona o por un grupo pequeño de individuos (OMS, 2012), como el menoscabo, la exclusión, las descalificaciones, las ironías que toman lugar entre pares, o bien ante los malos tratos realizados por directivos. Este tipo de violencia interpersonal es preferentemente una violencia verbal, la que, de acuerdo a Galtung (1998), es una violencia visible. En la misma categoría se encuentran las violencias físicas, las cuales en los resultados alcanzados no se registran relaciones en las cuales se hayan manifestado.

La Dictadura Militar como realidad histórica y la idiosincrasia chilena se identifican como causas de violencias descritas en las relaciones interpersonales, configurándose como elementos basados en las violencias culturales que conviven en la escuela (Galtung, 1998).

En sintonía a lo planteado por Bourdieu (1998), hay violencia estructural ante la amenaza de desempleo y despido, la precariedad del trabajo docente anclado bajo las condiciones de resultados propias del neoliberalismo, situación graficada en la constante dependencia del factor matrícula. La violencia estructural también es evidenciada en la violencia de género que toma lugar hacia figuras femeninas.

Cabe destacar que, como consecuencias de las condiciones actuales de las relaciones laborales que viven profesores y profesoras en los distintos establecimientos, toma lugar la intensificación y el malestar docente como elementos constantes y transversales.

La intensificación ocurre en profesores y profesoras en la medida que el trabajo prescrito no tiene correspondencia al trabajo real: el trabajo no lectivo es desarrollado fuera del espacio laboral, afectando la vida personal y familiar del profesor. La intensificación laboral se configura como parte del trabajo, por lo que el docente se habitúa a ello, pero además genera culpa. En este contexto, se valora la “adaptación” a la exigencia a pesar de las limitantes para el desarrollo del trabajo docente. Estos elementos son coincidentes con

lo expuesto en la teoría, de acuerdo a autores como Hargreaves (2003) y Andrade (2006).

En el establecimiento de dependencia municipal, se suman a los elementos anteriores, la presión ejercida desde las supervisiones y sobrecarga laboral desde la rendición de cuentas, reemplazo de colegas ante el alto número de licencias y desarrollo de actividades para captación de matrículas.

El malestar docente es identificado en el colegio privado a través del hacinamiento en los espacios de permanencia de profesores y profesoras. En el establecimiento subvencionado se plantea que la labor docente es estresante, devaluada y con bajo cuidado personal. Mientras, en el establecimiento municipal, se destaca un contexto de alta vulnerabilidad y violencia externa –por narcotráfico y delincuencia principalmente- y se evidencia de manera concreta un alto número de licencias de docentes. Hay enfermedades físicas y de salud mental, como depresión, lumbago, estrés, crisis de pánico o alteraciones del sueño. Además, hay frustración ante las dificultades que se presentan en un contexto de vulnerabilidad para alcanzar los logros de aprendizaje propuestos.

De este modo, ante el objetivo general descrito como “Comprender las violencias en las relaciones laborales en la escuela, a partir de los significados de profesores y profesoras” y en congruencia al concepto de violencias empleado, es posible concluir que en las relaciones laborales de profesores y profesoras existen violencias. Ellas ocurren ante la desorganización del sistema personal y colectivo, lo que se traduce en una pérdida de integridad física, psíquica o material (Debarbieux, 1996); estos hechos se evidencian en las alteraciones de salud física y mental, como también en las condiciones de trabajo y de remuneración deficitarias resultantes. Además, se observa a partir de los resultados obtenidos, que éstas operan por agresión, uso de la fuerza, conscientemente o inconscientemente; hay violencia sin que necesariamente se visualice agresor ni intención de dañar (Debarbieux, 1996).

Profesores y profesoras no vivencian una violencia física de las autoridades ni de sus pares, sí violencia desde lo verbal, simbólico e intergrupar, manifestándose en los ámbitos visibles y no visibles. En coincidencia con la teoría que plantea que las violencias en el cotidiano de la escuela han sido naturalizadas y justificadas, se observa que las violencias evidenciadas en las distintas dimensiones ocurren los mismos procesos, situación

que favorece su permanencia en el tiempo.

Los resultados en las distintas dimensiones, como la carga horaria y la distribución del trabajo, las disminuidas remuneraciones, la necesidad de contar con otro trabajo, las normas laborales, por citar algunos de los elementos vistos, se posicionan como elementos que favorecen la intensificación y malestar en el trabajo docente. Ambos conceptos se pueden relacionar como manifestaciones de violencias, al afectar la integridad de la persona, en su organización y salud en los distintos aspectos que la componen. El aspecto de intensificación es un concepto ya evidenciado por el gremio docente bajo el término agobio, sin embargo, el concepto malestar/bienestar docente es un área que se requiere hacer visible en la escuela como un ámbito de prevención de aspectos que afectan en la salud de quienes se insertan en la escuela como profesionales de la educación.

A partir de lo anterior, la psicología educacional cuenta con grandes desafíos pendientes: ¿cómo hablar de un buen trato en la comunidad escolar, cuando las condiciones en el ámbito laboral del profesorado pueden ser deficientes? ¿Cómo hacer frente en la escuela a la intensificación y malestar resultantes de las relaciones laborales actuales?

El estudio da cuenta de profesores cansados, con sobrecarga laboral, con una disminuida vida personal, en constante tensión, por nombrar algunos de los elementos que afectan su labor educativa y su relación con los demás actores. Quizás no hay un punto de inicio claro ante la panorámica de resultados evidenciados, pero sí es importante recalcar el rol de aquellos factores protectores que podrían contribuir positivamente en la escuela. Ejemplo de ello es la significatividad del trabajo, las condiciones de remuneración o la visualización de las necesidades del profesorado en el cotidiano como lo es el respetar y considerar su trabajo en la complejidad que ello implica y como profesionales de la educación que son.

En esta oportunidad, el estudio se aboca a las violencias en las relaciones laborales de profesores y profesoras en distintos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana urbana. Como aproximación a la etnografía, el estudio presentó limitantes en un ámbito práctico, al contar con dificultades de acceso al terreno, específicamente en la observación de Consejo de Profesores en el establecimiento subvencionado, elemento que habría nutrido la información que ya se había obtenido. En el aspecto teórico se hace

evidente lo planteado en las primeras páginas, respecto a la multiplicidad de visiones que existen respecto al concepto de violencia. Este hecho afecta en la posibilidad de contraste con otras investigaciones que si bien trabajan desde la violencia, no se sitúan desde las mismas concepciones.

A partir de la experiencia de etnografía, se visualizan violencias en el ámbito laboral en otros trabajadores de la escuela: quienes se desempeñan como asistentes de la educación. En estos actores se identifica verticalidad en las relaciones con otros miembros, la constante crítica a su trabajo, el ser pasados a llevar por sus mismos colegas en las acciones que le involucran a su rol, la relación con apoderados que exigen fuera de lo que implica su labor, por citar algunos elementos. Estos actores desarrollan labores indispensables para que el establecimiento educacional logre sus objetivos, por ello, es relevante identificar como proyección esta problemática: visualizar las violencias que viven los asistentes de la educación en sus distintos roles dentro de su labor cotidiana.

A través de los resultados obtenidos, se invita a la discusión y reflexión acerca de cómo elementos que constituyen las relaciones laborales afectan en la cotidianeidad de la escuela. Cabe recalcar aquellos elementos de carácter normativo, generan un escenario que afecta el trabajo en el aula e incluso fuera de la misma al afectar la vida personal. Es evidente esta situación en el caso del establecimiento educacional de dependencia municipal, el cual se encuentra sobrecargado en base a las exigencias de la rendición de cuentas y control. Para cumplir con lo solicitado administrativamente se requiere de tiempo que no se considera efectivamente en la práctica; inclusive, instancias de apoyo al aprendizaje finalmente se convierten en situaciones que recargan de trabajo administrativo debido a las lógicas de la rendición de cuentas, tensión ante la supervisión y a las lógicas de desconfianza que perciben como base a estas acciones. El velar por el cuidado de aquellos factores que constituyen el trabajo de profesores y profesores implica velar por el compromiso con la educación.

