



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

---

SIGNIFICADOS SOBRE EL CONTROL DEL TRABAJO EN DOCENTES DE  
ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS CON ALTO Y BAJO NIVEL DE  
BIENESTAR DE LA REGIÓN METROPOLITANA

Tesis para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional

Alumna:  
VALENTINA GÁLVEZ DONOSO

Profesor Director de Tesis:  
RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

Santiago, Chile  
2012

A Sebastián, por su amor incondicional y su silenciosa  
y paciente compañía.

A mis padres, por apoyarme en lograr este proyecto.

A mi hermana Sara, por motivarme desde la distancia.

A Gerardo, porque el trabajo compartido hace la fuerza.

“Difícilmente los docentes podrán conquistar mayores niveles de autonomía, creatividad o participación, si no están dispuestos a construirlos con sus estudiantes.”  
(Cornejo, 2012, p. 504)

# Índice

<b>1. Resumen.</b>	<b>5</b>
<b>2. Introducción.</b>	<b>5</b>
2.1. Definición del problema de investigación.	5
2.2. Relevancia.	9
2.3. Pregunta de investigación.	11
<b>3. Marco teórico.</b>	<b>11</b>
3.1. Rol docente en Chile.	12
3.1.1. Incidencia de los docentes en las regulaciones de su trabajo: breve revisión histórica.	12
3.1.2. La docencia como campo de profesionalización.	15
3.1.3. Identidad sociolaboral docente: el quehacer del profesional de la educación.	19
3.2. Trabajo docente.	21
3.2.1. Acerca del concepto de trabajo.	21
3.2.2. Trabajo docente: trabajo asalariado, trabajo inmaterial y autonomía.	23
3.2. Condiciones de trabajo y salud laboral docente.	29
3.2.1. Condiciones materiales.	31
3.2.2. Condiciones psicosociales.	35
3.3.3. Control sobre el trabajo.	38
<b>4. Objetivos de investigación.</b>	<b>45</b>
<b>5. Marco metodológico.</b>	<b>46</b>
5.1. Tipo de investigación.	46
5.2. Tipo de muestreo.	47
5.3. Muestra.	47
5.4. Técnicas de producción de información.	49
5.5. Propuesta de análisis.	52
<b>6. Resultados y análisis de la investigación.</b>	<b>53</b>
6.1. Significados en torno al trabajo de los docentes.	54
6.1.1. Formar.	54
6.1.2. Otras labores realizadas por los docentes en el contexto de su trabajo.	61
6.2. Significados que los docentes dan al control sobre su trabajo.	64
6.2.1. No tenemos poder de decisión v/s Tenemos autonomía	65
6.2.1.1. Dentro del establecimiento.	65
6.2.1.2. Fuera del establecimiento.	72
6.2.2. Tener o no tener autonomía: De qué o de quién depende.	74
6.2.3. Qué produce no tener control sobre el trabajo.	77
<b>7. Conclusiones y discusión de los resultados.</b>	<b>80</b>
<b>8. Bibliografía.</b>	<b>87</b>
<b>9. Anexos</b>	<b>93</b>

## **1. Resumen.**

En el contexto social en el cual nos encontramos en la actualidad el Chile, el trabajo, siendo aún una de las fuentes constituyentes de los sujetos, ha sufrido grandes transformaciones. Durante las últimas tres décadas, en América Latina y en Chile, las investigaciones realizadas en torno al trabajo docente han revelado que los trabajadores de la educación han sufrido las consecuencias de un modelo de trabajo que ha repercutido en su vida, tanto personal como laboral, y en su salud, en un escenario en el cual han perdido progresivamente control sobre su trabajo, tanto sobre el proceso como el producto de este. El presente estudio cualitativo, de carácter descriptivo, se orienta a conocer, a través de sus relatos, los significados que tiene para docentes de establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar tener control sobre su trabajo. Con esta finalidad, se realizó un proceso de producción de información mediante grupos focales y un grupo de discusión con docentes.

Las conclusiones del presente estudio ponen de relevancia a los docentes permanentemente situados en una transición entre el *trabajo asalariado* y el *trabajo inmaterial*, con lo cual se encuentran diferencias y dificultades en cuanto a mirarse como entes autónomos en su trabajo, como trabajadores que tienen el poder para decidir sobre lo que hacen y visualizar la relación con sus estudiantes como parte directamente constituyente del trabajo.

## **2. Introducción.**

### 2.1. Definición del problema de investigación

En Chile, la situación de los docentes como trabajadores ha atravesado cambios estructurales (reformas y políticas) sustantivos, los cuales si bien han tenido escaso impacto en la realidad educativa del país, estos han afectado en forma negativa y exponencial la formación y el ejercicio de la profesión docente, situación en la cual también se encontrarían otros países de América Latina (Cornejo y Reyes, 2008; Cornejo, 2006a; OCDE, 2004)

Al respecto, Robalino (2005) señala que en Latinoamérica “hay señales claras que, por un lado, la educación no es considerada una prioridad en las agendas políticas de muchos países, y por otro lado, que el prestigio y valoración social de la profesión docente se debilitan en forma significativa” (p. 9) Por su parte, Rosa María Torres (2000) plantea que los docentes, en su trabajo situado en los contextos sociales neoliberales latinoamericanos, se han transformado en ejecutores de políticas planteadas por otros.

Siguiendo a Cornejo (2006b), cabe plantearse que mirar el ejercicio de la docencia como trabajo en un contexto neoliberal (como el chileno) tiene particularidades. Implica mirar las relaciones de producción capitalistas, en cuanto el ser humano es separado de su trabajo, perdiendo injerencia sobre lo que produce (producto) y cómo lo hace (proceso), en un escenario donde “El trabajador es retribuido con lo mínimo necesario para que pueda seguir produciendo”; a ello se suma que, en el caso del trabajo docente, se dificulta para dicho trabajador visualizar su alienación, en cuanto el proceso de su trabajo se da en interacciones humanas y su producto es impalpable, un *producto conocimiento* (pp. 11-12) Esta comprensión ha llevado a visualizar el trabajo docente como trabajo *inmaterial* (Lazzarato y Negri, 2001)

En relación con su condición, en la actualidad, han ido en aumento los estudios respecto a la profesión docente, siendo la docencia como trabajo, uno de los ejes menos estudiados (Cornejo et. al., 2009)

En los últimos años, los estudios que se han realizado en Chile y otros países de América Latina respecto de la situación de la docencia como trabajo, han abordado: las condiciones relativas a las remuneraciones e incentivos percibidos por los docentes; las condiciones materiales y psicosociales de éste; las correlaciones entre dichas condiciones y la salud mental; la configuración de la identidad profesional docente; y, finalmente, el análisis del bienestar/malestar laboral docente y la asociación e influencia que tienen sobre él las condiciones del trabajo docente ya mencionadas (Cornejo et. al., 2009; Parra, 2007; Esteve, 2006; UNESCO, 2005; Martínez, 2001; Mizala y Romaguera, 2000)

En esos abordajes, situados en el contexto neoliberal brevemente descrito en el cual la educación no pareciera ser una prioridad de la agenda gubernamental, el docente como trabajador se ha situado en un espacio de disputa por reapropiarse de la posibilidad de

tomar decisiones respecto de su acto de trabajo, tanto del proceso como del producto (González, 2009; Cornejo, 2008). En ese sentido, desde las comprensiones que se han desarrollado del trabajo docente, cabe plantearse que el control sobre el trabajo docente puede mirarse y entenderse desde distintas perspectivas:

1. Desde la línea de estudio de la *profesionalización docente*, como uno de los rasgos característicos de un trabajo profesional.

En ese sentido, la línea de estudios sobre la docencia como campo de profesionalización en Chile, se ha planteado que es central que los equipos directivos provean más autonomía a los docentes para decidir sobre su proceso de trabajo, facilitando espacios de reflexión pedagógica, fortaleciendo así que las y los docentes den sentidos trascendentes a su labor (Vaillant y Rossel, 2004)

Desde esa mirada, respecto a la demanda, cuando las y los docentes sienten apoyo en el trabajo de la dirección de su establecimiento y perciben un mayor nivel de decisión sobre aspectos cotidianos de su trabajo, la sobre demanda externa tendería a ser percibida más baja (Op. cit., p. 157)

2. Desde el campo de la *salud ocupacional*, como una condición psicosocial del trabajo, que explicaría la posibilidad de dar sentido al propio trabajo.

El campo de estudio de las condiciones de salud y trabajo docente en Latinoamérica se ha ido fortaleciendo desde hace algunos años.

Una aproximación relevante, relativa a las condiciones de salud y trabajo de docentes de 6 países latinoamericanos, Chile entre ellos, la realiza la UNESCO en 2005. Dicho estudio define cuáles son las condiciones de trabajo de los docentes en tres niveles: Materiales, Sociales y de Salud. Desde aquí, se consideran condiciones *materiales* del trabajo la infraestructura y materiales de trabajo (espacio físico y material de apoyo en general); y las exigencias ergonómicas (Estar de pie toda la jornada, forzar la voz, la iluminación, etc.) En segundo lugar, condiciones *sociales* del trabajo son el entorno social (características del contexto); las relaciones sociales de trabajo (satisfacción con las relaciones, satisfacción con el trabajo en equipo); la satisfacción con autonomía y

posibilidades para un trabajo creativo; la valoración del trabajo docente; el riesgo de exposición a violencia; y las exigencias del trabajo con estudiantes. En tercer lugar, las condiciones de *salud*, que tienen que ver con enfermedades presentadas y *burnout*. Los resultados de dicho estudio apuntaron, fundamentalmente, a relacionar las condiciones de trabajo con la situación de salud de los docentes, entendida fundamentalmente desde la noción de *burnout*.

Luego, en el contexto de la realidad chilena, se lleva a cabo una investigación sobre bienestar/malestar docente realizada por un Equipo de la Universidad de Chile (Cornejo, 2009; Cornejo et. al., 2009), la más reciente sobre trabajo y salud docente en Chile. Este estudio, de carácter cuantitativo, buscó analizar, tal como ya lo mencionamos, el bienestar/malestar laboral docente en profesores de Santiago urbano y la asociación e influencia que tenían sobre las condiciones materiales y psicosociales del trabajo docente.

De los resultados de dicho estudio, deriva un modelo explicativo acerca del bienestar/malestar docente, en el cual las variables psicosociales del trabajo que mejor explican el bienestar/malestar de los profesores son la demanda de trabajo y la significatividad del trabajo. “En otras palabras, el nivel de bienestar/malestar de los docentes de enseñanza media de Santiago varía en íntima relación con la capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo (un propósito o un objetivo moral) y con el nivel de carga de trabajo percibida (ambigüedad de rol, presión excesiva de trabajo y tiempo e interacción problemática con estudiantes)” (Cornejo et. al., 2009, p. 147)

En ese plano, emerge como una condición psicosocial relevante el control sobre el trabajo<sup>1</sup>, siendo una variable que, por un lado, explica que el docente pueda dar un sentido no instrumental a su trabajo, en cuanto “La significatividad en el trabajo percibida por los docentes se encuentra fuertemente asociada a los niveles de control sobre los procesos diarios de trabajo y al apoyo social percibido de parte de la dirección del liceo” (Op. cit., p.158). Por otro lado y al mismo tiempo, el control también se relaciona intensamente, desde el punto de vista cuantitativo, con la existencia de condiciones institucionales para realizar prácticas reflexivas, así como con la percepción de apoyo social en el trabajo. Estos aspectos, llevan a considerar que se trataría de un aspecto

---

<sup>1</sup> “...capacidad para controlar las decisiones en el trabajo” (Cornejo et. al., 2009, p. 31) Dicho concepto se compone de: las *oportunidades de formación* o actualización para el trabajo y la *autoridad para decidir* o tomar decisiones sobre la propia labor.



relevante y necesario de seguir estudiando en cuánto a su incidencia sobre la realidad cotidiana del trabajo docente en Chile.

3. Desde el campo de estudio de la docencia como trabajo *inmaterial*, siendo el control sobre el trabajo uno de los rasgos constituyentes del mismo.

Desde la comprensión del docente como *trabajador inmaterial*, el docente es un trabajador con autonomía para decidir sobre su proceso y producto de trabajo. Al estar situados ambos en las relaciones que se establecen con los distintos actores escolares, el docente es un trabajador que cuenta con la posibilidad para apropiarse y responsabilizarse por su acto de trabajo (Abarca y Castañeda, 2012; Cornejo, 2012; Lazzarato y Negri, 2001).

A partir de las comprensiones mencionadas, este estudio pretende favorecer una profundización cualitativa, desde los relatos de los docentes, acerca de los significados que dan al control sobre el espacio de trabajo, en cuanto a las distintas aristas que este tiene.

## 2.2. Relevancia

Desde distintas perspectivas de estudio acerca del trabajo docente como categoría de análisis, se plantea que en cada acto de trabajo, hay un proceso y un producto, de los cuales el profesor como trabajador permanece alienado, desapropiado, sin la oportunidad de construir un sentido para su trabajo, en cuanto resulta difícil considerar la posibilidad de controlarlo (Cornejo, 2009; Cornejo, 2006b; Gentili, 2002 en Cornejo, 2006b; Soto, 2006; Andrade et. al., 2004; Gorz, 1995, en Marín, 2004; Martínez, 2001; Martínez, 2000; Street, 2000; Mendel, 1993)

El docente como trabajador es un sujeto que hoy convive y trabaja en condiciones adversas, al cual, desde distintas comprensiones, ya no le sería propio ni el proceso ni el producto de su trabajo; en muchos casos, ni siquiera logra identificar dicho producto, al tratarse su ejercicio cotidiano de un espacio de responsabilidades impuestas por otros. Cobra relevancia como factor común, el llamado a que tanto en el escenario latinoamericano como en el chileno, vuelva el docente a apropiarse de su proceso y

producto de trabajo, siendo aquel que define los devenires del mismo y que cuenta con la autonomía para poder decidir sobre él (Martínez, 2000; Andrade et. al., 2004; Cornejo, 2006b).

El campo de estudio de la salud ocupacional ha puesto de relevancia, a nivel nacional, las condiciones en las cuales se encuentran los docentes en su trabajo y las consecuencias de estas en relación con su bienestar y salud; al mismo tiempo ha permitido caracterizar la labor considerando aspectos relativos al contexto (infraestructura, cantidad de estudiantes atendidos, etc.) como psicosociales y de salud (significatividad del trabajo, control sobre el trabajo, afrontamiento de situaciones estresantes, etc.) (Cornejo et. al., 2009; Parra, 2005, en UNESCO, 2005; Valdivia et. al. 2003). De esta forma, específicamente desde el campo de la psicología educacional, un aporte previo fundamental a la comprensión de la situación laboral de los docentes en Chile lo constituye la línea de investigación abierta en el año 2007, por el FONIDE nº 59 “Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile”, investigación que abre la puerta a la situación actual del trabajo docente en Chile, desde las comunas que componen Santiago urbano (Cornejo et. al., 2009). Ese acercamiento, junto a los otros mencionados, permitió acceder a un conocimiento profundo de la situación de los profesores respecto a su trabajo, con un carácter parcial, es decir, accediendo sólo a un tipo de registro de lo que observan los docentes, a saber, el cuantitativo (Cornejo et. al., 2009; Parra, 2005, en UNESCO, 2005; Valdivia et. al. 2003).

Con posterioridad a ello, se han abierto otras líneas de investigación que han abordado la situación de la profesión y/o trabajo docente desde un registro cualitativo. Por su parte, Avalos et. al. (2008-2010) a través del proyecto “*La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas y Proyecciones*” dependiente de la Universidad de Chile, profundizan en los relatos identitarios de los docentes en contextos de reforma, en la relación entre las condiciones de trabajo y el estatus de los docentes y en la visión de los docentes acerca de las mediciones estandarizadas y su utilidad (SIMCE), desde una perspectiva que busca una caracterización demográfica y educacional de los docentes, sus lenguajes comunes al mismo tiempo que conocer el impacto de sus interpretaciones sobre su trabajo. Al mismo tiempo, en lo relativo al bienestar/malestar docente, condiciones de trabajo y subjetividad se han comenzado a realizar una serie de investigaciones

enfocadas en desarrollar conocimiento a partir de lo cualitativo en torno a las condiciones de trabajo de los docentes y sus discursos respecto a su trabajo, profundizando en el estudio de la subjetividad docente que se construye (Abarca y Castañeda, 2012; Cornejo, 2012)

Siguiendo con lo anterior, este estudio pretende continuar con el ejercicio de exploración de la docencia como trabajo desde el relato de los profesores en torno a los significados que ellos dan al control sobre su actividad, con un enfoque cualitativo, abriendo paso a otros registros así como a nuevos aportes y discusiones desde la palabra de los actores directos: los profesores.

### 2.3. Pregunta de investigación

A partir de lo ya expuesto anteriormente, la pregunta de investigación de este estudio se configura de la siguiente forma:

***¿Cuáles son los significados que dan al control sobre su trabajo los docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región Metropolitana?***

## 3. Marco Teórico

“El estudio estratégico de una nueva división social del trabajo –en el contexto espacio-temporal de América– necesita tensar al máximo la contradicción **sujetos-sistema** para anticipar futuros sin ciudadanías negadas.”  
(Martínez, 2001)

El siguiente desarrollo teórico se realizará en torno al concepto del control sobre el trabajo. Para desplegar el concepto, se trabajarán tres ejes temáticos: en primer lugar, se profundizará en el *rol docente* en la sociedad, en cuanto a su devenir histórico, su participación en procesos constituyentes de su trabajo y los cambios que ha ido experimentando hasta el presente en Chile y Latinoamérica; en segundo lugar, se abordará el *trabajo de los docentes*, desarrollando el concepto de trabajo y la

características específicas del trabajo docente, profundizando en el concepto de trabajo inmaterial, siendo esta perspectiva una que permite explicar el trabajo docente, en cuanto es una actividad cuyo proceso y producto no son tangibles, con lo cual se dificulta apropiarse de ellos y controlarlos; finalmente, desde la salud ocupacional, en cuanto existen una serie de condiciones materiales y psicosociales que determinan el trabajo e inciden en la salud de los trabajadores, siendo una las condiciones estudiadas el control sobre el trabajo, relativo a la posibilidad para decidir sobre el propio trabajo, al mismo tiempo que a las oportunidades de actualización profesional.