A través de las relaciones laborales colectivas, como la participación en los sindicatos o negociaciones colectivas, es posible abrir caminos para favorecer factores mencionados de las relaciones laborales. Sin embargo, se hace evidente en el estudio que entre profesores hay una limitada participación en estos espacios. Desde este punto se

proyecta una discusión sobre el círculo vicioso que ocurre en la participación en estos espacios: qué es primero, las condiciones laborales que afectan la posibilidad de ser parte de estas instancias o el rol del profesorado en la toma de decisiones respecto a su trabajo. Esta discusión se argumenta desde la evidencia de factores como la necesidad de cuidar el trabajo, el limitado tiempo para participar, los cambios en los nuevos profesores y su participación en los gremios e inclusive la preferencia por trabajos que pueden caer en la tecnificación.

Finalmente, a través de este estudio se da cuenta de las violencias en el trabajo de profesores y profesoras de la Región Metropolitana, por medio del concepto de relaciones laborales. Los resultados y hallazgos hacen patente que para poder discutir sobre la mejora de la escuela en los aspectos que constantemente son evaluados como convivencia y enseñanza –aprendizaje, también se requiere poner sobre la mesa aspectos macros del trabajo docente. Si bien en las normativas –como políticas educativas- se encuentran presentes algunos de los factores evidenciados en este estudio, es necesario hacer el llamado respecto a la protección del trabajador de la educación desde las instituciones que señalan la importancia del respecto a la integridad del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, D. (2006). Trabajo Docente y la Nueva Regulación educativa en América Latina. En Feldfeber, M. y Andrade, D. (2006) Comps. *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ardila, R. (1986). *Psicología del Trabajo*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.
- Arcila, P.; Mendoza, Y.; Jaramillo, J. y Cañon, O. (2010) Comprensión del Significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Perspectivas Psicológicas*, 6 (1), pp.35-49.
- Berger, C. y Lisboa, C. (2012). Violencia Escolar. Estudios y Posibilidades de Intervención en Latinoamérica. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Blase, J. & Blase, J. (2007). The mistreated teacher: a national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3) 263 – 301.
- Bourdieu, P. y Wacouant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, D.F. Grijalbo.
- Bourdieu, P (1998). La Esencia del Neoliberalismo. *Le Monde*.
- Bringiotti, M.; Krynveniuk, M. y Lassi, S. (2007). Las múltiples violencias de la "violencia" en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema. *Paidéia*, 2004, 14(29), 313-325.

- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado, Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cornejo, R. (2007). Entre el Sufrimiento Individual y los Sentidos Colectivos: Salud Laboral Docente y Condiciones de Trabajo. *Docente*, 35.
- Cornejo, R.; Albornoz, N; Castañeda, L; Palacios, D.; Etcheberrigaray, R; Gómez, S.; Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las Prescripciones del Trabajo Docente en el Nuevo Marco Regulatorio de Políticas Educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14 (2), 72-83.
- Crettiez, X. (2009). *Las Formas de la Violencia*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En De la Garza & Neffa, J. (ED.) *El Futuro del Trabajo, El Trabajo del Futuro*. (pp. 11-31). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Debarbieux, E&Blaya, C. (2009) Clia escolar i prevenció de la violencia. *Educar*. 43, 31-41.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieuscolaire*. 1- Etat des lieux. Paris, Francia: ESF.
- Dejours, C. (2009). *Trabajo y Violencia*. Madrid: Modus Laborandi.
- Dirección del Trabajo (2015). *Código del Trabajo*. Santiago: Dirección del Trabajo.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las Oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2003). Las Figuras de la Violencia en la Escuela. *Reflexiones Pedagógicas*,

Docencia, 19.

Esteve, J. (1994). *El Malestar Docente*. Barcelona: Piados.

Fernández, I.; Penacho, F. y Candelas, M. (2011) Reflexiones en Torno al Concepto de Violencias en las Aulas. *Pulso*, 34, 195-210.

Fondecyt 1140135 (2014). *Informe de Trabajo de Campo. Etapa Estrategia socio-hermeneútica (año 2014) FONDECYT N° 1140135 “Violencias en la escuela desde la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: un enfoque transdisciplinar y multi-metodológico para su comprensión”*.

Galtung, J. (1998). *Tras la Violencia, 3 R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando Los Efectos Visibles e Invisibles de la Guerra y la Violencia*. Bilbao, Colección Red Gernika.

García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y Propósito de la violencia Escolar. Análisis Estructural del Discurso de Estudiantes Agresivos del Nivel Socioeconómico Alto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. XIV (1), 41- 59.

Geertz, C. (2005). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.

Govea, V.; Vera, G. y Vargas, A. Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa *Omnia*, 17(2), pp. 26-39.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.

Köhler, H. y Artiles, A.M. (2010). *Manual de la Sociología del Trabajo y de las Relaciones Laborales*. Madrid: Delta Publicaciones.

La Parra, D. y Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72.

León Paime, E.F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar*, Especial en Educación, dic. 2009, 91-110.

Ley 19.070. *Fija Texto Refundido, Coordinado Y Sistematizado De La Ley N° 19.070 que Aprobó el Estatuto de dos Profesionales de la Educación, y de las Leyes que la Complementan y Modifican*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, Chile. 22 de enero de 1997.

Ley 20.536 *Sobre Violencia Escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, Chile. 17 de Septiembre de 2011

Ley 20.501 *Calidad y Equidad de la Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, Chile. 2011. 26 de Febrero de 2011

Ley 20.903 *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, Chile. 1 de abril de 2016.

Marchesi, A y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Martínez, D. (2001). Abriendo el Presente de una Modernidad Inconclusa. Treinta años de estudios del trabajo docente. *LASA 2001 Latin American Studies Association XXIII International Congress Washington DC*. Septiembre 6-8, 2001.

- McMahon, S.; Martínez, A.; Espelage, D.; Rose, C., Reddy, L.; Lane, K.; Anderman, E.; Reynolds, C.; Jones, A. & Brown, V. (2014). Violence Directed Against Teachers: Results From a National Survey. *Psychology in the Schools*, 51 (7).
- Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación*. Santiago de Chile: Editorial Primus.
- Mineduc (2005) *Principales Resultados del Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2008). *Marco de la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Mineduc (2011). *Conviviendo Mejor en la Escuela y en el Liceo*. Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2012). *Orientaciones Ley sobre Violencia Escolar*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Mineduc (2013). *Docentes en Chile. Resultados de la Encuesta TALIS 2013*. Extraído el 10 de octubre de 2015, desde http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y Niño*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Morales, M.; Álvarez, J. P.; Ayala, Á.; Ascorra, P.; Bilbao, M.; Carrasco, C.; López, V.; Olavarría, D.; Ortiz, S.; Urbina, C. y Villalobos, B. (2014). Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización Reportadas por Docentes de Enseñanza Básica. *Revista de Estudios Cotidianos - NESOP*, 2, 91–116.
- Mucchelli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Noreña, A.; Alcaraz-Moreno, N.; Rojas, J.; Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3)
- Oliveira, D.; Goncalves, G.; Melo, S. (2004). Cambios en la Organización del Trabajo Docente, Consecuencias para los Profesores. *RMIE*, 9(20), 183-197.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Ortiz-Molina, B. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis*, 4, 369–382.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y Acción en el Profesor: de los Estudios de Planificación al Pensamiento Práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- PNUD& MIDEPLAN (2005). *Las Trayectorias Del Desarrollo Humano En Las Comunas De Chile (1994-2003)*. PNUD & MIDEPLAN
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005) *Informe Violencia entre compañeros*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- 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*, VII, 114136. Recuperado el 23 de agosto de 2015, desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Tortosa, J. (2003). *Violencias Ocultadas*. Centro de Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos. Universidad de Cuenca, Ecuador, y Universidad de Alicante, España.