### **3.1. Rol docente en Chile.**

#### **3.1.1. Incidencia de los docentes en las regulaciones de su trabajo: breve revisión histórica.**

La historia de los docentes chilenos es una que, para Viola Soto (2006), ha atravesado hitos que los han llevado de la *visibilidad* a la *invisibilidad*. Remontándonos en la historia de Chile, durante la primera mitad de la década de 1920, es posible plantear que ocurre un primer hito histórico que *visibiliza* a los docentes del país: La Propuesta de la Asociación General de Profesores [en adelante, AGP] (Reyes, 2002) En los inicios de 1920, el movimiento obrero manifiesta su descontento frente a un sistema educativo formal que los discriminaba, pero que, por otra parte, no entregaba la formación que esperaba la ciudadanía. Frente a ello, preceptores y preceptoras –participación femenina inédita hasta entonces–, como AGP, plantean una “propuesta educativa de tipo social, popular, integral, libertaria y latinoamericanista” (p. 116). Se unen el movimiento obrero y la AGP; esta unión “del movimiento popular y del movimiento magisterial desafió así la vieja práctica política de tomar decisiones que involucraban un proyecto de país sin participación de la sociedad civil” (p. 118) Se gestan debates, movilizaciones y se solicitan audiencias con el Presidente Alessandri, en un contexto en que los participantes del movimiento llamaban a modificar la constitución. Los acuerdos de la Asamblea Constituyente Popular, a partir del pacto social y educacional entre obreros federados y maestros asociados, fueron ignorados por el presidente Alessandri; él designa y supervisa una nueva Asamblea Constituyente para modificar la Carta Constitucional, estableciendo que para que el proyecto de reforma de los maestros fuera considerado ellos debían

elevant una "petición" (p. 147) Cabe mencionar que muchos preceptores participantes del pacto, fueron removidos del sistema educativo por el presidente.

Posteriormente, se constituye un segundo hito en la historia de los docentes: el Primer Congreso Nacional de Educación en 1971 (Núñez, 1979) convocado por el Ministerio de Educación y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación [SUTE]. Se analiza el sistema escolar y su crisis, se realiza un balance de las reformas a la enseñanza y se propone desde las bases una "gestión participativa y planificada del desarrollo educacional y de nuevas concepciones y prácticas educacionales, vinculadas a la transición hacia el socialismo" (p. 36) Se crea el Decreto de Democratización (Mineduc, 1973-a, en Núñez, 1979, p.36) para revertir la burocracia que impedía una profunda renovación del sistema educativo, el cual prometía generar una dinámica participativa, anulando el autoritarismo administrativo y vinculando con firmeza la institución escolar con los organismos activos del medio externo, con una fuerte movilización social. En articulación con ello, se plantea el proyecto de la Escuela Nacional Unificada o ENU (Mineduc, 1973-b, en Núñez, 1979, p. 36) Todas estas iniciativas se ven sofocadas, con el golpe militar en 1973.

De esta manera, en 1974, ocurre un tercer hito: la creación del Colegio de Profesores (Cornejo y otros, 2007), organización "(...) tutelada por el régimen militar en la medida que sus dirigentes no fueron elegidos democráticamente, sino nominados por las autoridades del régimen. El Colegio de Profesores de la época avaló todas las transformaciones que significaron las reformas de los 80" (CLACSO, 2005, en Cornejo y otros, 2007, p. 99)

El Colegio de Profesores fue un organismo que durante 10 años sirvió al gobierno militar; en reacción a ello, en 1981 se produce un cuarto hito, fundándose la Asociación Gremial de Educadores de Chile [AGECH] el cual pretendía ser un "movimiento de renovación pedagógica" (p. 100), lo que le valió ser blanco de las políticas de depuración de la dictadura. Este período constituye una de las *invisibilizaciones* más recientes y, quizá, la más dura de la profesión docente, volviéndose "(...) inexistente cualquier proceso de participación e incidencia de la sociedad civil en política educativa" (p. 100).

En 1991, comenzando el período de democracia y gobiernos civiles en Chile, James Petras<sup>2</sup> manifestaba:

“En vena más seria, el equipo económico del gobierno de Aylwin se ha plegado al mismo conjunto de supuestos –que el modelo económico de Pinochet es el enfoque más prometedor hacia el desarrollo económico - y ha implementado toda una gama de políticas económicas a base de las estructuras y supuestos del régimen anterior, haciendo a un lado casi toda su mordaz crítica de la década y media pasada (...) ¿Se mantiene el modelo de Pinochet como la promesa de un crecimiento económico milagroso a las economías que tratan de expandir el libre juego del mercado?” (pp. 146-147)

Así fue como terminaba y comenzaba a instalarse nuevamente en Chile el “modelo de Pinochet”, o modelo económico neoliberal, como la lógica de funcionamiento económica y política del país que se extiende hasta nuestros días. Dicho modelo favoreció la constitución de una *democracia de baja intensidad* (Rebellato, 1999, en Cornejo, González y Caldichoury, 2007), donde un grupo reducido concentra la toma de decisiones respecto al país y el Estado “... pasa ser un Estado focalizado, el cual establece estrategias de cooptación, basadas en un discurso “participacionista”, donde mesas de diálogo, comisiones varias y un exceso de consenso se convierten en instancias de escasa operatividad; y (...) no generan condiciones para establecer procesos de participación reales.” (Cornejo et. al., 2007, p. 18) Esa lógica, entre los distintos ámbitos sujetos a las políticas de gobierno, se repite en el sistema educativo en Chile hoy, siendo este un espacio que produce segmentación e inequidad (OPECH, 2006a)

Con el fin de la dictadura y el inicio de la década de los '90 en Chile, en el espacio de la educación “Se trató de corregir los efectos nocivos de las “recetas” neoliberales de tipo Mercado y Competencia a través de la acción de un Estado jibarizado que se autodefinió (...) “promotor” de políticas de calidad y equidad” (Cornejo, 2006a, p. 118) Se instauró así la reforma educacional chilena de los 90’, planteada por el Ministerio de educación [en adelante, Mineduc] como una reforma hecha desde las bases<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Sociólogo norteamericano; autor de varias publicaciones, entre ellas *Fuerzas políticas y sociales en el desarrollo de Chile*.

<sup>3</sup> “La Reforma Educacional se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos. Esta modalidad se aparta de la idea de una

Dicho contexto puso de relevancia a los docentes nuevamente, esta vez como ejecutores del proyecto reformador preparado por el gobierno, más que como reformadores (Torres, 2000) El Ministerio de Educación planteaba que se trataba de un proceso realizado desde la base del sistema, sin embargo, no hay evidencia alguna de la incidencia de los profesores en la constitución de dicho proyecto, tal como desde hace décadas; de esa forma, el proyecto educacional de la dictadura, caracterizado por conjugar la privatización, la descentralización y un discurso contradictorio respecto a profesores y profesoras – buscando su respaldo y limitando su radio de acción al mismo tiempo–, se extendió hasta nuestros días, manteniendo a los docentes en las sombras, *invisibles* (Cornejo y Reyes, 2008; Soto, 2006; Reyes, 2002; Núñez, 1979)

### **3.1.2. La docencia como campo de profesionalización.**

Existen distintas perspectivas que definen la docencia como un campo de profesionalización, en cuanto el docente estaría llamado a ser el responsable de su trabajo, en términos de lo que hace y los resultados que obtiene. Las miradas teóricas en torno al tema sostienen que existe un devenir histórico particular (Núñez, 2007) que conlleva un conjunto de características asociadas al proceso de profesionalización docente en Chile (Blankenship, 1977, Fernández Pérez, 1995, Ávalos, 1996 y Vaillant, 2005, en Vaillant, 2007; Vaillant y Rossel, 2004;).

Respecto a la historia de la profesionalización docente en nuestro país, la cual atraviesa distintas etapas, Iván Núñez (2007) propone una lectura desde lo que él plantea serían las cuatro “grandes” revoluciones en la educación chilena<sup>4</sup>. En estas cuatro fases, se intercalan dos procesos: La *primera profesionalización* y *segunda profesionalización*. La *primera profesionalización* “fue esencialmente obra de la institucionalidad estatal, que se preocupó en forma persistente de desarrollar la formación inicial de docentes principalmente a través de dos modelos: el “normalismo” y el “instituto pedagógico”. La implementación de los dos modelos se vio cruzada y afectada por los imperativos de la

---

reforma diseñada desde arriba hacia abajo, que se producen de una vez y para siempre” (MINEDUC, Historia de la Reforma Educacional, en Cornejo et. al, 2007, p. 60)

<sup>4</sup> “1. La Fundación de la escuela como institución; 2. La construcción de los sistemas educativos nacionales; 3. La masificación de los sistemas educativos, y 4. El impacto de la sociedad del conocimiento, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación sobre la educación.” (Brunner, 2002, en Núñez, 2007, p. 150)

masificación, que afectaron la calidad y orientación originales. Con todo, la formación de docentes respondió en forma medianamente airosa a las demandas de crecimiento del sistema y a sus sucesivas reformas.” (p. 160) Hitos de esta etapa fueron: la Escuela normal; la Ley de Instrucción Primaria; el título de “profesores de Estado” a los profesores secundarios; y la noción de los docentes como funcionarios del Estado. Hasta la década de los ‘70, los profesores aun no son reconocidos como profesionales.

Con la municipalización en 1980, comienzan a denominarse *trabajadores*, regidos por la ley laboral común. La formación docente pasa a las universidades y se privatiza el sistema educativo, escolar y superior, perdiendo los docentes la condición de funcionarios<sup>5</sup>. Se entra en la *segunda profesionalización* en la transición a la “sociedad del conocimiento”. En este período se busca fortalecer la profesión docente, mediante “Un conjunto de iniciativas estatales en sus remuneraciones, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo (...)” (p. 161) Muestras concretas de esto, para el autor, son los dispositivos gubernamentales del Marco para la Buena Enseñanza y la Evaluación docente. Ahora bien, siguiendo al sociólogo Andy Hargreaves<sup>6</sup>, el autor señala que en Chile “Se pasó del inicial no-profesionalismo a procesos de desarrollo de la condición funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “trabajador de la educación”, asociados a la prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación.” A este respecto, el neoliberalismo y la descentralización han obstaculizado la profesionalización docente. Núñez finaliza manifestando que “La discusión aquí no es cómo se reconstruye una condición perdida. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen.” (p. 162)

---

<sup>5</sup> “El discurso asumido por la Dictadura Militar frente al sector docente fue en este sentido vacilante, en tanto apeló a su “depuración” ideológica y “desarticulación” como gremio, al mismo tiempo que promovía la dignificación de la profesión docente. Durante todo el mandato de la Junta, la política docente se caracterizó por una oscilación constante entre el anhelo de obtener su simpatía y respaldo y, a la vez, limitar y controlar su radio de acción” (PIIE, 1984, en Cornejo y Reyes, 2008) Esto tenía sentido dentro de la noción de Estado subsidiario que se instalaba: “El Estado se sitúa sobre las asociaciones inferiores –autoridad política suprema-, y donde el principio de subsidiariedad constituye la base de la comunidad humana. El Estado no puede amenazar las libertades e iniciativas personales ni de las asociaciones inferiores, sino que debe ayudarles y sostenerles.” (Inzunza, 2009, p. 69)

<sup>6</sup> “(...) advierte que los docentes de la sociedad a la que hemos entrado devienen desgraciadamente en “bajas” (“*casualties*”) o, podríamos decir, “víctimas” de procesos o tendencias de “desprofesionalización”: debilitamiento de los apoyos a su labor, remuneraciones limitadas, creciente “stress”, restringidas oportunidades para aprender de y con sus colegas, sobrecarga de trabajo y estandarización.” (Hargreaves, 2003, en Núñez, 2007, p. 161)



Saliendo de la realidad chilena y profundizando en las nociones acerca del concepto de profesionalización, Hargreaves (1996) plantea que, respecto al sentido y significado de los cambios en cuanto al trabajo docente (aumento de la carga laboral, ampliación de las estrategias de evaluación, etc.), habría dos líneas argumentativas contrarias: La *profesionalización* y la *intensificación*. Quienes defienden la profesionalización docente “(...) insisten en la lucha por una mayor profesionalidad y, en algunos casos, llevarla a la práctica mediante la ampliación del rol del maestro.” (p. 142) Esa mirada refería que los docentes primarios tendrían mayor desarrollo en la implementación del currículum de la escuela, participación en culturas cooperativas, experiencias de liderazgo continuo, compromiso con el perfeccionamiento continuo y participación en el proceso de cambio de la escuela; todo esto como parte de una “aspiración a la profesionalización”. En contraste, desde una visión marxista del ejercicio de la docencia como proceso de trabajo, se planteó que la profesión docente se ha ido deteriorando, desprofesionalizando y rutinizando, situándose a los docentes exclusivamente en el aula. Esta es la tesis de la *intensificación*<sup>7</sup> del trabajo, intensificación que reduce el tiempo para trabajar y descansar, impide el desarrollo profesional, favorece una sobrecarga que facilita la dependencia de los profesores de la prescripción de acciones desde fuera, disminuyendo la calidad del servicio y aumentando el ahorro de tiempo al sistema. Al mismo tiempo, ese incremento de presiones, demandas, expectativas y compromisos que les impone el sistema favorecerían la *culpabilización* del docente, en cuanto en su ejercicio los docentes sienten distintas emociones que motivarían y moderarían su trabajo, siendo la culpa en este caso (por no estar entregando lo que deberían a sus estudiantes, no sacrificarse más por su trabajo, incluso por tomarse tiempos de descanso) un sentimiento que atravesaría su labor cotidiana (pp. 165-174). Desde la panorámica descrita, la aspiración a la profesionalización sería sólo retórica.

Desde una perspectiva local, las autoras Vaillant y Rossel (2004), revisando las conceptualizaciones acerca de la profesionalización docente hechas por diversos autores, proponen que “(...) la profesionalización está asociada, con la responsabilidad sobre la tarea que desempeña. Autonomía y responsabilidad constituyen las dos caras de la profesionalidad. Sin embargo estos dos últimos rasgos no se legislan sino que se

---

<sup>7</sup> “(...) su trabajo se *intensifica* progresivamente, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están deteriorándose.” (Hargreaves, 1996, p. 143)

construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral.” (p. 7) Es así como, dentro de este concepto que se construye, cobran relevancia los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”, como constituyentes de la profesionalización docente dentro de un conjunto de cualidades que, de acuerdo con las autoras, definen una profesión<sup>8</sup>.

Una perspectiva de análisis respecto de la profesionalización docente en Chile, la propone la profesora Viola Soto (2006), quien manifiesta que la profesión docente ha vivido dos épocas: una de *visibilidad* y una de *invisibilidad*, la cual dura hasta el presente. Durante la consolidación de Chile como República, de acuerdo a un estado garante, desde fines del siglo XIX y hasta 1960, la profesión docente gozó de gran *visibilidad* (reconocimiento, apoyo), al ser considerada parte importante de dicho proceso. Con posterioridad a la década de 1970, junto con la masificación de la educación, la dictadura y sus consecuencias, el paso a la sociedad del conocimiento y el retorno a la democracia, la profesión docente pasa a una etapa de *invisibilidad* que se mantiene hasta el presente, de acuerdo con la autora, a causa de ciertos nudos conflictivos: 1. La mantención de la cultura autoritaria y descentralizada de la dictadura en la educación, la cual “requiere obediencia e inhibe la participación y la aplicación de los cambios cualitativos que va generando a reforma educacional” (p. 77); 2. El cambio curricular realizado por expertos, sin participación de profesores en su definición más allá de lo consultivo; 3. La instalación de un curriculum por competencias según el paradigma racionotecnológico<sup>9</sup>; 4. Las evaluaciones estandarizadas, a estudiantes y profesores; 5. La sobrecarga de trabajo de los profesores; 6. Los cambios en la formación docente, con la simplificación del plan de estudios y la falta de relaciones entre profesores y Ministerio.

---

<sup>8</sup> **Cualidades que definen una profesión:** Ocupación que desempeña una función social; Tarea que exige un considerable grado de destreza; Competencias y capacidades que se ejercitan en situaciones que no son rutinarias; Cuerpo sistémico de conocimientos; Prolongado período de enseñanza superior; Socialización de los valores y cultura de la profesión; Existencia de un código ético; El profesional debe tener libertad para poder juzgar y decidir en cada momento; Los miembros de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos; Los miembros de la profesión encuentran alto prestigio social y una elevada remuneración. Fuente: Elaboración Propia [Presentado como tabla en el original] (Vaillant y Rossel, 2004, p.5)

<sup>9</sup> “(...) el paradigma racionotecnológico, dirigido a la eficiencia y la eficacia de la competencia científico-tecnológica que se logra con el conocimiento en la acción, requerida hoy indiscutiblemente en todas nuestras acciones, y exigida por el mundo laboral.” (Panel Docencia, 2005)

El panorama histórico respecto a la profesionalización docente en Chile planteado por Núñez, la tesis de la intensificación de Hargreaves y la propuesta de análisis en base a la tesis de la invisibilidad planteada por Soto, ponen de manifiesto cómo los profesores han ido siendo, progresivamente, sobrecargados con trabajo, desde una sociedad que les demanda e impone cada vez mayores responsabilidades y mejores resultados, perdiendo así espacios para la colectividad, la creatividad, el desarrollo profesional docente y la posibilidad de incidir en su devenir como profesionales, construyendo propuestas respecto al contexto político en el que hoy se encuentran y desempeñan.