UNESCO (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO

UNICEF (2011). *Clima, Conflictos Y Violencia En La Escuela*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. Tesis doctoral, Universidad de Granada Facultad de Psicología Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento.

Zerón, A. (2006). *Sentido de la Violencia Escolar en Chile. Un Estudio de Sociología Comprensiva*. Tesis para optar al grado de Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

ANEXOS

A continuación se presentan como anexos:

- Pauta de Entrevistas Abiertas Individuales
- Pauta de Observación
- Consentimiento Informado
- Modelo de Entrevista (ejemplo de una entrevista realizada a un profesor del establecimiento de dependencia municipal).

PAUTA TEMAS Y PREGUNTAS POSIBLES DE ENTREVISTA INDIVIDUAL ABIERTA²

“Violencias en la escuela de la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: un enfoque transdisciplinar y multi-metodológico para su comprensión”

- Los temas o formulación de preguntas de entrevista son una referencia para una conversación, se pueden modificar de acuerdo a su desarrollo.
- Ajustar el lenguaje y estrategias de entrevistas a cada situación.

Introducción

- Presentación como parte de equipo de investigación de proyecto Fondecyt.
- Agradecer la colaboración con la investigación y disponer del tiempo.
- Señalar que la investigación se desarrolla por la Universidad Diego Portales, Universidad de Chile y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Informar que el proyecto se encuentra en su segundo año de realización (2014-2017).
- Confirmar la firma de consentimiento informado antes de iniciar entrevista.
- Confirmar el tiempo disponible para entrevista.
- Consultar si existen preguntas acerca del estudio o entrevista que quisiera efectuar la persona que será entrevistada.
- Proceder a encender grabadora de audio.

² Esta pauta es adaptada a los objetivos de la presente tesis. En efecto, las preguntas genéricas que en ella se desarrollan se ven focalizadas tanto mediante preguntas específicas cuando se requiere como en la transcripción, análisis e interpretación del cuerpo de datos.

Estímulo o provocación inicial de entrevista

- Proponer a la persona entrevistada que para iniciar la entrevista interesa conocer su visión **desde su experiencia profesional y personal** sobre el tema de “**la situación actual de las violencias en los colegios**”.
- Esperar que la persona entrevistada pueda reflexionar antes de responder si lo requiere.
- En la medida de las posibilidades del contexto no reformular el enunciado ni tampoco parafrasear o clarificar por iniciativa propia.

Tema 1: Las violencias en la escuela

- ¿Cuándo aparece el tema de la violencia en su colegio?
- **¿Qué violencias ha observado en su colegio? (Pregunta central)**
- ¿Quiénes participan en los **hechos** de violencias en su colegio?
Estudiantes – profesores – padres y apoderados
- ¿Cuándo se produce la violencia en su colegio?
(cambio de hora, cuando el profesor no está, cuando termina el semestre)
- ¿En qué lugares ocurre la violencia en su colegio?
- ¿Hay violencias que tienen lugar fuera de la escuela que afectan la vida escolar?
- de profesores, estudiantes y padres/apoderados
- ¿Hay miembros de la comunidad escolar que participan de actos violentos fuera de la escuela?
- En su experiencia, luego que ocurre un hecho violento ¿cuáles son las consecuencias?
- Tomando en cuenta lo conversado, ¿Cuáles son las causas de la violencia en la escuela?
- ¿Cómo influye la violencia en el proceso educativo / en la educación de sus hijos / en tu educación?

Tema 2: Sin violencias en la escuela

- En su opinión ¿es posible un colegio sin violencias?

Tema 3: Acciones sobre violencia

- ¿Cuáles son las acciones que realiza el colegio en relación con las violencias?

Cierre de entrevista

Consultar si de lo conversado existe algún tema que le gustaría abordar.

Agradecer entrevista.

PAUTA OBSERVACIÓN

“Violencias en la escuela de la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: un enfoque transdisciplinar y multi-metodológico para su comprensión”

Introducción

Presentación como parte de equipo de investigación de proyecto Fondecyt.
Agradecer la colaboración con la investigación y disponer del tiempo.
Señalar que la investigación se desarrolla por la Universidad Diego Portales, Universidad de Chile y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
Informar que el proyecto se encuentra en su segundo año de realización (2014-2017).
Confirmar la firma de consentimiento informado antes de iniciar observación.
Confirmar el tiempo de observación.
Consultar si existen preguntas acerca del estudio o entrevista que quisiera efectuar la persona que será entrevistada.
Identificar a actores que no autorizan participación.
Indicar que se van a tomar notas y registrar en audio.
Proceder a encender grabadora de audio.

Tema 1: Las violencias en la escuela

Actores
Espacio de observación
- fotografía sin personas antes o después y/o croquis
- descripción
- uso del espacio
- objetos
Tiempo de observación
- inicio – fin de observación
- uso del tiempo por los actores
Acción de violencia
- actores involucrados
- corporalidad
- gestualidad
- verbalizaciones
- silencios
- escritura
- uso de objetos
Emociones

- de los actores
- clima emocional
Reconstrucción de la frontera violencia / no violencia

Cierre de observación

Consultar si alguien quiere comentar algo sobre la observación realizada.

Agradecer la autorización para realizar la observación.



Consentimiento informado de Profesores

Observación participante en sala de profesores y consejo de profesores

A continuación le presentamos la información necesaria para que usted tome la decisión de participar en la investigación "Violencias en la escuela desde la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: un enfoque trans-disciplinar y multi-metodológico para su comprensión", financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Ciencia y Tecnología y ejecutada por investigadoras de la Universidad Diego Portales, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad de Chile.

El objetivo de esta investigación es identificar los distintos tipos de violencia que existen en las escuelas y explicar por qué ellas se mantienen, según estudiantes, profesores y apoderados de 7º y 8º año de enseñanza básica. Lo que aportará información para construir estrategias para detener las violencias.

Su colegio fue invitado a ser parte de este estudio, por su disposición a participar en investigaciones e interés por buscar estrategias para mejorar la convivencia escolar. El estudio fue explicado a la dirección del establecimiento y aceptó las condiciones de participación. La investigación considera la participación de establecimientos de distintas dependencias administrativas (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados).

Toda la información que usted entregue será confidencial y solo será usada para actividades académicas (publicaciones, congresos, clases, etc.). Su nombre no será revelado (se cambiará por un código) y en las publicaciones que se realicen no será posible identificar a la persona ni institución que entregó la información.

El responsable de guardar la información que usted entregue es la investigadora responsable. Este será guardado en las bodegas de la Facultad de Psicología durante 5 años, después el material será destruido con una picadora de papel y/o eliminado de los computadores. La participación en esta investigación no tiene riesgo alguno, no tiene costo para usted, no altera las actividades del establecimiento ni las evaluaciones de estudiantes ni profesores. Participar en esta investigación ayuda a que se comprenda mejor las causas de la violencia escolar y se puedan buscar formas para evitarla o disminuirla.

Se realizarán observaciones en la sala de profesores durante el recreo y otras actividades que ahí se realicen y durante el Consejo de profesores. Se grabará en audio y su contenido sólo será escuchado por el equipo de investigación. Luego, el archivo de la grabación será eliminado de los computadores. Además, los investigadores tomarán nota en un cuaderno. De tomarse fotografías, los rostros serán alterado para asegurar el anonimato. Si se solicitan dibujos o escritos serán anonimizados.



Su participación en esta investigación es voluntaria por lo cual puede retirarse de la situación de observación o no responder alguna de las preguntas que le planteen en el momento que desee sin dar explicaciones. El retiro o rechazo a la participación no es sancionado ni tiene consecuencias de ningún tipo.

Los resultados de la investigación pueden ser solicitados a la investigadora responsable en su correo electrónico.

En retribución al apoyo prestado, se invitará a los directivos, profesores, centros de padres y centros de estudiantes a una conversación sobre los resultados de la investigación, que serán entregados por categoría de actores considerando todos los establecimientos. Además, a los establecimientos se les entregará un set de información para atender el problema de la violencia escolar.

Si desea más información puede solicitar reunirse con María Isabel Toledo, investigadora responsable o comunicarse con ella en el teléfono 2 - 2676 8637 o por correo electrónico maria.toledo@udp.cl. Además, ante cualquier duda o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede ponerse en contacto con el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl) dirección: Manuel Rodríguez Sur 415, teléfono 2 - 2676 8637.

Entonces, yo _____
(Nombres y apellidos)

comprendiendo las condiciones de mi participación, acepto participar en esta investigación FONDECYT N° 1140135.

Firma del profesor

Firma investigador responsable

Santiago, ____ de _____ de 2015

Se solicita firmar dos copias: una será guardada por usted y la otra por el equipo de investigación.





Consentimiento informado del Profesores

Entrevista

A continuación le presentamos la información necesaria para que usted tome la decisión de participar en la investigación "Violencias en la escuela desde la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: un enfoque trans-disciplinar y multi-metodológico para su comprensión", financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Ciencia y Tecnología y ejecutada por investigadores de la Universidad Diego Portales, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad de Chile.

El objetivo de esta investigación es identificar los distintos tipos de violencia que existen en las escuelas y explicar por qué ellas se mantienen, según estudiantes, profesores y apoderados de 7º y 8º año de enseñanza básica. Lo que aportará información para construir estrategias para detener las violencias.

Su colegio fue invitado a ser parte de este estudio, por su disposición a participar en investigaciones e interés por buscar estrategias para mejorar la convivencia escolar. El estudio fue explicado a la dirección del establecimiento y aceptó las condiciones de participación. La investigación considera la participación de establecimientos de distintas dependencias administrativas (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados).

Toda la información que usted entregue será confidencial y solo será usada para actividades académicas (publicaciones, congresos, clases, etc.). Su nombre no será revelado (se cambiará por un código) y en las publicaciones que se realicen no será posible identificar a la persona ni institución que entregó la información.

El responsable de guardar la información que usted entregue es la investigadora responsable. Este será guardado en las bodegas de la Facultad de Psicología durante 5 años, después el material será destruido con una picadora de papel y/o eliminado de los computadores. La participación en esta investigación no tiene riesgo alguno, no tiene costo para usted, no altera las actividades del establecimiento ni las evaluaciones de estudiantes ni profesores. Participar en esta investigación ayuda a que se comprenda mejor las causas de la violencia escolar y se puedan buscar formas para evitarla o disminuirla.

Se realizará una entrevista de no más de una hora de duración que se grabará en audio y su contenido sólo será escuchado por el equipo de investigación. Luego, el archivo de la grabación será eliminado de los computadores. De tomarse fotografías, los rostros serán alterado para asegurar el anonimato. Si se solicitan dibujos o escritos serán anonimizados.

Su participación en esta investigación es voluntaria por lo cual puede retirarse de la situación de observación o no responder alguna de las preguntas que le planteen en el momento que



desea sin dar explicaciones. El retiro o rechazo a la participación no es sancionado ni tiene consecuencias de ningún tipo.

Los resultados de la investigación pueden ser solicitados a la investigadora responsable en su correo electrónico.

En retribución al apoyo prestado, se invitará a los directivos, profesores, centros de padres y centros de estudiantes a una conversación sobre los resultados de la investigación, que serán entregados por categoría de actores considerando todos los establecimientos. Además, a los establecimientos se les entregará un set de información para atender el problema de la violencia escolar.

Si desea más información puede solicitar reunirse con María Isabel Toledo, investigadora responsable o comunicarse con ella en el teléfono 2 - 2676 8637 o por correo electrónico maria.toledo@udp.cl. Además, ante cualquier duda o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede ponerse en contacto con el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl) dirección: Manuel Rodríguez Sur 415, teléfono 2 - 2676 8637.

Entonces, yo _____
(Nombres y apellidos)

comprendiendo las condiciones de mi participación, acepto participar en esta investigación FONDECYT N° 1140135.

Firma del profesor

Firma investigador responsable

Santiago, ____ de _____ de 2015

Se solicita firmar dos copias: una será guardada por usted y la otra por el equipo de investigación.



Modelo en entrevista

Entrevista a profesora

Entrevistadora: El colegio de profesores tiene una postura, incluso hay una mesa en el ministerio hay un departamento que se llama agobio, agobio laboral. Entonces eso quería que nos contaras un poco, ¿qué sabes, qué opinas, qué vives tú también...?

Profesora: Bueno de hecho, el agobio lo vivimos a diario porque aunque en mi caso que yo tengo 30 hrs, 33 en mi caso con las horas PIE, no me queda el tiempo para trabajar aquí en el colegio, preparar clases, preparar planificaciones, buscar material, ese tiempo no me alcanza.

Entrevistadora: Tú tienes 30?

Profesora: 30 de contrato más 3 PIE

Entrevistadora: Pero 30 hrs. Aula.

Profesora: 26 horas aula, porque estoy practicamente de las 8:20 hrs hasta las 13:30 hrs., es como relativo. Entonces el día Jueves es el día en que yo tengo mi periodo colaborativo, pero por ejemplo como faltan las colegas que están con licencia médica tengo que reemplazar en mi curso esas horas.

Entrevistadora: No, no tienes tiempo realmente

Profesora: Tiempo real no tengo y las horas PIE por ejemplo, los días que me quedo a veces alcanzo a hacer algunas evaluaciones, también me ha tocado estar supliendo porque han sido licencias largas así que...

Entrevistadora: Y ¿esas licencias a que se deben?

Profesora: Hay licencias por depresión, por lumbago pero específicamente en el ciclo que estoy yo es por depresión.

Entrevistadora: Eso ¿tú lo vinculas con el trabajo?

Profesora: Puede ser. Hay situaciones que son más personales, yo estuve con licencia pero unos 7 días, por una depresión leve, hace un par de años, estuve un año en tratamiento, pero fui a tiempo, era algo de que yo me levantaba y no podía salir de mi casa, era algo que me frenaba y a través de la isapre, el Auge, me empezaron a atender y estuve un año en tratamiento y fue específicamente unas situaciones especiales dentro de la sala de clase con algunos niños que ellos no tienen la culpa pero es el entorno que se vuelve muy difícil. Son niños como incontrolables sin apoyo de la familia o externo y es complicado. El hecho que terminemos así con este tipo de voz es igual, por el mismo problema, bueno nuestra formación propiamente tal no tuvimos como una preparación para saber utilizar la voz como corresponde, igual yo estaba en tratamiento en eso pero a uno se le olvida porque la práctica hay que hacerlo. Y estos niñitos como que no entienden si uno no eleva la voz, porque ellos están acostumbrados a que los traten de otra manera entonces cuando uno les habla con tranquilidad... a veces lo logro pero hay otras veces que parece que se contagian de sus conductas, se van potenciando unos con otros y en esta época es terrible, muy terrible

Entrevistadora: Y ¿qué otras violencias identificas como gremio? ¿malas condiciones?

Profesora: Violencia por ejemplo puede ser que a veces no se cuenten con los servicios sanitarios adecuados, como lo merecemos, si estamos todo el día acá, si se echa a perder algo tiene que salir del bolsillo del profe, porque difícilmente el sostenedor va a ir supliendo esas cosas, por lo menos como nosotros somos un municipio pobre y siempre están al déficit, siempre hay que tratar de solucionar las cosas entre nosotros, entonces eso para mi es una violencia. Tener una sala de profesores como esta que tenemos también es violencia; no es un lugar cómodo, nos interrumpen constantemente, también es un tipo de violencia porque nuestro tiempo de descanso no es tal, yo estuve en otro colegio donde sí teníamos una sala de profesores a la altura de un profesor, un comedor adecuado.