### **3.1.3. Identidad sociolaboral docente: el quehacer del profesional de la educación.**

Tomando en cuenta lo ya expuesto, Assael (2008) plantea que aquello que se ha asumido como las tareas del profesional docente, pasa por las formas en que en los distintos momentos históricos se ha entendido el rol del profesor: en una primera instancia, como *ente socializador*; en segundo lugar, como *ejecutor de políticas de nivel central*; y, en tercer lugar, en cuanto es un *agente de cambio o transformador* de la realidad.

A los docentes se les ha imputado el cumplimiento de responsabilidades de *socialización*, algunas de las cuales en otro momento pertenecieron a la familia, el Estado y la sociedad toda (Cornejo y Reyes, 2008; Robalino, 2005) Ahora bien, dicho papel socializador tuvo una connotación significativa hasta la década de los 70, en cuanto a que el docente era quien debía transmitir a sus estudiantes la cultura dominante, de manera de favorecer su adaptación a la sociedad. Esta noción conllevó en ese entonces la percepción del docente como autoridad, lo cual le confería un valor social significativo, siendo validado como parte fundamental de la constitución de un saber pedagógico, participando en el diseño y construcción del currículum, trabajando con sus estudiantes dentro del aula y definiendo y aplicando distintos proyectos institucionales (Assael, 2008; Soto, 2006)

Posteriormente, las reformas a la educación desarrolladas en América Latina, implicaron un cambio en el rol docente, requiriéndolos en su calidad de trabajadores, desempeñando un papel como *ejecutores de un proyecto educativo específico*, cubriendo las exigencias concretas que emanaban desde el sistema, el cual ejerce el control burocrático central, invisible para el docente en muchos casos hasta el presente (Soto, 2006; Martínez, 2001)

Pierde fuerza entonces el carácter de influencia social y política que habrían tenido anteriormente, volviéndose más bien técnicos, enfocados en la implementación de metodologías predefinidas, encauzadas a la estandarización del funcionamiento del sistema educativo, desde un curriculum técnico<sup>10</sup>. Con la finalidad de asegurar el cumplimiento de tareas (planificaciones de clase, preparación de material didáctico, etc.) así como de la cobertura del curriculum vigente, en nuestro país se implementa la Unidad Técnico Pedagógica (U.T.P.). Este constituye un aspecto relevante en la desappropriación del docente de su autonomía y saber pedagógico, pasando a ser un profesional neutro, que debe implementar métodos y técnicas, sin sentido político ni social de su rol. Esta es la lógica que predomina en el quehacer docente hasta nuestros días (Assael, 2008).

Finalmente, en las últimas décadas, distintas disciplinas de las ciencias sociales han analizado la relación entre el sistema escolar y la sociedad. Desde estas líneas, se ha fortalecido una visión del rol docente como transformador social, en la medida que puede generar procesos reflexivos y críticos frente a lo que ocurre en la sociedad. En este plano, el docente y los estudiantes se constituyen como sujetos críticos, en apoyo a la construcción de un mundo mejor para todos (Giroux, 2001). Esta noción implica comprender que los procesos educativos que se gestan en la sociedad, son heterogéneos y complejos, e involucran una comprensión acerca de cómo es la cultura de cada organización escolar, al mismo tiempo que un diálogo permanente entre docentes para la construcción de procesos reflexivos (Mejía, 2010). En este plano, el docente debe poner al servicio del proceso educativo su subjetividad (entendiendo que su visión de mundo no es neutra), su capacidad reflexiva (como investigador de sus prácticas), y crítico (como actor social y político) al mismo tiempo que ve al estudiante como sujeto activo y reconoce su diversidad y cultura, siendo capaz de asumir, como profesional, la responsabilidad sobre su quehacer (Assael, 2008).

---

<sup>10</sup> “La discusión acerca de la organización del trabajo en la escuela siempre mostró grandes huecos, a pesar del fuerte debate realizado en los años ochenta, con respecto a su naturaleza. Esas omisiones pueden ser atribuidas a la despolitización que el debate sufrió, frecuentemente, a lo largo de muchos años, por estar relacionado con teorías que lo justificaban, a partir de presupuestos de la administración científica del trabajo, más específicamente con los modelos de Fayol y Taylor. Durante mucho tiempo la gestión educativa, denominada administración escolar, buscó reducir la organización del trabajo en la escuela a una cuestión técnica, evadiendo cualquier contenido político respecto de ella.” (Andrade et. al., p. 186)

## **3.2. Trabajo docente.**

### **3.2.1. Acerca del concepto de trabajo.**

Para referirnos al trabajo docente, es necesario comenzar abordando el concepto de trabajo. El trabajo es posible entenderlo como la actividad fundante o vital del ser humano que permite a los sujetos expresar sus capacidades (Ollman, 1971); de esta manera, el trabajo presenta a la persona la posibilidad de realizar cambios a su mundo externo, modificando así su propia naturaleza como sujeto (Marx, 1986). De la actividad, surgen productos, los cuales pueden ser objetos físicos, como también relativos a otras formas de producción, tales como la educación, la religión o las ciencias. Así, algunos autores plantean que desde la perspectiva expuesta, el trabajo no solo genera productos concretos, sino que es también constituyente del ser humano (Cornejo, 2006b; Antunes, 2005).

La comprensión de que el trabajo era constituyente de los sujetos y de la sociedad, al tratarse de un campo de carácter colectivo que implicaba un vínculo entre los sujetos, cambió cuando el producto de ese trabajo colectivo fue capitalizado, apropiado por otros (jefes, autoridades, dueños del lugar de trabajo). Con ello, el trabajo fue sufriendo transformaciones sucesivas y permanentes que han ido en desmedro del sujeto trabajador, enajenándolo de su propio trabajo<sup>11</sup> (González, 2009; Houtart, 2006, en Borón, Amadeo y González, 2006; Bauman, 2000).

Siguiendo con lo anterior, para Marx (1960), las sociedades capitalistas favorecían la *alienación* del ser humano respecto a su trabajo, tanto en lo relativo al producto, su actividad productiva, otros hombres y la especie humana. Así, “el trabajo se hace externo al trabajador (...) el trabajador sólo se siente a sí mismo fuera del trabajo, y en su trabajo se siente fuera de sí mismo” (Cornejo, 2006b, p. 12) Se produce entonces un sujeto

---

<sup>11</sup> Desde la industrialización, el sujeto trabajador descrito teóricamente se relaciona principalmente con el obrero industrial, quien, proveniente en su origen de un régimen de trabajo artesanal autorregulado, pasa a ser un asalariado obligado a cumplir con una ética del trabajo impuesta desde fuera, a través del proceso denominado “cruzada moral”, mediante el cual se introdujo esa ética. En palabras de Bauman (2000) “El propósito de la cruzada moral era recrear, dentro de la fábrica y bajo la disciplina impuesta por los patrones, el compromiso pleno con el trabajo artesanal, la dedicación incondicional al mismo y el cumplimiento, en el mejor nivel posible, de las tareas impuestas. Las mismas actitudes que –cuando ejercía el control sobre su propio trabajo– el artesano adoptaba espontáneamente.” (p. 19)

trabajador enajenado, *desapropiado* del proceso y del producto de su trabajo, así como de quienes le rodean, siendo otros, externos, quienes definen cuánto tiempo utilizará, cuáles serán sus herramientas, qué acciones concretas realizará y qué deberá producir, impidiendo al trabajador dar un sentido a su trabajo más allá de lo material, escondiendo la esencia colectiva del trabajo, dejándole claro que ni lo que hace ni lo que produce en su trabajo le pertenece de forma alguna (González, 2009; Cornejo, 2006b).

Respecto a la alienación de los trabajadores, Luis Reygadas (2011), plantea que frente a la realidad actual del trabajo (cognitivo), donde el sujeto trabajador ya no es el obrero industrial sino el trabajador intelectual, coexisten dos planteamientos: la *tesis del trabajo creativo* y la *tesis de la alienación del trabajo intelectual*. Lo anterior quiere decir que, por una parte, si bien a partir de las nuevas formas de trabajo creativo –autorreguladas– se favorecería que el trabajador controle su tiempo y trabajo, evitándose así su alienación, por otra parte, aun continúan los procesos de alienación del trabajador, al ocurrir que los productos del trabajo intelectual no pertenecen a quienes los crean, sino que son propiedad de las empresas que designan y pagan por ese trabajo, ya que aun cuando el trabajador cuenta con autonomía para crear, está sujeto a plazos y metas definidos externamente y con los cuales debe cumplir. En esa lógica, los trabajadores en funcionamiento autónomo y autorregulado pasarían a internalizar los mecanismos de alienación, siendo ellos mismos quienes se exigen rendir hasta la extenuación, auto-alienándose (pp. 35-39). Así, basándose en las propuestas teóricas de Karl Marx y Robert Blauner respecto a la alienación en el trabajo, Reygadas (Op. cit.) indica que existen cinco dimensiones de la enajenación o alienación: *económica*, en cuanto los medios de producción utilizados, los productos, beneficios, condiciones y riquezas producidas por el trabajador pertenecen a otros; *política*, siendo el trabajador tratado como objeto, sin poder para controlar su trabajo, en cuanto no decide cómo ni qué realizar dentro de él; *laboral*, en tanto la naturaleza del trabajo implica que la actividad de trabajar es ajena y poco significativa y que el trabajador es un objeto y no un ente creativo; *social*, es decir, la organización como aquellos con quienes trabaja le son completamente ajenos, no hay vínculos ni un sentimiento de colectivo; y, en quinto y último lugar, la dimensión de *auto-extrañamiento*, encontrándose el trabajador relacionado instrumentalmente con su trabajo, el cual no cumple una función en si misma de autorrealización, sino que es solo un medio para alcanzar otros fines (pp. 43-44).

Parte justamente de las formas a través de las cuales se ha profundizado la enajenación del trabajador en la actualidad, han sido los procesos de flexibilización laboral<sup>12</sup>. En ese sentido, el filósofo André Gorz problematiza la relevancia del trabajo como constituyente de los sujetos; siguiendo con la idea anterior, él plantea: “Tenemos que hacernos la idea de que vamos hacia una civilización en la que el trabajo no representa más que una ocupación cada vez más intermitente y cada vez menos importante para el sentido de la vida y la imagen que cada uno se hace de si mismo... Para la gran mayoría de las personas la producción de sí mismas, la producción de sentidos y la producción de relaciones sociales se efectúa principalmente durante el tiempo fuera del trabajo” (Gorz, 1995, en Marín, 2004, pp. 47-48).

A modo de síntesis, González (2009) plantea que es posible distinguir cuatro dimensiones en las cuales los trabajadores han experimentado las transformaciones del trabajo: 1. *el proceso de producción y las relaciones sociales que éste comporta*, quedando los sujetos desvinculados y al servicio de sus instrumentos de trabajo; 2. *el contenido del trabajo*, siendo el trabajo valorable en la medida en que es un bien transable y no necesariamente útil para los humanos que los realizan; 3. *el sentido del trabajo*, perdiendo el trabajo su carácter autorrealizante y naturalizándose como fuente de deshumanización, indignidad y explotación; y 4. *el lugar de trabajo*, perdiendo este su carácter colectivo, transformándose en un espacio individual, donde cada cual vela por su propia supervivencia (pp. 31-32).

### **3.2.2. Trabajo docente: trabajo asalariado, trabajo inmaterial y autonomía.**

Considerando el contexto en que nos encontramos, si bien durante los últimos 30 años, aproximadamente, el trabajo como categoría de análisis perdió vigencia, al explicarse los conflictos en lo laboral desde la vida cultural y social de los sujetos, por contraparte, la línea de estudio del trabajo docente desde la década del '70 se fue fortaleciendo en el mundo como en Latinoamérica, tanto desde perspectivas de análisis más clásicas, relacionadas con la alienación del sujeto del proceso y producto de su trabajo, hasta las nociones más actuales, vinculadas con la dinámica del trabajo flexibilizado (Martínez, 2001).

---

<sup>12</sup> “El trabajo así es sometido a la flexibilización contractual y a la precarización de sus condiciones, no sólo contractuales, sino que ocupacionales en general, es decir, las físicas y materiales propias del puesto de trabajo, y de su vinculación social a la organización.” (Sisto, 2000, p. 110)

Siguiendo con lo anterior, en los inicios, los docentes en Latinoamérica no lucharon por sus derechos como trabajadores, principalmente porque no se veían a sí mismos como tal, situación que se estudia y genera inquietud hasta el presente (Donaire, 2009). Al tomar consciencia de que eran trabajadores, en Chile y otros países latinoamericanos, alrededor de la década de 1920 en adelante, se iniciaron diversos procesos de denuncia y organización para reivindicar sus derechos como trabajadores, reivindicación relativa a darse cuenta de su papel como funcionarios del Estado, al servicio de un status quo, y al hecho que su labor era un trabajo productivo, aun cuando el producto no fuese claramente visible (González, 2009; Assael, 2008; Reyes, 2002).

En relación con las características del trabajo del docente, por una parte, en el contexto de las sociedades insertas en el modelo capitalista es posible definir al profesor como un trabajador asalariado, es decir, realiza un trabajo profesional, por el cual percibe una remuneración definida a partir de aquellos medios que son necesarios para que continúe reproduciéndose el trabajo. (Rodríguez y De la Garza, 2010; Donaire, 2007; Bauman, 2000). Este último aspecto, revela que la condición de asalariado ha implicado que el docente ha vendido su fuerza de trabajo, la cual ha sido valorizada no en cuanto al valor del servicio real entregado por el docente, sino en relación con lo que se necesita para que los docentes continúen proveyendo su fuerza de trabajo al sistema. Cabe mencionar que dicha situación, junto con otros fenómenos como la masificación del acceso a la escuela en América Latina de las últimas décadas, la responsabilización del docente por todo el proceso educativo de sus alumnos, las expectativas sociales de la escuela y la pérdida del valor social del docente (Cornejo, 2012), ha traído consigo la proletarización del trabajo docente, en un contexto en que las condiciones del trabajo quedan sujetas a las variaciones del capital (Donaire, 2007).

Otro aspecto característico del trabajo docente, es que este ha formado parte de la escuela en cuanto es parte del sector terciario del trabajo, es decir, de los servicios públicos que ofrece el Estado<sup>13</sup>. En ese sentido, entendiendo que la escuela es una de las instituciones socializadoras del Estado, el trabajo del docente dentro de ella se relaciona

---

<sup>13</sup> Martínez (2001) plantea que un campo de estudio del trabajo docente tiene relación con el trabajador docente en el sector terciario. Dicho campo analiza la relación capital-trabajo de los docentes en cuanto parte del sector de servicios, considerando las transformaciones que ese sector ha experimentado, al haberse retrasado su análisis en virtud del trabajo industrial. En este caso, el objeto de estudio es el docente y su proceso de trabajo en la escuela.



con el disciplinamiento de los sujetos para la mantención y reproducción de un modelo de sociedad determinado. De esa manera, el trabajo docente al interior de la institución escolar se ha organizado de acuerdo con lo que está determinado desde el sistema, en términos de los objetivos que se quieren alcanzar, las actividades que se deben realizar, la división del tiempo, las competencias necesarias para hacer cada tarea, la jerarquía de las relaciones de poder, entre otros aspectos relativos a la organización del trabajo (Andrade et. al., 2004)

Al respecto y siguiendo a Schvarstein (1999, en Cornejo 2006b), siendo la escuela el lugar donde se sitúa principalmente al docente y a su trabajo, esta es un espacio de contradicciones: por un lado, vive y exige al docente vivir los rasgos propios del modelo hegemónico capitalista, dicotómico, que separa a quien enseña y de quien aprende, pensar y sentir, sujeto y objeto de aprendizaje, evaluación formativa y punitiva, etc.; por otro, pide al docente implementar prácticas que buscan romper con ese modelo<sup>14</sup> (pp. 15-16). Esa situación contradictoria del sistema escolar genera confusión, dificultando que el docente visualice *cómo* ha ido perdiendo control sobre su labor, en la medida que es permanentemente expropiado de su proceso de trabajo; al mismo tiempo, tensiona al docente, produciendo sufrimiento psicológico y físico al coexistir exigencias imposibles de cumplir de forma simultánea (Martínez, Collazo y Liss, 2009; Cornejo, 2006b)

Ahora bien, para el trabajador docente no solo se presenta una dificultad para visualizar cómo es que el *proceso* de trabajo le ha sido expropiado, sino también el *producto* de su trabajo. Este aspecto tiene relación con el hecho que el trabajo docente –al mismo tiempo que puede definirse como asalariado–, siendo un trabajo que corresponde al sector terciario o de servicios, es también un trabajo *inmaterial*, en la medida que las características del proceso de trabajo son difíciles de ver y que se ha alejado al trabajador de su objeto de trabajo, siendo su producto final intangible (Hardt y Negri, 2000).

La perspectiva del trabajo inmaterial nos revela que el trabajo docente, no puede ser analizado sólo desde los conceptos y nociones clásicas del trabajo (asalariado, estable,

---

<sup>14</sup> “Recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar valorar el verdadero producto del trabajo docente, son exigencias que los tecnoburócratas del sistema educativo esperan que los maestros cumplan aunque ellos nunca conseguirán realizar.” (Martínez, 2000, p. 217)

regulado, etc.) (De la Garza, 2011; Lazzarato y Negri, 2001). En ese sentido, del escenario del obrero industrial que generaba productos concretos, hoy pasamos, en el caso de los docentes y muchos otros trabajadores, a un espacio de trabajo intelectual, de producción de intangibles (conocimiento, comunicación, etc.), en el cual el trabajo funciona y sucede bajo un concepto de tiempo de vida global, donde se hace muy difícil para el trabajador distinguir su proceso de trabajo: por ejemplo, cuál es el tiempo de trabajo y producción y cuál el tiempo libre o de placer (Antunes, 2005; Lazzarato y Negri, 2001; Offe, 1993).

Dicha difusión del proceso, para De la Garza (2011) tiene relación con la forma en que se estructura la producción inmaterial, en la cual “el producto no existe separado de la propia actividad de producir y que de manera ideal comprime las fases económicas tradicionales de producción, circulación y consumo en un solo acto.” (p. 12)

Siguiendo con lo anterior, la invisibilización del proceso y del producto del trabajo en el contexto del trabajo inmaterial, ha conllevado la devaluación del trabajo en el sector servicios, incluyendo el trabajo de los docentes (Abarca y Castañeda, 2012; Cornejo, 2012); el control sobre ese producto y proceso de trabajo ya no pertenece al trabajador (docente) ni al empleador (el sistema educativo), sino al cliente o usuario del servicio (la sociedad, los estudiantes, etc.) (De la Garza, 2011)

Al mismo tiempo, considerando el contexto de flexibilización laboral existente, donde no hay necesariamente una estabilidad o permanencia del trabajo como algo con lo cual poder contar, se profundiza la dificultad de poder visibilizar y significar el proceso y producto del trabajo, junto con otros y para sí mismo (Sisto, 2000).

En el caso del espacio escolar, tal como ya mencionamos anteriormente, el producto del trabajo docente, difícil de ver por el propio profesor, se relaciona con una función de reproducción (Andrade et. al., 2004), que para el caso del trabajo inmaterial, más que reproducción de la sociedad, será la reproducción de subjetividades, para las cuales el funcionamiento del trabajo en ese contexto está naturalizado como tal (Lazaratto y Negri, 2001). En relación con lo mismo, Martínez (2000) plantea que los docentes se encuentran en el presente librando hoy la “batalla del conocimiento”, en cuanto en gran medida el objeto y producto de su trabajo –desarrollado principalmente en el vínculo o interacción

con sus estudiantes y pares—, se relaciona con la producción de conocimiento (procesos de enseñanza-aprendizaje). De esa forma, al ser un producto que se desarrolla dentro de distintas interacciones y es de carácter intangible, resulta un campo de conflicto difícilmente visible para el profesor, así como tampoco es fácil de explicar a otros, de controlar y de defender, pensando en un potencial plano en el cual se gestara la lucha por la reapropiación de los docentes del proceso y producto de su trabajo. Ahora bien, comprender el producto del trabajo docente como conocimiento es una perspectiva; pese a ello, este sigue siendo un campo de discusión y aun en construcción, en la medida que otros aspectos intangibles del trabajo docente (por ejemplo, los resultados educativos, la finalidad del proceso educativo, etc.) podrían también considerarse parte de dicho producto (Cornejo, 2008).

Pese a lo ya expuesto, en relación con la pérdida de control del trabajador sobre el proceso y producto de su trabajo, para Hardt y Negri (2000) la actual situación en la cual se encuentra el trabajo, sería el mejor de los escenarios para que el trabajador volviera a apropiarse de su proceso y producto de trabajo, considerando que el principal activo del trabajo inmaterial es la interacción humana en la cual se suscita, la que es inseparable de todo lo que ya hemos descrito.

De esa forma, Lazzarato y Negri (2001) plantean que, si el trabajo se transformara completamente a inmaterial, este supone la constitución de sujetos sociales, libres, independientes y autónomos, organizados colectivamente, ya no dominados por el capital, sino que apareciendo como una alternativa a la comprensión marxista clásica del trabajo, donde la fuerza de trabajo pasa a entenderse como intelectualidad de masa<sup>15</sup>, donde los trabajadores existen porque luchan, afirmando y conservando su autonomía. Ahora bien, los mismos autores señalan al respecto, que el paso hacia esta tendencia del trabajo es objetable, en cuanto el trabajo en el mundo aún sigue funcionando bajo las premisas clásicas establecidas por el capitalismo y las concepciones relativas al trabajo asalariado (pp. 14-15).

---

<sup>15</sup> “La "intelectualidad de masa" se constituyo sin tener la "maldición del trabajo asalariado". Su miseria no esta ligada a la expropiación del saber, pero sí a la potencia productiva que concentra en su interior, es decir sobre la forma de saber pero sobretudo en cuanto órgano inmediato de praxis social, de proceso de la vida real. La "abstracción capaz de todas las determinaciones", según la definición marxiana permite la afirmación de una autonomía de proyecto al mismo tiempo positiva y alternativa.” (Lazzarato y Negri, 2001, p. 13)

Los trabajos del sector terciario, involucran el intercambio y comunicación afectiva entre seres humanos. Desde este ángulo, el trabajo inmaterial produce intangibles relativos a sentimientos, como el bienestar, la satisfacción, entre otros. En ese sentido, un aspecto relevante del trabajo docente como trabajo inmaterial, es su carácter *afectivo*, en tanto se desarrolla en una red de vínculos entre docentes y entre docentes y sus estudiantes (Martínez, Collazo y Liss, 2009). En ese sentido, Cornejo (2012) plantea que el tipo de vínculo que se establece entre docente y estudiantes, determina la experiencia de trabajo del docente, en cuanto el grado de autonomía que este posea en su trabajo se relaciona con conseguir, en primer lugar, desarrollar autonomía junto con sus estudiantes, siendo esos vínculos los que potencian la creatividad y capacidad reflexiva de ambos actores escolares, favoreciendo el proceso educativo.

De la misma forma, el intercambio afectivo, puede involucrar también una manipulación de las afectividades para conseguir un producto determinado (Hardt y Negri, 2000). Para el trabajo inmaterial, como ya mencionábamos, una problemática asociada tiene relación con que los límites entre tiempo de trabajo y tiempo libre se encuentran diluidos; así, este trabajador que está llamado a ser el “alma” del proceso de trabajo (Lazzarato y Negri, 2001, p. 10), podría llegar a asumir, por ejemplo, la sobrecarga de trabajo como parte del compromiso con su labor (Reygadas, 2011) Retomando la noción de la culpabilización docente planteada por Hargreaves (1996) anteriormente, podríamos plantearnos que para superar la culpa y la frustración, fuente de malestar, el docente asumiría como natural esa sobrecarga; ahora bien, una vía de salida a ello desde el mismo autor, tendría que ver también con lo afectivo, en cuanto la construcción de culturas docentes cooperativas (comunidades profesionales) favorecería la generación de redes de apoyo, de manera tal de poder compartir la carga de ser el “alma” del proceso.

Al respecto, cabe reiterar que el trabajador inmaterial, para Lazzarato y Negri (2001) es autónomo, en cuanto se entiende que “La autonomía del trabajo postfordista no es intensificación de la explotación, sino ante todo es una intensificación de los niveles de cooperación, del saber y de la comunidad que vacía y deslegitima las funciones de comando del emprendedor y del estado.” (p. 39) En relación con lo anterior, Cornejo (2012) cuestiona que si bien a lo largo de la historia se ha planteado que al interior de la escuela, específicamente dentro del aula, el docente controla su trabajo y tiene plena autonomía, las transformaciones socioculturales y productivas experimentadas llevarían a

pensar que no es así. Puede resultar válido preguntarse en torno a ello, si este docente se encontraría en esa transición advertida en cierta forma por Lazzarato y Negri (2001), en un camino en que el docente avanzaría desde una comprensión de su trabajo aún enmarcada en la noción clásica del trabajo asalariado a la visualización de sí mismo y sus pares como trabajadores inmateriales; antes determinados por el capital y en la actualidad, más bien llamados a ser autónomos, donde los alcances de su trabajo se definirían desde las interacciones establecidas con sus pares y estudiantes.

Tal como ya se mencionó, el trabajo docente expuesto hasta aquí, se ha situado, hasta la actualidad al menos, principalmente dentro de la escuela, la cual como construcción social y cultural, está atravesada por la organización del trabajo y la organización escolar, la administración educativa, entre otras miradas actuales que la analizan como objeto de estudio (Andrade et. al., 2004; Martínez, 2001). Desde aquí, las exigencias que hemos planteado que se han hecho y hacen a la subjetividad del trabajador de la educación, determinan su trabajo, condicionan su quehacer e impactan su salud de diversas formas (Martínez, 2001). Esto lo desarrollamos a continuación.

### **3.3. Salud ocupacional en el trabajo docente y el control como variable psicosocial.**

Desde hace algunos años, se ha extendido la profundización en estudios acerca de cómo los profesores, en su trabajo, han sido progresivamente sobrecargados de tareas, desde una organización social que les demanda cada vez mayores responsabilidades y mejores resultados, perdiendo así espacios para la colectividad, la creatividad, el desarrollo profesional docente y la posibilidad de construir propuestas relativas a su trabajo en el contexto político en el que hoy se encuentran y desempeñan<sup>16</sup>. Estas condiciones en las cuales desarrolla su labor no resultan inocuas para el docente, sino que tienen consecuencias en su bienestar o salud, espacio de estudio de la salud ocupacional (Martínez, 2001).

---

<sup>16</sup> “Los docentes hablan de “responsabilidades en negro” no computables ni codificables; de mandatos verbales; de ordenamientos sin legalidad, casi extorsivos; de obligaciones para con el sistema para poder permanecer en él; de aprobar al alumno y de retener la matrícula.” (Martínez, 2000)

Una comprensión acerca del concepto de salud en el contexto del trabajo docente la propone Robalino (2005), quien la define como un *proceso social* que se constituye por las condiciones sociales y laborales de los sujetos, condiciones que, dependiendo de su carácter, pueden traducirse en fuente de bienestar (y por ende productividad), o bien, de falta de logro, malestar y complicaciones de salud.

Al respecto de lo anterior, Parra (2001) considera necesario puntualizar que, pese a las diversas razones que constituyen al trabajo como fuente de factores de riesgo, hay un aspecto particularmente positivo del trabajo, específicamente *el lugar de trabajo*, el cual puede configurarse como factor *protector* de la salud (mental) del trabajador docente, en cuanto *perder* el trabajo tendría consecuencias aún peores.

En relación con lo mencionado anteriormente, el campo de estudio de la salud ocupacional docente (física, mental, emocional) se encuentra en desarrollo desde hace algunos años en el contexto latinoamericano, mediante estudios que han buscado comprender la relación que existe entre condiciones de trabajo, salud docente y desempeño profesional (Robalino, 2005). Como resultado, estos estudios han revelado, principalmente, que los docentes presentan altos niveles de malestar y prevalencia de trastornos relativos al campo de la salud mental y el malestar psicológico (Cornejo et. al., 2009; Cornejo, 2008; Parra, 2007; UNESCO, 2005; Valdivia et. al., 2003).

Las investigaciones en torno a la salud ocupacional es posible relacionarlas con tres líneas temáticas, no excluyentes entre sí: 1. *salud física*, presentando altas tasas de afecciones cardiovasculares y musculoesqueléticas respecto a otras profesiones (NIOSH, 1999, en Cornejo, 2008; Parra, 2007); 2. *salud mental*, relativa a la detección de trastornos depresivos y ansiosos en los docentes (Valdivia et. al., 2003); y, finalmente, 3. un conjunto de estudios relativos al *malestar psicológico*; esta línea pone de relevancia que la labor docente conlleva diversos factores de riesgo (psíquico) para este, al tratarse de un trabajo que se desarrolla en torno a vínculos afectivos, con sus estudiantes y pares, los cuales traen consigo bienestar, pero también –junto con todas las condiciones asociadas a la labor docente–, implican un desgaste, pudiendo este traducirse en “malestar docente”, sufrimiento psíquico o *burnout* (Cornejo et. al., 2009; Napione, 2008; Martínez, Collazo y Liss, 2008, en Martínez et. al, 2008; Cornejo, 2008; Parra, 2007; UNESCO, 2005)

En relación con los factores que establecen las condiciones de trabajo de los docentes y puede tener impacto (positivo o negativo) en su salud, encontramos aspectos *físicos o materiales* del trabajo, relativos a infraestructura, equipamiento, material didáctico, etc., y aspectos de *carácter psicosocial*, vinculados con el clima institucional, las relaciones con otros actores educativos (autoridades, pares, estudiantes, etc.), las oportunidades de recreación, entre otros (Robalino, 2005).

En el año 2003, se publican los resultados de un estudio acerca de las condiciones de trabajo realizado en distintos países europeos, denominado EUROTEACH (Verhoeven et al., 2003a). El estudio, basado en el modelo de control-demanda-apoyo social de Karasek y Theorell<sup>17</sup>, se realizó con una amplia muestra de docentes de 13 países –siendo uno o quizás el único estudio de ese nivel de masividad del cual se tuviera registro hasta entonces–, donde se encontraron diferencias entre regiones europeas (norte, sur, este y oeste) en cuanto a género, seguridad en el trabajo, exigencias físicas, somatizaciones, así como en cuanto al nivel de demanda en el trabajo, significatividad en el trabajo, satisfacción laboral, cantidad de estudiantes atendidos y control sobre el trabajo, entre otros factores. Junto con ello, se detectó que el nivel de demanda en el trabajo y el control sobre este eran explicativos del bienestar/salud de los docentes.

Para poder definir, luego, cuáles son los factores que se han transformado en fuente de afecciones de salud para los docentes en Chile, tanto en un nivel físico como psíquico, desde la forma en que se organiza su trabajo, se hace necesario abordar a continuación aspectos clave de las condiciones bajo las cuales realizan su trabajo los profesores de nuestro país.

### **3.3.1. Condiciones materiales.**

Los estudios que a nivel nacional han abordado la temática de las condiciones de trabajo, siendo estas todos aquellos factores que determinan y delimitan el trabajo, han entregado información relevante acerca de la situación en la cual se encuentran los docentes en la escuela (Cornejo et. al., 2009; Parra, 2005, en UNESCO, 2005; Valdivia et. al. 2003).

---

<sup>17</sup> Este modelo se explicará más adelante dentro de este apartado.

En el caso particular de las condiciones materiales de trabajo, estas pueden entenderse como los aspectos estructurales del trabajo, los cuales no dependen de la organización del proceso de trabajo docente, pero se vinculan directamente con ella; se trata de condiciones tales como el sueldo, la jornada laboral, exigencias como forzar la voz, la disponibilidad de material para realizar clases, entre otros (Cornejo et. al, 2009).

Al respecto, si bien Valdivia et. al. (2003) desarrollaron un proceso de investigación enfocado en la detección de cuadros ansiosos y depresivos, igualmente constataron, por ejemplo, que en lo relativo a la remuneración, que alrededor de un 68% de los docentes de la muestra del estudio eran quienes aportaban la mayor parte del capital familiar. En cuanto a riesgos ambientales en el lugar de trabajo, se detectó la presencia de un nivel significativo de hacinamiento, condiciones térmicas inadecuadas, agresividad ambiental y un nivel de ruido ambiental alto.

Posteriormente, en 2005, la UNESCO realiza un estudio con foco en las condiciones de trabajo de docentes en seis países latinoamericanos, siendo Chile uno de ellos. Los resultados emergidos de esta investigación, relativos a las condiciones materiales de trabajo de los docentes, se relacionan, principalmente, con la *jornada laboral*, la *infraestructura y materiales* de trabajo y las *exigencias ergonómicas*<sup>18</sup>.

Luego, en el año 2009 se publican los resultados del FONIDE n° 59/2007 “Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile”. Dicho estudio retoma parte de lo abordado por el estudio de UNESCO, manteniendo el foco en las condiciones y la situación de salud de los docentes (bienestar/malestar), agregando en lo relativo a las condiciones materiales de trabajo la dimensión *empleo y precariedad*, en la cual reunió temas como las remuneraciones, presencia de un segundo trabajo, entre otras (Cornejo et. al., 2009).

---

<sup>18</sup> La ergonomía como concepto puede entenderse como el estudio o la medición del trabajo, en lo relativo a las normas que lo rigen. Como campo de estudio, se inicia alrededor de 1950, siendo el primer objetivo *aumentar la productividad* de los trabajadores. Iniciando la década de 1970, su foco cambia hacia la *seguridad* del trabajador. En la actualidad, la ergonomía moderna busca orientarse a ser *prospectiva*, es decir, a generar espacios y condiciones de trabajo que favorezcan al trabajador; la hipótesis de base, es que el dolor y agotamiento son fuente de riesgo para la salud, ocasionando una baja en la productividad y la calidad de la labor del trabajador (O.I.T., 2001).



En cuanto a lo relativo a *empleo y precariedad*, respecto a la remuneración, se detectó que los profesores del sector municipalizado tendían a recibir mejores sueldos que los docentes de colegios particulares subvencionados (Op. cit.). Respecto a tener más de un empleo, ambos estudios revelaron que un número significativo de docentes tenía más de una ocupación. Otro dato relevante, lo constituye la participación en sindicatos o en el colegio de profesores; el 71% declaró no estar afiliado a ninguna instancia similar; cabe mencionar al respecto que la O.I.T. (2001) plantea que la sindicalización, entre otros aspectos, constituye un factor protector de los trabajadores.