Entrevistadora: ¿Particular?

Profesora: No, municipal, pero son proyectos de construcción más nuevos, se pidió a la altura, como nos merecemos, eso es otro tipo de violencia.

Entrevistadora: Y en términos de las condiciones de sueldo ¿igual a mejorado notablemente?

Profesora: Ha mejorado pero pienso que si estamos menoscabados, porque yo cumplí 30 años de trabajo este año y tengo un sueldo líquido de \$750.000, entonces no se condice con otros profesionales que llevan tanto tiempo ejerciendo y ganan más. Y ahora lo que nos provoca cierta violencia y que nos provoca estrés es la famosa evaluación. Yo estoy de acuerdo que haya una evaluación porque es necesario, es necesario que nos vamos evaluando y ver cuáles son nuestros conocimientos, nuestros manejos, yo pienso que si pero a lo mejor la forma no es adecuada, porque no nos dan los tiempos para hacerlo, también es tiempo extra que tenemos que ocupar para poder desarrollar esta evaluación y significa menos horas de sueño, de descanso, porque al final uno como dueña de casa tiene que llegar a hacer las cosas a la casa y después cuando ya tiene todo listo recién uno puede preocuparse de lo que le queda pendiente. Entonces para mí eso es una forma también de violencia hacia nosotros, porque yo la verdad como llevo tantos años trabajando yo estaba acostumbrada a que me fueran a supervisar clases, que llegaran en cualquier momento la provincial y entraran a mi sala y vieran el desarrollo de mi clase, me revisaban planificaciones, evaluaciones, estaban toda una mañana, para mí eso es una evaluación más objetiva, más concreta, porque el portafolio no.. y la clase firmada todo se prepara, para que salga todo ok, y no es como la realidad, como se da a diario.

Entrevistadora: Pero ¿tú crítica sería por eso? porque no es buena calidad la evaluación. ¿Por qué por otro lado es más fácil?

Profesora: ¿Qué es más fácil hacer el portafolio? pero requiere trabajo extra, mucho trabajo extra y la crítica principal es eso. A pesar que hay muchas contradicciones al respecto porque uno dice porque van a evaluar a los chicos que salen de la carrera de pedagogía, los van a evaluar par cuando salen a trabajar, cuando tendría que estar evaluando constantemente la

educación formadora y las redes y las mallas curriculares que están formando a estos profesionales, entonces para mí eso sería primordial, es complicado después de 5 años que el estudiante ha pagado, porque hay que ver que el lucro es lo que entra en juego, familias de esfuerzo que han pagado la educación de sus hijos para que después les digan al final de la carrera: "Tú no sirves", lo encuentro incongruente, porque se va viendo a través de los años, de la preparación.

Entrevistadora: Claro y si viene saliendo.

Profesora: Claro, esa prueba inicia. No sé, pero si creo que el desarrollo de esta profesión si es necesario a veces irse evaluando, porque a uno la experiencia le va enseñando igual, que la formación que dan las universidades ya sean tradicionales o no, es como un barniz de todo lo que viene por delante, porque nosotros yo creo que nos vamos formando como educadores en lugares como estos y siempre trabajó en lugares como este, vulnerable

Entrevistadora: En un minuto después, la Concertación hizo muchas capacitaciones, hoy en día qué pasa con eso, ¿ha disminuido?.

Profesora: Sí, no sé, las capacitaciones que teníamos a nivel comunal eran de baja calidad

Entrevistadora: ¿Hechas por empresas, por OTEC?

Profesora: Sí, contrataban por ejemplo alguna capacitación en el verano por ejemplo, como teníamos que estar hasta el 15 de Enero, era una semana de capacitación pero en realidad nos hacían una capacitación el Simon Bolivar, como ejemplo. La verdad es que no tenían mayor impacto en nosotros, yo creo que cualquiera de los colegas está mejor preparado para auto capacitarse, nosotras como educadoras de párvulo del XXX fuimos pioneras en la formación de comités comunales y nosotros trabajamos en las bases curriculares experimentales, que son las que estamos actualmente trabajando, nosotros como comité se trabajó.

Entrevistadora: ¿En qué año fue eso?

Profesora: Antes que salieran los programas por niveles, fueron las primeras.

Entrevistadora: ¿Antes de la reforma?

Profesora: Por ahí fue, y nuestra comuna fue experimental, y se trabajó un proyecto de ciencia para educación parvularia, también de forma experimental. Entonces esos fueron como auto perfeccionamiento nuestro y fue más enriquecedor, porque nosotros teníamos que mostrar nuestro trabajo y nos comprometíamos y teníamos el tiempo, ocupábamos una vez al mes el horario del día Jueves, con la nueva normativa que nos regía a nosotros como educación parvulario teníamos que ocupar esas horas en estas reuniones. Antes, estas reuniones eran dirigidas directamente desde la Provincial, entonces en estas reuniones siempre estaba la supervisora con nosotros, eran reuniones formales y comprometidas. A mí me gustaba, a veces nos juntábamos con nuestra comuna, también hacíamos reflexiones, intercambios de experiencias, capacitaciones con fonoaudiólogos, ya que nosotros teníamos niños con trastornos del lenguaje. Hemos hecho capacitaciones en lenguaje, en matemáticas, hemos estado en la Academia de Humanismo Cristiano haciendo cursos, especial para las educadoras de párvulos, con la Universidad Central también tuvimos bastantes cursos.

Entrevistadora: Oye y en tu condición de representante... ¿tú eres representante del colegio?

Profesora: Representante de mi escuela en el comunal, soy delegada frente al comunal.

Entrevistadora: Y no tienes cargo en el comunal.

Profesora: No.

Entrevistadora: Y ¿cómo es tu experiencia en eso? ¿Sientes libertad o posibilidad de comunicarte con tus colegas?

Sujeto: También es difícil por el tiempo, porque siempre hemos pedido los espacios en los

consejos de profesores y se nos da, pero el tiempo siempre es muy breve para todo lo que uno tiene que informar a los colegas. Nosotros anteriormente habíamos acordado quedarnos el día Martes para hacer reuniones gremiales, pero lamentablemente todos los colegas no responden, no se quedan, porque en realidad hay que dar más de su tiempo, hay que hacerlo fuera de horario para poder estar tranquilo y que no nos interrumpan y para poder reflexionar y conversar bien. Yo ya llevo como dos años, este año me tocó bastante fuerte el asunto del paro porque se hizo una votación y no se respetó; al final en el paro terminamos cuatro personas, hasta que se terminó el paro en la comuna en realidad, más que nada por amor propio, por convicción, porque igual como representante de un gremio estando de acuerdo con la pelea que se estaba dando yo dije "no abandono el barco hasta que esto no caiga".

Entrevistadora: Fuiste consecuente.

Profesora: Claro, con lo que yo voté. Aquí igual la escuela está dividida porque por el asunto éste de los que somos titulares... otros que pasaron de contrato a titular este año y otros que están contratados por SEP, tienen códigos del trabajo y al final casi como la mitad del colegio en esa circunstancia, era complicado para ellos igual, aunque nosotros igual podíamos haber tenido mayor consecuencia, que nos pongan a disposición del servicio.

Entrevistadora: Y ¿eso significa qué?

Profesora: Que te cambian de escuela, eso puede ser como una sanción o a uno lo pueden sumariar porque lo pueden acusar de abandono de funciones. Cualquiera de esas circunstancias, aquí no se dio, llegamos igual al colegio, al final las cosas se fueron dando y hubo conversaciones, el diálogo, lo principal es eso, y cuando uno va con respeto y con las cosas claras.