Respecto de la *jornada de trabajo*, en Chile, se detectó que cerca del 60% de los docentes tiene más de 40 horas semanales de trabajo; junto con ello, los docentes de la muestra declaran que entre un 75% y un 90% de la jornada laboral corresponde a tiempo lectivo (es decir, frente a curso en el aula), atendiendo en promedio a 32 estudiantes por sala, siendo necesario puntualizar que el máximo legal permitido de horas lectivas es 75%. En relación con lo anterior, cerca del 50% de los docentes declaró llevar trabajo del colegio a su casa; de dicho tiempo, más de un 80% se emplea en la preparación de clases y cursos de perfeccionamiento. En relación al tiempo de descanso, en promedio, un poco más del 40% de los docentes dispone de menos de 15 minutos diarios para descanso dentro de la jornada en el establecimiento, mientras un 31% tiene entre 15 y 30 minutos; en cuanto al tiempo fuera del establecimiento, en muchos casos se dedica gran parte en desplazarse y en labores domésticas (Cornejo et. al. 2009; Parra, 2005 en UNESCO, 2005)

En cuanto a *infraestructura y materiales* de trabajo, se considera que los espacios físicos con que cuentan los docentes son insuficientes, tanto para preparar sus clases y reunirse con otros docentes, como para asearse e incluso comer, con lo cual se explicaría un factor clave relativo a la jornada de trabajo docente: la naturalización del hecho de llevarse trabajo para la casa. Otros aspectos concretos que presentan problemas a este nivel tienen relación con la iluminación deficiente de algunas salas de clases, la falta de mobiliario en la sala (solo un 45% de los establecimientos tenía una silla para la profesora o profesor); la falta de material para preparar sus clases o la poca pertinencia del material que se encuentra en los colegios; se presentan también problemas de aislación de ruido entre salas (problema vinculado con el hecho que algunos docentes fueren la voz para hacerse oír), así como también pizarras en mal estado (Op. cit.).

En cuanto a las exigencias ergonómicas, resulta significativo desde los docentes, tal como se adelantó anteriormente, el tener que trabajar en ambientes muy ruidosos; esto trae consigo el hecho que los docentes deban forzar la voz para hacerse oír. Junto con ello, el hecho de estar de pie toda la jornada también constituye un factor relevante. En este caso, ambos estudios presentan las mismas categorías de análisis como las más significativas en lo relativo a la ergonomía. (Op. cit.)

Con respecto a las condiciones materiales del trabajo, para Martínez, Collazo y Liss (2009), resulta significativo el hecho de que no solo se han naturalizado aspectos como el hecho que el docente deba llevarse trabajo a su casa, sino que la naturalización del riesgo en el trabajo, lo cual, entre otros factores, también ha favorecido el empobrecimiento de la labor docente<sup>19</sup>, al considerarse que los docentes deben realizar su trabajo aun cuando se presenten estas irregularidades, siendo asumidas por algunos docentes como parte de sus responsabilidades.

En Chile y en vinculación con las condiciones materiales del trabajo, durante los últimos años, las y los docentes se han organizado y movilizado, siendo parte importante de sus peticiones conseguir mejores divisas por su trabajo; si bien pudiera tratarse de un hecho válido, esto ha sido criticado por otros actores educativos en cuanto al trasfondo de dicha lucha, ya que perdería de vista los sentidos fundamentales y trascendentes del trabajo docente<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> “La situación de incertidumbre frente a la ambigüedad de políticas de escaso contenido humano y la fragmentación del sistema educativo en nuestra región americana, instala en cada educador una cada vez más difícil relación con el conocimiento nuevo y su construcción social (...) El efecto trágico de la fragmentación, generadora de nuevas esclavitudes y necesidades en una vida de trabajo en la que no se vislumbra claramente ni sustentabilidad ni futuro, nos obliga a buscar y crear nuevas relaciones sociales apoyadas en una autonomía responsable y solidaria que supere rupturas y exclusiones.” (Martínez, 2001)

<sup>20</sup> “De hecho, las formas de acción política de los docentes organizados han sido muy criticadas por el movimiento de estudiantes secundarios. La crítica, en términos generales, apunta a que su accionar se ha centrado en torno a lo macropolítico (la búsqueda de cambios en la estructura económica y política), dejando de lado la dimensión de lo micro, aquella en la que la participación se orienta a la construcción de un proyecto, a la transformación de las relaciones humanas en la cotidianidad. Los docentes chilenos que aspiran a organizarse están impelidos a plantearse la articulación entre lo macro y lo micropolítico de su accionar.” (Cornejo y Reyes, 2008, p. 12)

### 3.3.2. Condiciones psicosociales.

Existen un conjunto de factores denominados psicosociales, que delimitan también el trabajo del profesor. Cornejo y Parra (2010) definen que las condiciones psicosociales del trabajo se relacionan con la manera en que está organizado el proceso de trabajo, como también con las relaciones laborales y de poder producidas en las instituciones educativas o locales de trabajo de los docentes. Dichas relaciones laborales son las interacciones cotidianas que se producen en el trabajo de los profesores –con sus estudiantes, otros docentes, autoridades escolares y ministeriales, comunidad en general–, horizontales o de poder, de las cuales surgen, a su vez, una serie de expectativas acerca del producto final del trabajo del profesor (Cornejo et. al, 2009; Parra, 2005, en UNESCO, 2005)

Una primera condición psicosocial, tiene relación con el *entorno social* en el cual se sitúa el establecimiento, vinculado con el nivel de agresión, violencia o inseguridad que sienten los profesores desde donde están situados (Cornejo et. al., 2009); desde la percepción de los docentes, tanto chilenos como de otros países latinoamericanos, el abandono de los padres, la pobreza y la violencia intrafamiliar son los factores del entorno que, desde su perspectiva, más influyen en el quehacer de los establecimientos. Parra (2005, en UNESCO, 2005), señala que es necesario tomar en consideración este aspecto, en la medida que se trata de diversos factores que obstaculizan el logro de los objetivos de su labor, institucionales o aquellos que la comunidad espera se logren. Junto con ello, se han ido deteriorando las relaciones entre los mismos docentes y el ambiente de trabajo que entre ellos se construye; en este sentido, Cornejo y Reyes (2008) plantean que son las particularidades de las relaciones entre los docentes –la presencia, por ejemplo, de “comentarios evaluativos informales” o “pelambre” entre ellos–, una de las causas más significativas de esa situación.

Una segunda condición para el trabajo es la *demandas laboral*. En términos generales, se entiende como la carga de trabajo que percibe el docente. A su vez, esa demanda o carga de trabajo puede desglosarse en tres componentes: *ambigüedad del rol*; *presión de trabajo y tiempo*; e *interacción problemática con estudiantes*. En general, respecto a la demanda, Cornejo et. al. (2009) identificaron diferencias por dependencia; como dato significativo, los docentes de establecimientos municipalizados perciben un nivel de demanda mayor que aquellos provenientes de colegios particulares subvencionados y

asimismo ocurre con los colegios técnico–profesionales respecto de los científico–humanistas.

En relación al primer componente de la demanda en el trabajo, la *ambigüedad del rol*, esta se entiende como la confusión que presenta para el profesor identificar qué se espera de su trabajo, cómo puede mejorarlo y qué consecuencias tiene fallar en él. En este caso, queda en evidencia que aquellos docentes que trabajan en establecimientos técnico-profesionales tienen mayores dificultades para definir con claridad qué se espera de su trabajo (Op. cit.) La *presión de trabajo y tiempo*, como segundo componente, se relaciona con una alta demanda laboral y plazos difíciles de lograr; en este sentido, todos los docentes participantes declararon estar bajo niveles de presión similares (Op. cit.) Finalmente, un tercer y último componente de la demanda, es la *interacción problemática con estudiantes*, relativa al manejo del orden y disciplina, con estudiantes que presentan manifestaciones agresivas. En este sentido y tomando en cuenta la condición del entorno, aquellos docentes que trabajaban con estudiantes en mayores condiciones de vulnerabilidad, se veían enfrentados de manera más frecuente con las actitudes agresivas de sus estudiantes. (Op. cit.)

El nivel de demanda laboral percibido por los docentes se relaciona con una segunda consecuencia de las transformaciones del trabajo en Chile: la intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente (Cornejo y Reyes, 2008.) La intensificación se relaciona con una sobrecarga de responsabilidades que deben ser cubiertas por el docente de manera simultánea en una misma jornada de trabajo, involucrando responsabilidades tanto de socialización (antes pertenecientes a la familia), de ejecución de proyectos gubernamentales (relativos a campañas de drogas, de higiene, de desarrollo de habilidades sociales, etc.) y las relativas a su rol de educador, debiendo rendir cuentas por ello ante la autoridad y ser evaluado por su desempeño (Hargreaves, 1996). La intensificación implica, a su vez, una estandarización del tiempo, en la cual el espacio para la reflexión docente y el intercambio con pares se ve interceptado<sup>21</sup>. En relación con las condiciones de intensificación, en Chile, desde 2005 (UNESCO, 2005) se sabe que se

---

<sup>21</sup> “La intensificación del trabajo, el incremento de las cargas horarias, las exigencias por trabajar (¿o por transmitir?), nuevos contenidos saturan la cotidianidad docente y limitan el espacio necesario para la reflexión crítica. Los diálogos y encuentros de maestros con equipos directivos e investigadores están interferidos. Resulta necesario apropiarse con cierta violencia de estos tiempos y espacios.” (Martínez, 2000, p. 215)

ha hecho una estimación poco adecuada de los tiempos (de preparación de clases, lectivo, de descanso, etc.) que realmente requieren los docentes para hacer su trabajo, considerando además la carga que implica la medición constante de sus logros mediante distintos mecanismos (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Prueba de Selección Universitaria (PSU), Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED)) (OCDE, 2004)

Otra condición psicosocial del trabajo docente que cobra relevancia es la percepción de *apoyo social* por parte de los docentes desde su entorno, el cual corresponde a la percepción de apoyo del entorno de trabajo de los jefes directos, supervisores o compañeros (Van der Doef y Maes, 1999, en Cornejo et. al., 2009, p. 32); dicho apoyo es posible desagregarlo en tres subescalas: el *apoyo percibido desde la dirección* del establecimiento, desde la *jefatura de la unidad técnico-pedagógica* y desde sus *pares*. Desde los resultados del estudio realizado por Cornejo et. al. (2009), los docentes investigados presentan un bajo nivel de percepción de apoyo. En estudios anteriores (Parra, 2005, en UNESCO, 2005), se detectó que si bien los docentes se encontraban satisfechos con el apoyo percibido desde sus pares en cuanto cooperación y trabajo en equipo, percibían que sus superiores no les prestaban ni el apoyo ni asesoría requeridos, al mismo tiempo que no favorecían un buen ambiente de trabajo.

Desde la investigación se ha conocido la relevancia que tiene para los docentes en el desarrollo de su trabajo, percibir apoyo desde sus autoridades (Cornejo et. al., 2009); pese a ello, los antecedentes señalan que el apoyo que se entrega a los docentes sería insuficiente, al no haber profesionales en los equipos que los apoyan desde los sostenedores que posean un nivel significativo de conocimientos y/o capacidades técnico-pedagógicas (OCDE, 2004).

Junto con lo anterior, otros aspectos que inciden en la labor docente tienen relación con aspectos relativos a la organización de la escuela, valga decir, *la cantidad de estudiantes que atienden en la sala* de clases y el hecho que *el establecimiento seleccione o no a sus estudiantes*. En relación a la primera condición, los resultados indican, en promedio, cada docente hace clases en 8 cursos y tiene la jefatura de uno de ellos; al mismo tiempo, 54% de los docentes atiende entre 30 y 39 estudiantes; casi un 40%, atiende más de 39 alumnos; sólo un 6% atiende menos de 30 estudiantes en una sala. En cuanto a la

selección de estudiantes, más del 50% de los docentes estima que en su establecimiento no se realiza el procedimiento. Los directivos de establecimientos que señalan que sí se realiza selección, indican que esta se hace en base a criterios académicos (Cornejo et al., 2009).

Otra condición psicosocial del trabajo que resulta relevante desde la experiencia laboral docente, es la *significatividad*, o la capacidad de dar un sentido más allá de lo material (ingreso, contrato de trabajo, etc.) al trabajo (Op. cit.). En este plano, los docentes manifiestan dificultades para poder darle un sentido a su trabajo. En parte, esto podría relacionarse con lo que Cornejo y Reyes (2008), denominan *contradicciones de la identidad profesional docente*; esta, considerada una consecuencia del modelo de trabajo bajo el cual funcionan los docentes en Chile, involucra dos aspectos relevantes: por una parte, las condiciones de intensificación y estandarización del tiempo que experimentan los docentes y, por otra, la ausencia de participación de los docentes en la definición de los parámetros (políticas) que regirán su trabajo. En un escenario tal, para los docentes chilenos ha resultado complejo constituir una identidad como trabajadores educativos; con ello, las contradicciones que les presenta la forma en que funciona el sistema también pueden formar parte de la dificultad de dar sentido a su trabajo. Por otro lado, dar sentido a su trabajo se relacionaría fuertemente con el control que los docentes sienten tener sobre su trabajo, condición psicosocial del trabajo que desarrollaremos a continuación y sobre la cual se busca profundizar con este estudio.

### **3.3.3. El control sobre el trabajo como variable psicosocial.**

El control sobre el trabajo, en el contexto de la salud ocupacional, es posible entenderlo como “la capacidad de los trabajadores para influir realmente en lo que sucede en su entorno laboral. Además, esta capacidad de influencia debe examinarse desde el punto de vista de los objetivos de los trabajadores. El término alude, pues, a la capacidad para influir en asuntos que son de interés para los objetivos personales del trabajador.” (Ganster, D. en O.I.T., 2001, p. 27) A partir de lo anterior, es posible plantear que tener control sobre el trabajo, implica al trabajador como responsable de su labor y que ejerce una influencia en el devenir de éste. Ganster (Op. cit.) plantea que si bien no es posible generalizar a partir de los resultados, hay líneas de investigación y trabajo que han propuesto que tener control sobre su trabajo, permite al trabajador paliar el efecto de otros

aspectos estresores de su trabajo, al mismo tiempo que mejorar significativamente su salud y bienestar.

En relación con el impacto del control sobre la salud de los trabajadores, Karasek y Theorell (1990) desarrollaron un modelo explicativo de las relaciones entre condiciones psicosociales del trabajo y la salud, satisfacción y productividad de los trabajadores. El modelo, llamado control–demanda, plantea que existe una interacción entre la carga o demanda de trabajo y el control que tienen los trabajadores sobre el uso de sus capacidades y habilidades. Lo anterior se explica mediante la siguiente matriz:

		<b>Demanda</b>	
		<b>Baja</b>	<b>Alta</b>
<b>Control</b>	<b>Bajo</b>	Trabajo pasivo.	Trabajo de alta presión.
	<b>Alto</b>	Trabajo de baja presión.	Trabajo activo.

*Fig. 1. Modelo control – demanda de Karasek y Theorell (1990)*

Estudios realizados en torno a la interacción entre control y demanda, han llegado a explicar, por ejemplo, que en escenarios de alta demanda laboral y bajo control por parte del sujeto, habría mayor probabilidad de presentar cuadros de depresión (Karasek, 1998, en Parra, 2001) Si bien el modelo ha sido criticado porque no aborda las diferencias individuales entre los sujetos, ni las estrategias de afrontamiento de situaciones complejas que estos podrían utilizar. Se agrega posteriormente al modelo inicial la variable de *apoyo social*, en la medida que dicho apoyo actuaría modulando la relación entre control y demanda; este modelo, pese a las limitaciones detectadas por los estudios (Verhoeven et. al., 2003a), continúa siendo ampliamente utilizado en investigaciones relativas a la salud ocupacional. Ahora bien, hasta la actualidad la función del apoyo social como variable moduladora o *buffer* no puede plantearse como concluyente (Cornejo, 2008; Verhoeven et. al., 2003a)

Otras comprensiones que plantean una relación entre el control –entendido como el grado de poder (de decisión) sobre su actividad–, y la salud, satisfacción y productividad de los trabajadores, son las perspectivas de Gérard Mendel, desde la sociología, y Christophe Dejours, desde la psicopatología (Op. cit.)

Mendel propone el *Movimiento de reapropiación del acto*: planteó que los trabajadores han experimentado una pérdida de poder sobre su acto de trabajo (proceso y producto de trabajo), lo cual les produciría sufrimiento y los enfermaría; tener control sobre el propio trabajo, para Mendel, se relaciona con la posibilidad de *apropiarse* del proceso y el producto del espacio de trabajo, lo cual implicaría avanzar desde el sufrimiento y culpabilidad individual hacia la reconstrucción de un sentido colectivo del trabajo, lo cual llevaría a un nuevo empoderamiento de los docentes de su acto de trabajo (Cornejo, 2008; Cornejo, 2006b; Mendel, 1993).

Por su parte, desde la psicopatología del trabajo, Dejours (1990) planteó que el trabajo puede ser *patógeno* o *estructurante* de la salud mental de los trabajadores; en resumen, que el trabajo tiene consecuencias sobre su psiquis, sean estas negativas o positivas. Así, en un escenario de organización taylorista del trabajo, en el cual se busca que trabajadores sean más productivos sin tener control sobre los tiempos de producción, el autor señala que mientras la organización del trabajo sea más rígida y mayor la división de éste, el contenido significativo del trabajo es menor, disminuyendo las posibilidades de rediseñarlo, lo cual aumenta el sufrimiento del trabajador.

### ***Abordajes de la variable del control sobre el trabajo: control y/o autonomía.***

El estudio que inspira esta investigación, “Bienestar/malestar docente, condiciones de trabajo y subjetividad histórica en profesores/as de enseñanza media de Santiago” (Cornejo, 2009; Cornejo et. al., 2009), considera como una de las variables psicosociales relevantes que determina el trabajo de los docentes el *control sobre el trabajo*. Como condición psicosocial del trabajo, el control en este estudio se desglosa en dos subescalas: una primera relativa a las oportunidades de desarrollo profesional de los docentes, conformada por preguntas relacionadas con innovaciones educativas y actualización; y una segunda subescala, denominada autoridad para decidir, relativa a la autonomía para poder realizar el trabajo, es decir, la posibilidad que tiene el trabajador de decidir sobre su trabajo (O.I.T., 2001), la cual está conformada por preguntas relativas a la consideración de las opiniones de los docentes en la toma de decisiones del establecimiento, entre otros aspectos (Cornejo et. al., 2009; pp. 51-52).



En relación con los resultados encontrados por Cornejo et. al. (2009), en la escala general, los docentes, sin distinción significativa entre dependencias, declaran que perciben tener control sobre su trabajo, lo cual es consistente con hallazgos internacionales (Verhoeven et. al., 2003a); ahora bien, al analizar dicha variable por dependencia, se encuentra que los docentes de colegios particulares subvencionados tendrían mayor nivel de control sobre su trabajo que aquellos de colegios municipalizados. Esa diferencia vuelve a presentarse al desglosar la variable control, al analizar la subescala autoridad para decidir, lo cual se relacionaría con que los docentes de colegios particulares subvencionados tendrían mayor libertad en su trabajo, en cuanto a la selección de los métodos pedagógicos y material a utilizar, así como en la injerencia en decisiones del establecimiento (Cornejo et. al., 2009, p. 111-112).

Al mismo tiempo, en cuanto a la relación entre el control con otras variables, en el marco de dicho estudio se encontraron fuertes correlaciones entre el control y la significatividad del trabajo, al mismo tiempo que entre la subescala autoridad para decidir y la variable apoyo social percibido, tanto desde la dirección como desde la unidad técnico-pedagógica. De esa forma, se puede entender que el nivel de control percibido sobre el trabajo para los docentes se vincula significativamente con poder darle un sentido más allá de lo material a su labor, con la existencia de oportunidades de reflexionar con otros acerca del trabajo y con la percepción de que existe un apoyo desde sus autoridades al interior del establecimiento (Op. Cit., pp. 135-136).

Respecto de lo anterior, en la línea de la profesionalización docente en Chile, Robalino (2005) propone que para poder revertir la situación de pérdida de control de los docentes sobre su trabajo, se requiere que se entregue al docente autonomía para ejercer su labor, de manera que se avance “desde la concepción de los docentes como “apóstoles”, o “mártires” animados por la “vocación” y la “capacitación” hacia una concepción de los docentes-profesionales con un capital cultural y social, que ocupan su lugar en los espacios donde se toman decisiones en su escuela, en sus comunidades, en las instancias de debate y acuerdos, docentes-profesionales que se responsabilizan por los resultados de su tarea, en el marco de una sociedad que también asume transversalmente la responsabilidad sobre la educación.” (p. 22)

En cuanto a la experiencia internacional, Pascale Carayon y Fred Zijlstra (1999) estudiaron la relación entre el control, la presión en el trabajo y la (sobre) carga de trabajo, comparando resultados entre Estados Unidos y Holanda, con una muestra de trabajadores diversa. Para ello, desglosaron el control, trabajándolo en cuatro dimensiones: control instrumental o sobre la tarea; control sobre los recursos o conceptual; control sobre la organización (relativo a la toma de decisiones estratégicas); y control sobre el ambiente. El estudio reveló similitudes y diferencias entre las muestras estudiadas, haciendo hincapié en la importancia de desagregar el control por dimensiones; así, se encontró que tener alto control sobre la tarea se relacionaba con un bajo nivel de presión en el trabajo, que a su vez se relacionaba con una baja carga de trabajo. Al mismo tiempo, en ambas muestras un alto nivel de control en la toma de decisiones se relacionaba con un alto nivel de satisfacción en el trabajo. Por otra parte, los autores señalan que si bien tener mayor control sobre la tarea se relacionaba con una menor demanda, el aumento del control en la toma de decisiones resultaría en una mayor carga, al implicar mayor demanda laboral, al involucrar mayor responsabilidad del trabajador. Pese a ello, esto último igualmente podría traducirse en mayor satisfacción laboral, en el caso de los cargos de mayor poder dentro de la organización de trabajo (supervisores, por ejemplo).

Siguiendo con estudios de otros países relativos al control sobre el trabajo, desde la perspectiva del modelo control-demanda-apoyo social, el estudio europeo EUROTEACH, que convocó más de 2000 profesores provenientes de 13 países europeos, entre ellos, Bélgica, Grecia, Finlandia y Alemania, reveló que altos niveles de control sobre el trabajo eran predictivos de la posibilidad de dar un sentido trascendente al trabajo, la manifestación de cuadros de somatización, de la satisfacción en el trabajo; al mismo tiempo, el control como variable mostró también estar relacionado con la sensación de logro personal en el trabajo (p. 430-434)

Profundizando en la experiencia de los distintos países estudiados, Kistel y Leynen (2003) fueron los encargados de estudiar la situación de los profesores secundarios en Bélgica. En dicha experiencia, se detectó que los docentes, con respecto al grupo control utilizado (correspondiente a los docentes participantes de EUROTEACH), reportaban demandas laborales psicológicas mayores, un nivel más bajo de control sobre su trabajo y de apoyo social y, finalmente, mayor exigencia física. Al mismo tiempo, el control sobre el trabajo y

apoyo social no revelaron ser moderadores de los efectos negativos del trabajo en la salud de los sujetos. Este aspecto también se manifestó en las investigaciones realizadas en Grecia y Finlandia, donde en ambos casos el control sólo habría resultado explicativo de la satisfacción en el trabajo (Pomaki y Anagnostopoulou, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). En el caso belga, el control mostró una correlación positiva con la sensación de logro personal en el trabajo, lo cual, sin embargo, para los investigadores no resultó concluyente, en relación a los alcances de la muestra empleada (Kitel y Leynen, 2003, p. 507).

Uli Sann (2003) a cargo del estudio alemán, señaló que una de las posibles causas de la ausencia de efectos significativos del control sobre otras condiciones de trabajo de los docentes, podría corresponder al hecho que fuera una muestra homogénea, sólo compuesta por docentes (p. 498) Por su parte, Verhoeven et. al. (2003b), en relación a la muestra holandesa, señalan a su vez una baja relevancia de la variable control sobre el trabajo, lo cual podría estar relacionado con que el control medido podría no ser adecuado con relación a las demandas de los docentes, habiendo otros aspectos del control necesario de medir, al mismo tiempo que habría características personales que moderarían la relación entre el control y otras variables (p. 483). Rasku y Kinnunen (2003) agregan al respecto que cabe considerar que habría docentes que no están preparados para asumir altos niveles de responsabilidad, en cuanto tener un alto nivel de control sobre el trabajo en el caso de los profesores, podría no ser un aspecto positivo, en cuanto muy bajo o muy alto nivel de control sobre el trabajo se traducirían en somatizaciones.

Por otro lado, en Estados Unidos, estudios recientes desde la teoría organizacional, situados en la lógica de la sociedad del conocimiento y la autonomía, en el contexto de los profesores a nivel escolar, señalan que la autonomía en el trabajo relativa a la tarea (*task oriented*) es un factor fundamental que favorecería el desarrollo de procesos creativos y la construcción de conocimiento entre los trabajadores (Song, Uhm y Kim, 2012). Dicha autonomía es entendida en tres dimensiones: autonomía en el proceso de trabajo; autonomía para trabajar y seleccionar el contenido del trabajo; y autonomía para tomar decisiones en la propia labor. En relación con la muestra estudiada, uno de los grupos reveló altos niveles de autonomía, los cuales estaban relacionados con la realización de prácticas creativas; en el caso de otros participantes de la muestra estudiada se mostraron más bien bajos niveles de autonomía, un bajo involucramiento de docentes y

autoridades con las tareas y, por consiguiente, bajos niveles de innovación a nivel escolar. Los autores señalan que para tener nociones más concluyentes respecto de esta propuesta, sería necesario estudiar una muestra de mayor alcance, utilizando distintos registros (cuantitativos y cualitativos).

Desde otra perspectiva, un estudio comparativo europeo plantea que existe una relación entre control subjetivo sobre el trabajo, el desgaste en el trabajo (*job strain*) y los conflictos familiares, en cuanto a la posibilidad de formar una familia. A la base de esta mirada, se entiende que la autonomía y variedad de tareas dan a los trabajadores la posibilidad de sentir que controlan su trabajo, aumentando el sentimiento de responsabilidad y significatividad del trabajo (Karasek, 1979), con lo cual los trabajadores se sentirían motivados en su trabajo, haciéndose más fácil conjugar los distintos roles (Friedman y Greenhaus, 2000 y Voydanoff, 2004; en Begall y Mills 2011).

Finalmente, en relación con el estudio de las condiciones de trabajo desde la salud ocupacional, algunos autores actuales proponen que las nociones clásicas de esa forma de mirar el trabajo son insuficientes, en cuanto se enfocan en las causas de las dolencias asociadas al estrés y *burnout*, dejando de mirar los mecanismos a través de los cuales las organizaciones y los sujetos enfrentan o afrontan las dificultades asociadas al trabajo. Esta línea de estudio denominada *psicología de la salud ocupacional positiva* (Bakker y Rodríguez Muñoz, 2012), señala que a partir de distintos estudios enfocados desde esta mirada se ha llegado a detectar, por ejemplo, que el control sobre el trabajo y el compromiso de los trabajadores con su labor pueden moderar la relación entre el estrés del cargo y el agotamiento o que el control sobre el propio trabajo contribuiría positivamente a la generación de ideas creativas (Moreno-Jiménez, Garrosa, Corso, Boada y Rodríguez Carvajal, 2012; Binnewies y Gromer, 2012; en Bakker y Rodríguez Muñoz, 2012), entre muchas otras perspectivas relativas al desarrollo de climas laborales constructivos y creativos, la relevancia del apoyo de pares y autoridades, etc.

A modo de corolario de lo expuesto, al respecto del control sobre el trabajo, Martínez (2001) plantea el siguiente cuestionamiento: “¿En qué consiste para el trabajador de la educación tener control de su proceso de trabajo? Reconocerlo es identificar el producto de su trabajo. Distinguir la realidad de la escuela -cada escuela- diferente de los resultados del sistema educativo. Calidad fundamental de la información sobre el trabajo

docente y el producto de un proceso.” (p. 8) En ese sentido, considerando los hallazgos ya presentados, se consideraría que tener control sobre el trabajo sigue siendo analizado como un factor protector y promotor de capacidades para el trabajador docente, lo cual, tal como se menciona, implica situarse en el contexto particular de cada realidad educativa.

Volver a apropiarse del trabajo, en cuanto proceso y producto, implicaría avanzar hacia un sentido de la labor docente propio de los profesores, un sentido creativo y consciente, más que en respuesta o reacción a las exigencias que el sistema plantea que son las responsabilidades del “rol” docente, más allá de políticas educativas descentralizadoras que responden al modelo económico neoliberal imperante (Martínez, 2000; O.I.T., 2001; Andrade et. al., 2004; Robalino, 2005)

Hasta aquí, desde el foco teórico construido, cabe volver a mirar, desde y en conjunto con los docentes, su trabajo cotidiano, explorando en sus relatos los espacios de control, de autonomía sobre su trabajo, en relación a los sentidos que colectivamente se construyen en torno a su labor, considerando que existe un vínculo importante entre los distintos aspectos psicosociales que constituyen el trabajo, desde lo que aportan los resultados de la línea de investigación del trabajo docente, en la cual adscribe este estudio (Cornejo et. al., 2009)

#### **4. Objetivos de investigación.**

##### General

Comprender los significados que docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región Metropolitana dan al control sobre su trabajo.

##### Específicos

1. Describir y analizar los significados que dan a su trabajo los docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región Metropolitana.

2. Describir y analizar los significados que dan al control sobre su trabajo los docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región Metropolitana.
3. Identificar similitudes y/o diferencias en los significados que dan al control sobre su trabajo los docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región Metropolitana.

## **5. Marco Metodológico**

El objeto de realizar esta investigación tiene relación con develar significados manifestados por un conjunto de docentes en torno al control sobre su trabajo.

Para ello, se utilizará la teoría fundamentada, la cual tiene su origen en el enfoque del interaccionismo simbólico, ya que se busca construir, aunque parcialmente, una mirada de los profesores acerca de su realidad social diaria, su trabajo, en cuanto este enfoque metodológico permite "... descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos." (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 48)

Para esta investigación, como primera etapa para la construcción de la propuesta, se realizó una revisión de información cuantitativa en relación al trabajo docente en Chile (Cornejo et. al., 2009; Parra, 2005 en UNESCO, 2005; Valdivia et. al., 2003), línea de estudio en la cual inscribe esta investigación. A continuación, se detallan las características metodológicas de este estudio.

### 5.1. Tipo de investigación.

La presente investigación corresponde a un estudio cualitativo, en cuanto "*produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*" (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20) Al mismo tiempo, implica una perspectiva holística, en cuanto se realiza un acercamiento a los sujetos en su contexto (Op. cit.)

Siguiendo con lo anterior, Rodríguez et. al. (1999) señalan que quienes emplean este enfoque "estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar

sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.” (p. 32)

Al mismo tiempo, el proceso de investigación, en este caso, se da en la interrelación entre investigadores e investigados, lo cual implica que el investigador se debe hacer cargo de que tiene un efecto en aquellos a quienes investiga y que posee creencias que debe apartar, considerando que la comprensión del problema y la construcción de conocimiento sobre el mismo, se gesta en esa relación (Sandoval, 2002; Taylor y Bogdan, 1987).

### 5.2. Tipo de muestreo.

Para el presente estudio se realizó lo que Glaser y Strauss (1967) denominaron *muestreo teórico*, proceso que se realiza en etapas sucesivas y que finaliza al producirse la *saturación teórica* en la producción de los datos, es decir, cuando ya se cuenta con toda la información requerida y no se hallan datos adicionales.

Por otra parte, siguiendo a Quintana (2006, en Quintana y Montgomery, 2006), cuando el muestreo se realiza sobre la base de patrones emergidos en etapas previas del proceso de investigación, es posible plantear que se trata de un muestreo de casos *confirmatorios* o *disconfirmatorios*, en cuanto se orientan a enriquecer, profundizar y mejorar los datos obtenidos hasta ese momento. Este tipo de muestreo se relaciona con la propuesta de la teoría fundamentada.

### 5.3. Muestra.

La muestra de este estudio se seleccionó a partir de la muestra del proyecto FONIDE N° 59/2007, titulado “Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile” (Cornejo et. al., 2009). Dicha investigación de tipo cuantitativo, caracterizó a una muestra significativa de docentes de enseñanza media de Santiago de Chile, generando un Índice General de Bienestar (IGB), a partir de los indicadores agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro, síntomas generales de ansiedad/depresión, indicador de enfermedades presuntivas (reportadas por los propios docentes) y satisfacción vocacional. Este IGB indicó el nivel de bienestar de los distintos colegios que formaron parte de esa muestra (Cornejo, 2009).

La muestra en su origen estaba compuesta por 45 liceos municipalizados y particulares subvencionados de Santiago (822 docentes en total), los cuales se ordenaron en percentiles según el puntaje obtenido del IGB. Para esta investigación, se constituyó una “población básica” de estudio conformada por los docentes que se desempeñaban en establecimientos con altos y con bajos niveles de bienestar (en adelante, liceos con bienestar y liceos con malestar para facilitar la lectura) Los establecimientos definidos con alto nivel de bienestar se ubicaron en el primer cuartil con más alto puntaje en el IGB; se consideró establecimientos con malestar aquellos ubicados en el cuarto cuartil, con los puntajes más bajos en el IGB.

En primer lugar, se identificó a dos establecimientos de cada cuartil para realizar un primer acercamiento, orientado a la producción de cuatro grupos focales, uno por establecimiento. La estrategia de producción de información involucró producir y analizar estos cuatro grupos focales, como punto de partida para decidir los siguientes pasos de indagación. Tal como se señaló, se contactó a los colegios ubicados en los extremos del listado, avanzando en caso que no accedieran a participar.

Finalmente, los casos seleccionados fueron los siguientes:

Criterios	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Colegio 4
Nivel de Bienestar <sup>22</sup>	Alto	Alto	Bajo	Bajo
Puntaje en Índice General de Bienestar [IGB] <sup>23</sup>	69	69	54	49
Dependencia	Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Municipal
Modalidad	Científico-Humanista	Polivalente	Científico-Humanista	Científico-Humanista
Nivel Socio-económico <sup>24</sup>	Medio bajo	Medio	Medio bajo	Medio

<sup>22</sup> Dato obtenido de “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago”, Cornejo, R. (2009).

<sup>23</sup> Dato obtenido de “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago”, Cornejo, R. (2009).

<sup>24</sup> Dato obtenido de ficha SIMCE 2009.



Índice de Vulnerabilidad Educativa [IVE] <sup>25</sup>	97.4	94.4	89.4	88
Participantes	6 Mujeres 1 Hombre	4 Mujeres 4 Hombres	4 Mujeres 4 Hombres	6 Mujeres 2 Hombres

*Fig. 2. Caracterización de establecimientos que conforman la muestra.*

Luego de la selección, se realizaron reuniones con los equipos directivos de cada colegio, para ser autorizados a invitar a los docentes de enseñanza media de los establecimientos, a través de los consejos de profesores a participar del estudio; en cada una de dichas instancias se realizó una breve devolución de los datos cuantitativos obtenidos del FONIDE, a modo de motivación. Luego de ello, se fijaron las fechas de los grupos focales, a los cuales asistieron profesores de forma voluntaria. De esta manera, se construyeron los casos, 2 grupos focales en liceos con bienestar, constituidos por 15 docentes (10 mujeres y 5 hombres), y dos grupos focales en los liceos con malestar, compuestos por 16 docentes (10 mujeres y 6 hombres).