Entrevistadora: ¿Cuántos profes son colegiados acá? ¿Qué porcentaje?

Profesora: Bajo, logramos nosotros colegiar bastantes profesores, como 6 o 7 quedaron colegiados, porque en el fondo... antiguos eran como 9, habrán 15 o 12 colegiados.

Entrevistadora: ¿Y cuántos profesores? ¿Cómo 50?

Profesora: Si más o menos, 40, por ahí debe estar la cantidad, es poco el porcentaje. Yo ahora dejo la representación gremial, vamos a llamar a elecciones y si no se presenta nadie hay que dar () , porque la verdad es que para poder ejercer una representación uno tiene que representar a alguien, porque si uno no representa a nadie y si ese pequeño grupo tampoco a uno la respalda...

Entrevistadora: ¿Y por qué se produce ese...?

Profesora: No sé si hay poco interés, tienen miedo, la verdad es que no sé, no habían muchos colegas a contrato antes entonces decía que los podían no llamar el próximo año si se pegaban un paro pero uno a pasado por tantas cosas a lo largo de su profesión que hay cosas que se ganan luchando no más, no de otra manera, nuestra única arma de lucha es hacer ese tipo de presión.

Entrevistadora: Oye, ¿pero temor igual siendo que, entiendo que hay un alcalde que es socialista?

Profesora: Igual porque bueno con este asunto de la ley 20.501 son los directores los que definen las plantas docentes de cada escuela.

Entrevistadora: No la municipalidad...

Profesora: No, son los directores, entonces esa era una también de las peleas que se estaba dando, que se derogara esa ley

Entrevistadora: Por qué eso queda al arbitrio del director...

Profesora: Claro, cada director trabaja con su equipo y ve las necesidades que tiene su escuela o

que cumplan las necesidades del establecimiento. A veces pienso que los colegas a lo mejor no se sienten lo suficientemente preparados, porque aunque uno luche por algo pero si uno es un buen profesional no tendría que tener esos temores, en mi visión particular, ahora si yo sé que tengo tejado de vidrio, que no cumplo a lo mejor puede ser, no sé.

Entrevistadora: Pero también pasa por la convicción que tú tengas.

Profesora: Por supuesto, entonces bueno como hay mucha gente que es más joven también, que se ha saltado como cierta etapas pienso, no sé, la verdad de repente no logro entender. Muchos colegas de los que pasaron a la planta ahora, fueron a muy pocos paros, más éramos los antiguos en los paros, y a través de eso se logró... porque habían colegas que llevaban 10, 15 años a contrata y no pasaban a planta, a nivel comunal, y eso se logró con las movilizaciones.

Entrevistadora: Lo que sí, aún quedan...

Profesora: Claro, porque no cumplían con las condiciones, igual ahora se está...hay un desorden administrativo en orden, porque hay un colegio por ejemplo, hay como seis colegas que cumplen con las condiciones y todavía no sale la resolución, ni siquiera aparecen en pantalla, entonces de hecho esta comuna estuvo intervenida con la Superintendencia, con la Contraloría, porque había un desorden administrativo enorme.

Entrevistadora: Esto de la Agencia (de Calidad) y la Superintendencia ha traído también recargas y presiones.

Profesora: Sí, aquí a lo mejor no, pero en otras escuelas... porque a nosotros todavía no nos ha correspondido eso, pero sí igual como se van comunicando entre las escuelas, uno tiene que andar "que hay que tener esto, que hay que tener lo otro". Igual es responsabilidad de uno, de tener los libros al día, yo creo que es más un hábito que uno se tiene que hacer, igual que de tener las planificaciones, eso que exijan las planificación diaria es lo complicado porque es más trabajo, porque tienen que hacer una planificación mensual y después reducirla a planificación diaria. A lo mejor nosotras como parvularias hemos tenido otra metodología de trabajo y

estamos acostumbradas a hacer las planificaciones, hacemos las tremenda sábanas de planificaciones, pero vamos planificando por día, entonces para nosotros no ha sido tanto el cambio, a lo mejor para los colegas que planifican más contenidos, pero por lo que yo me he dado cuenta planifican más que nada el aprendizaje esperado y los contenidos que uno desarrolla, y como lo evalúa, es distinto, entonces a nosotros si planificábamos por unidades, como nuestro curriculum es más integral. Tenemos que incluir los tres ámbitos, el ámbito social con lo que es lenguaje y con lo que es conocimiento de la vida natural, cultural y las relaciones lógico-matemática, entonces nuestras planificaciones diariamente tenían que ir incluidos los tres ámbitos.

Entrevistadora: Oye y que demandas tiene el comunal, que sean propias.

Profesora: Justamente ahora tengo que informar en el consejo eso, a través del (), donde se están estableciendo las plantas docentes de cada establecimiento, se están dando cuenta que con la reforma educacional los perjudicados somos nosotros de colegios municipales que aspiramos a ser traspasados a públicos, porque estamos en desmedro de los colegios particulares subvencionados, porque por ejemplo en este momento hay como 8 colegios particulares subvencionados del sector que pasaron a ser gratuito, entonces eso significa que ellos van a recibir la misma subvención que recibimos nosotros más los dineros que van a dejar de recibir por el co-pago que hacían los apoderados, entonces económicamente...

Entrevistadora: Eso es lo que yo me preguntaba, ellos van a recibir..

Profesora: Van a recibir más dinero, entonces el desmedro que vamos a estar nosotros va a ser cada vez peor. Porque los papás igual si los tienen ahí o se van a ir por una labor que no van a pagar, que la infraestructura es mejor, tienen mejores laboratorios, mejores salas de computación, no sé, los papás van comparando, la cantidad de personal que trabaja... porque aquí trabaja la educadora y una asistente, se enferma una de las dos difícilmente mandan reemplazo, en cambio ellos siempre reemplazan rápidamente, entonces son cosas que la gente pone en la balanza igual, entonces claro así la reforma como está nos perjudica a nosotros. En ese sentido, se está en conversaciones con el departamento de educación, para ver que va a

pasar con los profesores que en estos momentos están a contrato y que ya llevan varios años dentro de la comuna y que no son de planta, porque si va disminuyendo la matricula de los colegios. Ahora nos pusieron un mínimo de 35 alumnos por curso, por ejemplo aquí se diera que nosotros tenemos dos cursos por nivel, que hubiera 60 niños para dos cursos, se va a formar un curso de 35 y los otros niños los van a re ubicar en otro colegio, entonces se va a perder una fuente laboral.

Entrevistadora: Van a completar los cursos... ¿y eso ya está?

Profesora: Eso es lo que ya le informaron a los dirigentes comunales

Entrevistadora: ¿Y qué pasa con los apoderados? ¿Porque un apoderado le dijiste acá y no allá?

Profesora: Claro, los van a tratar de re ubicar en los colegios que están más cercanos, que quedan a unas pocas cuadras, dos o tres cuadras del colegio. Por ejemplo los colegios que tienen un solo curso por nivel aunque tengan ocho van a tener que seguir funcionando, pero nosotros por ejemplo si tenemos la trayectoria de tener dos cursos por nivel, pero si hay para formar un curso de 35 y van a quedar 20 volando, esos 20 los van a re ubicar. Entonces ayer en la reunión se metió la idea, orientaciones, a la diligencia comunal de que porque no bajaban la cuota mínima de alumnos, que fuera 25 niños por curso y así se aseguran la fuente laboral de los profesores y lo otro porque también a nosotros, no se , ellos miden signo peso pero los logros pedagógicos dónde quedan, porque con 35 niños, con las necesidades que tienen, es difícil ir avanzando en logros, que es en lo que nos miden a nosotros al final. Es super complicado, se viene difícil la situación, y ya todas las escuelas en estos momentos tienen definida su planta docente, y por lo que yo se estamos seguros todos los que estamos de planta, pero todos los que están a contrata en este momento, por el código del trabajo, en este momento quedaría muchos afuera, excepto los que tienen fuero maternal.