Luego de realizar un primer análisis de los datos producidos en los grupos, se consideró lograda la saturación de información. A partir de ello, se propuso producir información a través de otro dispositivo con un foco relativamente distinto: un grupo de discusión, con 10 docentes (3 mujeres y 7 hombres) provenientes de distintos liceos, los que, en general, no se conocían entre si. Del total, 7 docentes pertenecían a establecimientos con malestar y 3 a establecimientos con bienestar.

#### 5.4. Técnicas de producción de información

Para este estudio se utilizaron como técnicas de producción de información, la realización de cuatro grupos focales y un grupo de discusión.

Por su parte, para los grupos focales se empleó la perspectiva de Canales (2006) en cuanto cada grupo estuvo constituido por docentes que formaban parte de la misma realidad educativa, los cuales compartían un tipo de habla que surgía de una vivencia

<sup>25</sup> Dato obtenido de ficha SIMCE 2009.

común de la cotidianeidad en el trabajo. El autor señala que dicha técnica permite develar las lógicas de acción del grupo situado en su contexto, desde las comprensiones que ese espacio permite.

Para la configuración de los grupos focales como espacios de conversación que permitieran libremente a todos los participantes intervenir, se desarrolló pauta orientadora que se presenta a continuación:

<b>Preguntas</b>
1. ¿Qué es lo central de su trabajo como docente?
2. ¿Qué necesita un docente para hacer su trabajo en términos: Materiales, Relacionales, Emocionales, Subjetivos?
3. ¿Qué significa ser un buen docente para ustedes?
4. ¿Cuándo sienten ustedes que hacen bien o mal su trabajo?
5. ¿Qué buscan ustedes con su trabajo? ¿Cuál es el sentido (dirección) de su trabajo?
6. Y en esto que usted señala, ¿Cómo influye el grado de decisión que tienen sobre su trabajo?
7. En esta búsqueda, ¿existe un proyecto de sociedad que oriente su camino?
8. ¿Qué se necesita para hacer viable o posible ese proyecto de sociedad?
9. ¿Qué aspectos de su trabajo actual creen ustedes que construye ese proyecto de sociedad?
10. Tomando en consideración su experiencia, ¿de qué forma las organizaciones colectivas magisteriales actuales han contribuido o no a construir su proyecto de sociedad?
11. ¿Cómo la organización colectiva puede contribuir a que su trabajo concreto como docente pueda dirigirse al proyecto de sociedad que ustedes esperan construir?

Al respecto de lo presentado, cabe mencionar que la pauta en su totalidad aborda temáticas que exceden esta investigación, en cuanto, por una parte, esta se inserta en una línea de investigación mayor; por otra parte, se buscó, como ya se señaló, desarrollar una conversación, de manera que la temática del control sobre el trabajo, por ejemplo, emergió de distintas formas en diferentes puntos del diálogo, más allá de la pregunta misma planteada. En los grupos participaron entre 7 (un grupo focal) y 8 docentes (3

grupos focales) y fueron coordinados cada uno de ellos por dos personas pertenecientes al equipo de investigación.

Luego de transcritos, los textos emergidos de los grupos focales fueron analizados de forma preliminar en un formato colectivo, de manera de ir perfeccionando cada instancia de reunión con los docentes. Al mismo tiempo, fue a partir de dichos análisis que se definió a las personas que fueron convocadas posteriormente al grupo de discusión.

En relación con el grupo de discusión, se consideró la perspectiva de Jesús Ibáñez (2003). Dicho autor plantea que “Las investigaciones mediante “grupos de discusión” difieren en dos aspectos fundamentales de las investigaciones mediante encuesta estadística: el diseño es abierto, y en el proceso de investigación está integrada la realidad concreta del investigador” (p. 263) De esta manera, se trata de un proceso coherente con la perspectiva de la teoría fundamentada, al involucrar al investigador como alguien no neutral y parte del entorno de investigación.

El grupo de discusión, como técnica de producción de información, implica una provocación explícita del discurso, que va constituyendo al grupo; se instituye entonces el tema, el cual es abordado por el grupo que produce el marco y proceso de referencia (Op. cit., p. 266). Cabe mencionar que esta perspectiva (de la provocación) atravesó tanto la realización de los grupos focales como el grupo de discusión.

Así fue como en la ejecución misma del grupo de discusión, se fue planteando temas y, sucesivamente, reformulaciones o interpretaciones, de manera que fuese el grupo el que determinara de qué se hablaba. Al mismo tiempo, tanto en los grupos focales como en el grupo de discusión, desde el punto de vista estructural se consideró un mínimo de 5 personas y un máximo de 10, con un tiempo especificado, definiendo con claridad quiénes compondrían cada grupo, teniendo claras todas las partes cuál es la relación que en dichas instancias debe producirse entre preceptor (moderador) y grupo (Op. cit., pp. 271-273)

El grupo de discusión se compuso por siete hombres y tres mujeres, como ya se dijo anteriormente, de los cuales siete docentes provenían de establecimientos con malestar.

El grupo fue guiado por un preceptor activo y un preceptor observador, extendiéndose por un poco más allá de dos horas de conversación.

La información surgida de dicha instancia, tal como en el caso de los grupos focales, fue analizada en un primer momento en un trabajo colectivo y, posteriormente, de manera individual, permitiendo a partir de ello profundizar las líneas temáticas ya configuradas desde la primera etapa de producción de información.

#### 5.5. Propuesta de análisis.

Para este estudio, se utilizó el *método de comparación constante* de la teoría fundamentada en el proceso de análisis (Glaser y Strauss, 1967), de manera de lograr alcanzar la saturación de los datos esperada (Hernández et. al., 2011)

En último término, se pretendió a partir del análisis de la información producida desarrollar una teorización sustantiva, lo cual implica que “el investigador descubre o manipula categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y porqué de los fenómenos.” (Rodríguez et. al., 1999, p. 48)

Este proceso de trabajo con los datos, comprendió cuatro etapas (Hernández et. al., 2011: Rodríguez et. al., 1999; Glaser y Strauss, 1967):

- Codificación sustantiva o abierta: Comparación de los datos aplicables a cada categoría, se construyen los códigos;
- Codificación axial: Integración de cada categoría con sus propiedades o códigos;
- Codificación selectiva: Las categorías se reunieron en categorías centrales, delimitándose la teoría que comienza a desarrollarse; y, finalmente,
- Codificación teórica: Luego de un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, se recoge la redacción de la teoría.

En el caso del proceso de trabajo con la información, las dos primeras etapas fueron realizadas de manera colectiva e individual, lo cual enriqueció la mirada en relación con

los datos, al mismo tiempo que llevó posteriormente a buscar mayor información en algunos casos.

Ahora bien, cabe considerar que la información producida se dio en contextos grupales. En esa misma lógica, cabe considerar como un aporte lo que menciona Ibáñez (2003), por cuanto el análisis se disemina a lo largo de todo el proceso, desde la constitución de los grupos hasta la lectura de los distintos textos. En ese sentido, “cada momento interpretativo y/o analítico, en vez de suponer la aplicación de un esquema previo sobre el material (formalismo metodológico), implica una relación abierta y retroactiva entre el investigador y su campo: proceso dialéctico abierto entre empiria y teoría.”

En términos generales, la propuesta de análisis presentada propone ir desarrollando en etapas sucesivas una teorización, a partir de los aportes de los profesores que formarán parte del estudio. Este proceso implica dejar los preconceptos para avanzar hacia la construcción de una teoría, sin embargo, supone que dicho camino de construcción no es un camino neutral, al requerir que quien investiga se asuma como responsable de las interpretaciones que surjan a partir de los datos (Rodríguez et. al., 1999)

## **6. Resultados de la investigación y análisis de los datos.**

En este apartado se presentarán los resultados encontrados en los grupos focales y grupo de discusión realizados. En cuanto al formato, cada fragmento de texto se citará dentro de un recuadro. Al inicio de este se indica si ésta pertenece al grupo de discusión o a uno de los cuatro establecimientos donde estos se realizaron; sobre estos últimos, se señalará que son colegios con “Bienestar” aquellos que poseen un alto índice de bienestar y colegios con “Malestar” aquellos establecimientos educacionales que poseen un bajo índice de bienestar, en relación con la muestra seleccionada. Al mismo tiempo, al comienzo de cada cita se indica H o M (hombre o mujer) y el número con el cual fue representado dicho participante en la instancia de entrevista respectiva.

A continuación y en la lógica de lo ya expuesto, se profundizará en aquello que los docentes de la muestra entienden como su trabajo y, posteriormente, se ahondará en los significados que los docentes dan al control (o nivel de decisión) que tienen sobre aquel.

De manera transversal a lo anterior, se abordará si existen o no diferencias entre los significados planteados por docentes con altos y bajos índices de bienestar.

### **6.1. Significados en torno al trabajo de los docentes.**

Al definir qué es su trabajo, los docentes participantes de esta investigación manifiestan que este implica, principalmente, dos aspectos: formar a sus estudiantes y realizar tareas administrativas.

#### **6.1.1. Formar**

Desde el relato de los docentes, cobra fuerza la noción de que su trabajo, en primer lugar, consiste en **formar** personas, proceso que realizan con sus estudiantes en dos niveles: *contenidos* y *valores*.

En relación al nivel de formación en *contenidos*, los docentes, tanto aquellos de colegios con bienestar como con malestar, declaran que su trabajo consiste, por una parte, en entregar desde lo académico, conocimientos a sus estudiantes. Desde el relato de los docentes, esto se expresa en cuanto entregarles conocimientos (“saber hacer”) que les resulten útiles en las distintas situaciones a las cuales les toque enfrentarse a futuro. Junto con lo anterior, los docentes plantean que formar en contenidos no solo alude a entregar conocimientos a los estudiantes, sino también a despertar en ellos sus capacidades, favoreciendo que las desarrollen y puedan desenvolverse en la vida con posterioridad a la enseñanza escolar, de manera que ellos con su educación puedan mejorar las condiciones de vida que hasta el presente han tenido. Lo anterior es posible expresarlo mediante las citas a continuación.

<b>Fragmento 1: Colegio 3, Malestar, p. 3</b>
---

“H2: nosotros tenemos que entregar saberes, en lo cognitivo, es lo que se llama el saber hacer que tienen que ver con las habilidades y las competencias que tienen que desarrollar estos chicos para que este aprendizaje lo apliquen en el futuro en contexto distinto en el que aprendieron, se van a encontrar con situaciones y se van a recordar entonces que problemas de esta índole se resuelven de esta manera y ahí tenemos el saber hacer”
--

**Fragmento 2: Colegio 4, Malestar, p. 2**

“H1: Quizás entregar también, o sea lo principal es entregarles herramientas para que puedan ir saltando vallas para poder llegar a ser un profesional, ser una persona exitosa, que le vaya bien en la vida. Eso yo creo, por lo menos en el currículum de enseñanza media científico humanista, eso más o menos sería nuestra meta inmediata... por lo menos de lo que más nos preocupamos nosotros, la parte científica por lo menos yo, queremos nosotros que les vaya bien en la parte de la PSU, que den una buena prueba, que puedan estudiar alguna carrera que realmente les sirva en la vida para no pasar tantas penurias, eso pienso yo.”

**Fragmento 3: Colegio 2, Bienestar, p. 2**

“H4: Yo creo que la labor fundamental que desde mi punto de vista personal, es el tema de cómo despertamos en los chiquillos sus potencialidades y de alguna manera ellos tienen herramientas para futuro, ellos tienen que tener más herramientas que nadie, la competencia es terrible y si logramos hacer eso yo creo que, o sea a eso estamos abocados nosotros, por lo menos hay una perspectiva de tratar de además de que sean, porque el tema de ser buenas personas en general es como básico, una cuestión básica. Yo creo que además en este medio es que los chiquillos puedan aspirar a algún tipo de situación que mejore su vida, su calidad de vida, su entorno y todo.”

Siguiendo con lo anterior, en el caso de aquellos docentes que trabajan en el contexto de la formación técnica, agregan que en ese mismo plano, de los conocimientos, cobra relevancia poder entregarles a sus estudiantes herramientas para el trabajo, en circunstancias que dentro del contexto en que viven tenerlas constituiría una oportunidad (para surgir, para seguir estudiando, para trabajar), tal como se ilustra en la siguiente cita.

**Fragmento 4: Colegio 2, Bienestar, p. 3**

“M3: en ese sentido que dice xxxx, de mejorar la calidad de vida, pienso que el colegio, como técnico profesional, ayuda mucho en este sector, en Cerro Navia en realidad, porque está preparando personas para enfrentarlos a la vida laboral, les da un título técnico-profesional, y muchos puede que no sigan estudios superiores, todos deseamos que sigan, pero los que no tienen bueno una herramienta para empezar a preparar su vida y también trabajar y estudiar o trabajar simplemente.”

La formación en contenidos pone de relevancia un rol docente relativo a la *entrega*, ya sea esta de conocimientos, contenidos, herramientas para el trabajo, enfocadas en *potenciar* capacidades en los estudiantes, lo cual les permita en último término *mejorar* sus condiciones de vida y ellos mismos como personas. Si bien en este escenario se encuentran implementando el plan de trabajo establecido desde el sistema, como ejecutores del proyecto (Assael, 2008), cobra relevancia el hecho que el fin último tenga relación con la expectativa de apoyar a sus estudiantes para superarse, mejorar, surgir, a través del conocimiento y/o del trabajo, al reconocerlos situados en un contexto complejo, del cual están llamados a ayudarles a salir (Fragmento 2: “... *que les vaya bien en la parte de la PSU, que den una buena prueba, que puedan estudiar alguna carrera que realmente les sirva en la vida para no pasar tantas penurias, eso pienso yo.*”).

Hasta aquí, es posible plantearse, si miramos la docencia como trabajo inmaterial (Lazzarato y Negri, 2001; Hardt y Negri, 2000), que los docentes, principalmente aquellos provenientes de establecimientos con bienestar, visualizarían un producto intangible de su trabajo que se constituye en la relación con sus estudiantes: la producción de oportunidades (Fragmento 3: “*Yo creo que además en este medio es que los chiquillos puedan aspirar a algún tipo de situación que mejore su vida, su calidad de vida, su entorno y todo.*”).

Junto a la formación en contenidos, se encuentra entonces el nivel de formación en *valores*. En este sentido, los docentes, tanto aquellos de colegios con bienestar como con malestar, indican que su trabajo como formadores de personas consiste, a su vez, en entregar a sus estudiantes hábitos y valores. Para los docentes, esto implica, una entrega tanto de disciplina como de afecto, lo cual trae consigo la tarea de “pulir” a sus estudiantes, en el sentido de potenciarlos desde lo valórico para que lleguen a ser mejores personas. Esto se manifiesta en las siguientes citas.

**Fragmento 5: Colegio 2, Bienestar, p. 10**

“M2: ...entonces soy bien rigurosa y bien estricta, entonces los alumnos... cuando dicen que significa ser un buen profesor, yo creo que uno, yo no lo veo de parte mía, lo veo de parte de que los alumnos pueden decirle a uno, por ejemplo no sé, los alumnos de cuarto medio acostumbran a despedirse con una carta, entonces esas cartas a mi me entregan



demasiadas cosas que uno agradece o que uno cambia porque también ellos son críticos, el hecho que te digan agradezco los valores que usted me entregó, a lo mejor no aprendí mucho inglés pero aprendí mucho más a ser persona, esas cosas son las que a uno la reconfortan, no tan sólo tener, no se po', tener muy buenas notas y pucha llenar... cumplir con todo lo formal pero no ir más allá. Y lo segundo yo creo que la disciplina es importante, yo siempre cuando hablo con los chiquillos, les hablo sobre el entrenador Bielsa, el futbol no funcionaba porque no había disciplina, no había una persona fuerte de carácter, entonces cuando llegó él todo cambió, las estrellas dejaron de ser estrellas y funcionó, y el carro fue subiendo, entonces eso es lo que a mí me ha dado resultado en varias cosas no en todo pero creo que la disciplina es una parte fundamental, y lo otro la afectividad, a pesar de que yo soy bien estricta y bien pesá en algunas ocasiones, los alumnos siento que igual me estiman, no son rencoroso, son cariñosos, eso.”

**Fragmento 6: Colegio 3, Malestar, p. 2**

“M3: ...habría que agregarle que somos formadores o sea educar es entregar conocimiento y además formar personas. Nosotros estamos construyendo, estamos formando, la palabra lo dice: ellos van a salir pulidos, entran en la enseñanza básica o en la media, nosotros los tomamos en la media vienen como en bruto algunos, pero los vamos puliendo en el camino, salen de aquí siendo mejores personas.”

En relación al proceso de formación global, tanto en contenidos como en valores, algunos docentes indican, incluso, que lo valórico sería *precursor* a la formación en contenidos, principalmente en lo relativo a la función disciplinar de la formación (sentarse bien, sacar el cuaderno, escuchar al profesor, mantener silencio, etc.).

La formación valórica, a su vez, se relaciona con el vínculo que los docentes establecen con sus estudiantes, dentro del cual ellos los acompañan, en algunos casos, cumpliendo y remplazando algunas responsabilidades parentales. En el caso de los docentes de establecimientos con malestar, esto se entiende como parte del trabajo, comprendiendo que hay un contexto político (jornada escolar completa) que lo requiere, facilita y legitima, ante lo cual el docente debe cumplir el rol de “acompañante”; ahora bien, desde esa misma mirada, se presenta un rechazo a esa función suplente, en cuanto dichas políticas de nivel central desplazarían la tarea de entregarles lo académico, por favorecer que los

docentes cumplan con un rol que no les corresponde: ser las “nanas” de sus estudiantes. Esto se ilustra en los siguientes fragmentos.