Entrevistadora: Pero terminando el fuero igual...

Profesora: Claro, terminando el fuero quedan fuera, entonces todo depende de la demanda de

matrículas.

Entrevistadora: Pero ustedes tuvieron actividades que están orientadas a captar matrícula.

Profesora: Si, se están haciendo, siempre hay un contacto directo con los jardines infantiles, se les presta el local para que ellos hagan sus actividades, con el fin de que la gente venga, conozca la escuela y se entusiasme.

Entrevistadora: Pero ahí las entusiasmas con esta escuela no a la escuela de al lado.

Profesora: Hay un montón de cosas, de repente se hacen campañas municipales como de captación de matrículas, pero después los directores el año pasado pidieron que cada escuela manejara sus dineros para financiar la campaña de matrícula de forma independiente, pero parece que en todas las escuelas esto no resultó, son problemas de gestión también.

Entrevistadora: Y todas esas actividades ¿a qué hora las hacen?

Profesora: Acá de repente hay gente; hay una educadora que toma la jornada de la tarde, yo mi jornada termina a las 13:30, entonces la otra educadora visitaba los jardines, iba a hacer esa campaña, llevaban regalitos. El año pasado se hicieron calendarios imantados... yo no fui a visitar ese año por distintas circunstancias. Coincide mucho por ejemplo la semana de la educación parvularia; siempre nosotros íbamos a visitar, a dar un saludo a los niños pero este año coincidió con nuestro aniversario entonces teníamos actividades acá, entonces los tiempos no me daban.

Entrevistadora: ¿Y tu rol acá? ¿No tienes conflictos con la autoridad de asumir un rol gremial?

Profesora: Con ese asunto del paro hubieron como tiras y aflojas, estando mi autoridad superior de acuerdo con la demanda y todo eso. Pero también por otro lado, que vamos a perder matrículas, de repente el discurso conmigo era de una manera y después se planteaba de otra forma y bueno esas cosas igual yo las hice saber, no me gusta andar con cosas, delante de la

reunión. Dije que se había planteado de una manera y ahora me salen con otra cosa, entonces le pregunté en qué quedábamos, cuál era su postura final.

Entrevistadora: Así de frente...

Profesora: Sí, aparte antes que fuera director fuimos colegas, trabajamos como colegas y andábamos en los antiguos paros juntos; entonces a mí esa cosa ambigua no me gustan.

Entrevistadora: Pero ¿no tiene repercusiones para tu trabajo?

Profesora: No, no... porque por lo menos saben que me valorarán en lo que hago, cumplo con mis tareas, estoy siempre aquí presente.

Entrevistadora: ¿Y la relación con los otros profes? por ejemplo si algunos se iban a paro y otros no..

Profesora: Igual es complicado, costó mucho, nos fuimos 17 a paro, algunos aguantaron una semana, otros dos fue disminuyendo y quedamos 4, dos dirigentes más otros dos colegas, que fuimos hasta la última. A nosotros nos decían los kamikazes en el comunal, estaban todos preocupados como iba a ser nuestro recibimiento y la verdad nos llevamos una grata sorpresa porque los colegas nos tenían preparado un recibimiento por la consecuencia, porque la verdad es que hay colegas que se acobardan mucho, por la fuente laboral, porque como les dicen que viene la planta docente el próximo año, entonces también yo se que el director se siente presionado por el departamento de educación también, si los profesores se van los niños pierden clases, se pierden matriculas, todo es un juego.

Entrevistadora: ¿Y el paro? en relación con los apoderados como consecuencia.

Profesora: Aquí nada, mis apoderados sabían que yo estaba en paro pero ellos estaban atendidos igual por las asistentes. Los niños venían igual. Aquí el paro se asumió como tal porque ni siquiera nos fuimos la primera semana porque estaba el acto del día del medio ambiente, que ya

estaban las invitaciones cursadas y no se podía echar para atrás, pero el mismo día que terminó los mismos colegas se acercan que cómo no íbamos a hacer nada, depende de ustedes les dije yo, yo los represento y ustedes deciden y se votó. Llegamos a que 17 nos fuimos a paro y los otros no, habían muchos de la ley SEP que hubiesen querido.

Entrevistadora: ¿Ellos no tienen derecho a paro?

Profesora: No, porque están por el código del trabajo.

Entrevistadora: O sea ¿pueden echarlos?

Profesora: Los pueden echar, ahora hubieron escuelas en que se fueron todos a paro hasta el director, cerraron las escuelas. Si se van todos es más fácil, pero cuando la escuela va así dividida es más difícil.

Entrevistadora: Oye ¿y los otros colegas que no están colegiados respetan estas decisiones?

Profesora: Bueno los profesores que estamos colegiados somos los más arriesgados, los más aperrados, los más antiguos, tenemos más años de ejercicio, los demás como que sí pero si los aprietan un poquito no, porque esto es histórico en este nuevo periodo, porque yo estuve aquí en los inicios de esta escuela y a mi me castigaron. Nos castigaron porque hicimos manifestaciones, nos vestimos de negro un día que vinieron a inaugurar algo, porque ellos no cumplieron compromisos que habían asumido y cuando empezó esa escuela éramos más aguerridos. A nivel nacional éramos muy conocidos como la Escuela xxx xxx xxx, aparecíamos en las marchas, incluso intercambiamos estandartes con otra escuela xxx xxx Que es de Viña del Mar y después esto se dispersó. A mi me mandaron sola a otra escuela donde no me querían recibir porque decían que yo estaba en la lista negra, pero al final, yo sin ser dirigente, apechugaba con todo, desde siempre colegiada y allá el caballero que no me quería recibir me mandó de vuelta al DEM y del DEM me mandaron de vuelta para allá y así. Pero al final allá trabajé como cinco o seis años y me gané el respeto de él y al final no quería que me viniera. Yo intenté dos veces venirme, la primera vez no me resultó, el me llamó a la casa que por favor

volviera, mis apoderados lo fueron a increpar que qué me había hecho porque tiene fama de autoritario y siempre echaba profesores. En ese tiempo, yo echaba de menos mis raíces, yo vi a este colegio de los cimientos y fue un proyecto en el que yo creí.

Entrevistadora: ¿De qué año es este colegio?

Profesora: Del 94. Había un grupo de gente muy comprometida, no nos importaba venir los sábados a hacer talleres. Hicimos varios cursos acá y el ímpetu de la juventud yo creo. Nos encontramos un grupo humano que éramos bien comprometidos, nosotros le pusimos el nombre a la escuela así que eso, teníamos toda una historia aquí, entonces yo quería volver y al final me resultó y me vine y aquí ya llevo... del año 2008.

Entrevistadora: ¿Dónde estudiaste tú?

Profesora: En la Universidad Católica de Valparaíso

Entrevistadora: Y hoy en día el colegio ¿qué demandas más tiene en términos de las calidades laborales?

Profesora: Bueno se está tratando de lograr el 60-40. Sigue en pie eso y seguir viendo el asunto de la evaluación docente, pelear por un bono de retiro digno para los profesores, que eso no quieren ingresarlos a la carrera docente porque significa mucho financiamiento pero a la larga igual va saliendo porque no se quieren comprometer con algo que si está dentro de una carrera docente va a tener que ser siempre así porque al final se termina una negociación y viene otro periodo de negociación y se vuelve a lo mismo para que los profesores que van a jubilar tengan su bono de retiro. Acá hay una colega que si jubila va a jubilar con \$180.000 de sueldo, después de estar ganando \$700.000. Estoy hablando de nosotros de 30 años de servicio, es realmente complicado, llega a dar pena. A quién le va a recomendar uno que estudie algo siendo que a la larga todo el sacrificio que uno entrega y después terminar en esas condiciones... es lastimoso.

Entrevistadora: ¿Y los más jóvenes no se colegian? ¿Cuáles son sus argumentos?

Profesora: No se interesan, dicen que es política. Yo les digo que al final todo es político, uno en su casa ejerce la política, hay un orden en todo, uno puede estar de acuerdo o no de acuerdo, pero si yo no estoy de acuerdo y puedo ejercer mi voto, voto por otro si no estoy de acuerdo. Pero la verdad es que no sé, me cuesta simpatizar en ese sentido con ellos, porque después andamos pendiente de cuanto reajuste nos toca.

Entrevistadora: Eso te iba a decir, ¿qué beneficios tiene ser miembro colegio?

Profesora: Hay beneficios en salud, uno tiene descuento en clínicas dentales, en farmacias...

Entrevistadora: Hay becas para los hijos...

Sujeto: También, para los hijos que tengan promedio alto e ingresen a la universidad hay una beca que se llama Gabriela Mistral que creo que es por un año. Hay varios centros vacacionales, asesoría jurídica, hay bienestar y más que nada yo siento que uno como educador tiene que estar agrupado porque la unión hace la fuerza dicen. Siento que nuestras demandas y lo que tenemos ahora siempre ha sido logrado por el colegio de profesores y todo lo que nosotros logremos, re ajustes o cosas por el estilo de rebote le llega a los particulares subvencionados igual, aunque ellos no estén colegiados, y aquí a los que no estén colegiados les llegan a todos por iguales. Peleamos por el bono de excedentes que queda anualmente, si el colegio de profesores no se mueve en eso pasa colado y nadie sabe nada de los dineros, aquí a nosotros una vez nos pilló hasta vacaciones de invierno un paro, porque nos debían como dos años de bono y al final logramos que nos pagaran, el año pasado también se logró que se pagara, entonces tenemos que estar juntos.

Entrevistadora: ¿Tú entraste al colegio hace ya tiempo?

Profesora: Yo estoy colegiada como del año 89.

Entrevistadora: Y entraste por opción ideológica o gremialista.

Profesora: Gremialista y también ideológica. Apoyaba mucho a los dirigentes en ese tiempo, colegas... porque yo empecé en otra escuela que está más allá, eran muy luchadores ellos entonces me empaparon de eso. Mi papá también fue dirigente sindical, la historia a uno la va marcando, eso más que nada.

Entrevistadora: Oye lo que nunca se pagó es la deuda histórica.

Profesora: Eso todavía está en veremos, ya no se llama deuda histórica... se llama compensación histórica, porque la deuda histórica es impagable a estas alturas de la vida, entonces están luchando porque se mejore las jubilaciones de los colegas que les corresponde la deuda histórica, que se incremente por ejemplo su jubilación en \$100.000 más, en lo que les queda de vida porque ya han muerto muchos y todavía se siguen juntando todos los Jueves frente a la Plaza de la Constitución por la deuda histórica, todos los jueves, luchan y luchan. Usted ve colegas en bastón ahí constantemente, entonces qué ejemplo nos dan ellos a nosotros, de espíritu de lucha de lograr lo que ellos perdieron y nunca han querido. Reconocen la deuda pero dicen que no hay fondos para reponerla, pero también al reconocerla, antiguamente se decía que todos nosotros íbamos a mejorar nuestra escala de remuneraciones al ser reconocida esa deuda histórica porque nosotros al ingresar al sistema municipal perdimos todo, habían los escalafones que le decían y eran los grados cuando se era empleado público, yo no alcancé a estar porque yo entré ya cuando estaba la municipalización en marcha.

Entrevistadora: Ahora te va a tocar.

Profesora: La desmunicipalización y en eso ahora tengo que informar porque va a haber un seminario. Eso es lo que pasa también, los colegas no se informan, quieren que uno les de todo, empiezan a hacer preguntas y claro uno no maneja, maneja muchas cosas pero así el detalle es como complicado porque también requiere tiempo, pero si todos nos preocupáramos, yo siempre les digo que en el colegio de profesores están todos los documentos que uno necesite es cosa de leer, a veces yo colocaba información en el diario mural, dejaba los documentos que imprimía incluso de mi casa porque aquí a veces fallaba y no podía bajarlos acá o cuando en las

reuniones nos entregaban documentación la ponía acá. Pero también es un poco eso, el interés por lo que uno hace, el bienestar por el profesional, es complicado, de repente me desconcierta el hecho de que no se interesen por luchar por mejores condiciones porque en el fondo se trata de eso, de trabajar contento. Yo igual estoy contenta con lo que hago porque ya llevo 30 años entonces igual me gusta pero en mejores condiciones. Yo he trabajado en distintos medios, cuando yo salí de la universidad empecé a trabajar en un jardín infantil particular ahí en el Llano, entonces las condiciones eran otras, como experiencia para una recién titulada trabajar fue magnífica para mí, y todos los papas profesionales, querían reuniones cada 15 días, hacíamos escuela para padres porque ellos mismos iban entregando sus conocimientos, porque habían psicólogos, dentistas, enfermeras, iban dando pauta... fue muy espectacular esa experiencia, me sirvió mucho. Yo que empecé a trabajar a los 22 años, salí inmediatamente a trabajar, después empecé a trabajar en jardín, después particular subvencionado, después concursé y quedé, ahí empecé a la otra escuela y después ya pasamos ahí en el bosque y ahí surgió este otro proyecto y me vine para acá, porque creí en ese proyecto que ideológicamente me atraía.

Entrevistadora: Y el nombre dijiste ¿que lo pusieron ustedes?

Profesora: Los profesores, vimos varios nombres, Víctor Jara, Manuel Guerrero, es que justo coincidió que hace poco había pasado lo de Manuel Guerrero, pero si todos los que estábamos aquí éramos de esa tendencia, entonces se hizo como una terna y quedó ese nombre. XXX XXX y eso es bonito, me identifico con eso, y a la vez igual aquí no se le da la importancia del nombre que tiene la escuela, que todos los años se debería hacer una remembranza de quién fue él, enseñarle a las nuevas generaciones de porque llevamos el nombre porque no tienen idea. Lo mismo pasaba en la otra escuela que se llama XXX XXX y allá el director es DC pero de ala derechista y la inspectora súper derechista, pero igual ellos hicieron nexo con la embajada cubana, con el consulado y se hicieron cosas muy bonitas en relación a José Martí. lo conocieron, conocimos su obra literaria, los niños aprendieron, hicimos recreaciones de las escuelas de Cuba, hubo mucho contacto, incluso ellos viajaron a Cuba, yo también viajé pero hace muchos años, estaba en esta escuela, pero fui para otra escuela particular subvencionada, donde el director y la familia eran de la misma tendencia pero fuimos por las pedagogías que

hacen allá, los congresos pedagógicos.

Entrevistadora: Pero el pedagógico es más antiguo...

Profesora: A ese fui en el año 98, ahí conocí las universidades, los círculos infantiles, tuvimos contacto con los niños y ahí preparan a las educadoras de párvulos durante la formación van detectando quiénes tienen características para líder, para ser director del establecimiento y así los van encausando y los van preparando para ese camino. Cómo yo estude en Valparaíso me tocó hacer práctica en distintos sectores, por ejemplo me tocó en un sector que eran los círculos abiertos durante la dictadura, los manejaban las damas de los militares, y estos estaban enclavados entre los cerros, me tocó hacer todo un semestre en pleno invierno en el límite entre Quilpué y Viña, donde está justo la sede de la Federico Santa María hacia arriba, uno patinaba en el lodo ahí y ahí trabajé con realidades terribles de pobreza y también en el Hospital Van Buren, con los hijos de los funcionarios, así que ahí tuve dos realidades distintas.