**Fragmento 7: Colegio 4, Malestar, p. 3**

“H2: ...yo diría que el docente tiene que ser un acompañante de los alumnos, acompañarlos porque con un cambio social familiar, donde la mujer se ha incorporado como fuerza laboral, los estudiantes están definitivamente solos, tienen ausencia de modelos parentales en el hogar, porque los papás están todo el día trabajando, no los ven, y luego nosotros venimos a cumplir un rol de reemplazo de ese tema parental, entonces eso es acompañando a los alumnos, ya. Estar acá con ellos, y se entronca, para mi gusto con esta cosa media política de lo que fue esta, si me ayudan, jornada escolar completa, donde definitivamente se legitima por así decirlo, de alguna manera, este asunto de que los profesores tenemos que tener a los niños todo el día con nosotros. En un segundo lugar viene evidentemente la formación de corte valórico, ya, que tiene que ver con cosas desde lo doméstico hasta la parte ontológica filosófica más profunda, desde lo doméstico donde tú tienes que decirle a un estudiante que no es positivo escupir dentro de la sala de clases, por ejemplo, ya, hasta lo más profundo que pueda ser transmitirle qué es lo que es el bien, qué es lo que es el mal respecto de algunas acciones y en tercer lugar viene tal vez lo que debiera ser lo primero, que es, diciéndolo de manera simple la transmisión de conocimiento como para prepararnos para la vida pública, de adultez como decía la colega”

**Fragmento 8: Colegio 4, Malestar, p. 3**

“M2: es que hay cosas ahí por ejemplo, la jornada escolar, en verdad, no se hizo pensando en que se iba a mejorar la calidad de la educación, se hizo pensando, en que éstos, nosotros, tengan, como no tienen nada de cosas que hacer, tengamos a los cabros todo el día para que no sean drogadictos, alcohólicos, pero no la pensaron en, como se llama, para mejorar la educación, no, no pensaron en eso, era solamente para estar lejos de los papás, tener más votos los politiqueros, no cierto, la jornada escolar completa, pero para eso era y la palabra que ocupó el xxx está muy bien, o sea se oficializó, ya, que nosotros íbamos a ser nanas con título, eso es lo que ellos quieren, eso es lo que han pretendido hacer, y es lo que nosotros no hemos querido hacer... ya? a la larga eso está relacionado con la política, eso es lo que ellos quieren pero aquí no se puede... qué momento tenemos para estar llamando a todas esas cosas, en qué

momento haces clases, preparas tus clases, en qué momento revisas pruebas, en qué momento empiezo a preocuparme de todo el resto administrativo entre comillas... nosotros no podemos ser nanas de ellos...”

Siguiendo con lo anterior, en el caso de los docentes provenientes de colegios con bienestar, estos destacan que realizar funciones que corresponden a los padres es una problemática que entra en tensión con lo que ellos deben hacer y por lo cual les pagan, que es “enseñar” a sus estudiantes para “que aprendan”, aun cuando socialmente se espera que ellos como docentes desarrollen esas tareas, lo cual se traduce para ellos en una sobrecarga de trabajo a la cual deben poner límites. Esto es posible reflejarlo en los siguientes extractos.

**Fragmento 9: Colegio 1, Bienestar, p. 3**

“M4: Pero yo creo que ahí estamos en una encrucijada, es una batalla que nosotros no podemos dar por perdida todavía, esto de que nos hagamos cargo de tantas cosas, porque a la final, como digo yo uno se pone buena onda, empieza a hacerle el trabajo a los demás, pero después te valoran o te vienen a evaluar por el trabajo tuyo, y ¡ah, caramba, no hice mi trabajo porque estaba ayudando al trabajo de los demás!, y eso es lo que nos está pasando a nosotros, porque estamos tapando, estamos... como dicen los chiquillos prestándole ropa a los papás, claramente, entonces es tanto esa función que estamos cumpliendo que de repente no nos queda tiempo para hacer lo que, para lo que yo estudié, para lo que me pagan, que es enseñar, que aprendan.”

**Fragmento 10: Colegio 1, Bienestar, p. 4**

“M1: Yo creo que de todas manera el ser docente también implica un cierto grado de empatía con algunos problemas de los alumnos, tratar de entenderlos y todo, pero hasta cierto límite, nosotros no podemos cubrir toda esa carencia que tienen ellos, entonces también hay límites, ya podemos ayudarte en esto, también en esto pero hasta cierto punto no más no puedo abarcar todo.”

Hasta aquí, se hace presente que para los docentes el ejercicio de su trabajo circularía entre dos comprensiones de su rol: por una parte, una función de ejecutor de un proyecto educativo centralizador, de entregarles ciertos conocimientos y suplir ciertas funciones, lo cual si bien los tensiona, termina siendo parte de su deber; por otra, un rol socializador, a

través de la cual “pulen” a sus estudiantes, mediante la entrega de hábitos, valores, disciplina, etc. Es posible plantearse que, tal como lo explicitara Assael (2008), en la práctica se extienden hasta nuestros días estas concepciones acerca del hacer docente, siendo ellos mismos los que manifiestan que es “lo que les corresponde”, bajo el mandato del control burocrático central (Soto, 2006; Martínez, 2001).

De esa manera, las tensiones que se presentan en el proceso formativo, tienen que ver principalmente con el cumplimiento de tareas –principalmente parentales–, que se les adjudican, las cuales aunque no sienten como responsabilidades de su cargo, lo son, en un espacio que les exige hacerse cargo del estudiante durante gran parte del día (Fragmento 7: “... *se entronca, para mi gusto con esta cosa media política de lo que fue esta, si me ayudan, jornada escolar completa, donde definitivamente se legitima por así decirlo, de alguna manera, este asunto de que los profesores tenemos que tener a los niños todo el día con nosotros.*”).

Entre los docentes con malestar, existe una tensión al respecto: por una parte, algunos docentes se encontrarían en un *campo de resignación*, desde el cual visualizan que cumplir tareas parentales es parte de su trabajo desde las políticas que lo subsumen; por otra, habría docentes que sitúan el tema en un *campo de conflicto y rechazo total*, al perder tiempo de dedicación a lo que consideran como su trabajo, frente a esa exigencia que les hace el sistema: ser “nanas” de sus alumnos (Fragmento 8: “... *en qué momento haces clases, preparas tus clases, en qué momento revisas pruebas, en qué momento empiezo a preocuparme de todo el resto administrativo entre comillas... nosotros no podemos ser nanas de ellos.*”).

Por otra parte, para los docentes con bienestar, la tensión también se presenta, pero puede administrarse, en la medida que el docente responda y se haga cargo del hecho de que se trata de responsabilidades que no forman parte de su trabajo (Fragmento 10: “...*ser docente también implica un cierto grado de empatía con algunos problemas de los alumnos, tratar de entenderlos y todo, pero hasta cierto límite.*”).

Ahora bien, en la tensión evidenciada por los docentes con bienestar, se vislumbra al docente como quien podría tomar la decisión de no realizar aquellas funciones que no le corresponden, en cuanto se beneficia a sí mismo y beneficia a sus estudiantes, al poder

así cubrir el rol de educador que ellos señalan les compete. Si bien aún queda de fondo que el cumplimiento de su trabajo tiene relación con un rol de *ejecutor asalariado* (Fragmento 9: “... *no nos queda tiempo para hacer lo que, para lo que yo estudié, para lo que me pagan*”), se atisbaría un trabajador autónomo, que se comprende a si mismo como tal y los alcances de su trabajo (Fragmento 10: “...*ya podemos ayudarte en esto, también en esto pero hasta cierto punto no más no puedo abarcar todo.*”), en la red de relaciones en que este se encuentra (Lazzarato y Negri, 2001)

Finalizando, es posible plantearse que desde el relato de los docentes, si bien se distingue cómo transcurren las dos dimensiones –académica y valórica– del proceso educativo, queda de manifiesto que se trata de un proceso total, en el cual, independiente de lo que se realice en primer o segundo lugar, la formación de los estudiantes como personas con conocimientos y valores ocurre de forma simultánea y relacionada.

#### **6.1.2. Otras labores realizadas por los docentes en el contexto de su trabajo.**

Junto con lo anterior, los docentes señalan que además del trabajo de formación, llevan a cabo otras tareas, las cuales estarían relacionadas con trabajo administrativo de distinta índole, desde limpiar sus salas de clase, pasando por la participación en instancias formales de reunión, hasta el llenado de distintos documentos y la realización de planificaciones clase a clase. La siguiente cita hace alusión a lo ya descrito, en palabras de un docente participante de esta investigación.

##### **Fragmento 11: Grupo de discusión, p. 35**

“M1: A mí en el colegio me hacían limpiar la sala, todos los profesores teníamos que limpiar nuestra sala, un colegio particular subvencionado de Quilicura y yo les decía, pero si en todos los colegios hay personal para hacer este trabajo y me decían, no, aquí lo hacen los profesores. Entonces terminábamos y nosotros teníamos que hacer el aseo.”

Si bien muchas de las tareas administrativas a las que hacen alusión los docentes (consejos de profesores, planificaciones, etc.), se vinculan con lo que ellos entienden como su trabajo –educar, formar–, se presenta una tensión, ya que el sistema les demanda realizar ambas labores –formar a sus estudiantes y cumplir con lo administrativo– al mismo tiempo. Manifiestan que la principal consecuencia de lo anterior,

es que lo administrativo les quita tiempo para desarrollar la labor formativa de sus estudiantes, tal como se ilustra a continuación.

**Fragmento 12: Grupo de discusión, p. 31**

“H4: ... muchas veces nosotros perdemos el tiempo en el colegio haciendo tonteras que no corresponden, o sea, y tiene que hacerse porque tenemos que cumplir horario, y tenemos que hacer esas famosas reuniones que son los consejos de profesores, lo que pasa es que no hay tema, pero el director y el jefe de UTP, es un tema, para tenernos cinco horas sentados, de las tres, dos y media, una y media de la tarde, que son improductivas, y ponernos a hablar y hablar de educación y hacemos discursos de los bonitos, y llegamos a final de año y todo de nuevo, y si no, como que el colega del particular subvencionado y el director quiere tenerlo hasta el 15 de enero, y le dice, sabe que haga la planificación y todos nos ponemos a planificar, y primero no hemos hecho ni la prueba de diagnóstico, no hemos visto ni a los cabros, como decir planifiquemos.”

De esta manera, genera tensión, tanto para los docentes de colegios con malestar como con bienestar, el hecho de que tienen una carga de trabajo que implica la conjunción de las distintas tareas en un mismo espacio y tiempo, las que deben estar dentro de ciertos márgenes y que les quitan la oportunidad de involucrarse con sus propios estudiantes; ahora bien, deben priorizar ya que de no cumplir, pueden resultar mal evaluados al no realizar lo exigido de la forma esperada, tal como se manifiesta en los siguientes extractos.

**Fragmento 13: Colegio 3, Malestar, p. 10**

“M2: ... somos profesores que tenemos un montón de pega, tenemos, que estamos hablando de que tenemos que revisar pruebas de 45 alumnos cada curso, aparte de hacerlas, tenemos que desarrollarlas, para tener una pauta, tenemos que calificarlas, aparte de la planificación clase a clase, aparte de la planificación anual, aparte de la planificación por unidad, y un montón de cuestiones más que te piden en UTP, más encima tenemos que darnos tiempo para estar trabajando con los alumnos, para entrega, para retroceder, para ver qué es lo que les falta, y más encima, es la evaluación docente, y nos vienen a filmar una clase, y sí tu no cumples con los objetivos que ellos están trazando, eres mala profesora.”

**Fragmento 14: Colegio 1, Bienestar, p. 6**

“M2: ... tú nos comparas en nuestros medios, yo tengo 38 horas y hago 38 horas frente a alumnos y tú lo comparas con un colegio particular y tienen 20 horas de clases y 10 de jefatura de cursos, entonces tú le conoces todos los problemas al alumno, tú puedes atender a un alumno, lo puedes ayudar, lo puedes orientar, porque tienes 10 horas, que están canceladas, en las cuales tú conoces al alumno, conoces al apoderado, lo citas, hablas, vas, vuelves... pero nosotros en que minuto, no existe, yo no puedo conocer a mis alumnos sino tengo tiempo.”

Esta temática referida al trabajo administrativo que se les exige a los docentes de la muestra, pone de relevancia la situación de sobrecarga laboral en la cual se encuentran, así como el hecho que las condiciones en las cuales realizan su trabajo y la evaluación de que esté correctamente realizado, en términos generales, dependerían de otros actores sociales y no directamente de ellos, que son quienes llevan a cabo la labor educativa.

Desde la noción planteada por Andy Hargreaves (1996), acerca de la intensificación y la profesionalización, se hace patente en este escenario planteado por los docentes una tensión. Por una parte, se encuentran intensificados como trabajadores, sin tiempo para encontrarse con sus estudiantes y poder prepararse adecuadamente para sus clases; sin embargo, y de forma simultánea, son exigidos a cumplir con su papel como profesionales, siendo evaluados por lo que se espera que obtengan como resultado de su trabajo.

Desde la perspectiva de los docentes, actualmente se encuentran cumpliendo con responsabilidades administrativas diversas, lo cual los desvía de su esfuerzo de enfocarse en favorecer que sus estudiantes logren aprendizajes, para lo cual necesitan vincularse con ellos, conocerlos, preparar sus clases, elaborar o conseguir material, etc. Este escenario revela las condiciones en las cuales se encuentran los docentes y cómo estas vienen predefinidas, con lo cual, desde lo aparente, no parece asequible que ellos incidan en sus condiciones laborales.

Estos docentes, “intensificados”, visualizarían que se encuentran ejecutando políticas impuestas por otros (Assael, 2008; Torres, 2000) lo cual experimentan con molestia, en la medida que se les exige, considerando la sobrecarga laboral que experimentan, que ellos deben dar cuenta de los resultados obtenidos (Fragmento 13: “...*si tu no cumples con los*

*objetivos que ellos están trazando, eres mala profesora.*”) En cuanto a la comprensión desde la profesionalización docente en Chile (Vaillant 2007; Vaillant y Rossel, 2004), dar cuenta de lo obtenido forma parte de su quehacer, en cuanto son los responsables plenos de su trabajo; ahora bien, desde esa misma visión debería haber ciertas condiciones de base que en este caso no estarían aseguradas, las cuales para los docentes estarían principalmente vinculadas con la falta de apoyo y tiempo producto del hecho de asumir múltiples responsabilidades de forma conjunta.

En ese mismo sentido, mirando el trabajo docente como trabajo inmaterial afectivo (Cornejo, 2012; Lazzarato y Negri, 2001), los vínculos que deben producirse en el desarrollo del trabajo del docente se ven interrumpidos por requerimientos que exceden la formación y preparación de sus estudiantes.

A continuación, profundizaremos en las oportunidades que los docentes participantes de este estudio consideran que tienen de controlar su trabajo, en cuanto a decidir sobre este en lo relativo a la carga de trabajo, las responsabilidades que deben cumplir y cómo deben realizar su labor.

## **6.2. Significados que los docentes dan al control sobre su trabajo.**

El trabajo que los docentes desarrollan, descrito anteriormente, se ve determinado por diversas posibilidades y limitaciones relacionadas con el establecimiento en el cual se enmarcan, las condiciones socioeconómicas del contexto que lo rodea y el sistema educativo del cual forman parte.

En relación con ello, como una forma de relevar los distintos matices desde la perspectiva de los docentes, a continuación se presentarán los significados que ellos dan al control sobre su trabajo, en torno a tres apartados: 1. *“No tenemos poder de decisión”* v/s *“Tenemos autonomía”*, desarrollando por una parte la postura de aquellos docentes que declaran no tener control sobre su trabajo y explicitando, luego, la tensión con la postura de aquellos docentes que sí sienten tener control sobre lo que realizan; 2. *Tener o no tener autonomía: de qué o de quién depende*, poniendo sobre la mesa la postura de todos los docentes participantes en relación a qué o quién debe definir el nivel de decisión que los docentes deben tener sobre su trabajo; y 3. *Qué produce tener o no poder de decisión*



sobre su trabajo, a modo de síntesis en cuanto a la relevancia que los docentes dan a lo que produce finalmente la ganancia o pérdida del control sobre el propio trabajo, en cuanto también a posibles vías de resolución del conflicto que esto pudiera generar en ellos como trabajadores.

### **6.2.1. No tenemos poder de decisión v/s Tenemos autonomía.**

Al inquirirles directamente acerca del poder de decisión que tienen sobre su trabajo, hay posturas distintas.

Algunos docentes manifiestan, casi de inmediato, que no tienen poder de decisión sobre su trabajo, utilizando figuras verbales para referirse a su trabajo tales como “*No pesamos nada*” o “*nadie sabe quién miércale corta el queque*”; señalan que sienten no incidir sobre su trabajo y que este depende de decisiones de otros actores (autoridades del establecimiento, corporación, entre otros), lo cual trae consecuencias para su desempeño. Relatan que es principalmente la forma en que está organizado el sistema lo que “impide” que ellos puedan tener control sobre lo que hacen (así como sobre lo que produce su trabajo)

Otro grupo de docentes indica que sí tienen poder de decisión (en cuanto “autonomía”), mencionando que depende de ellos mismos decidir sobre lo que hacen y las oportunidades de desarrollo profesional que puedan tener.

En cuanto a los resultados encontrados en relación al control sobre su trabajo, se distinguen en el relato de los docentes, dos dimensiones generales: una que transcurre *dentro* del establecimiento y otra *fuera de él*, relacionada con la estructura en la cual se inserta el establecimiento.

#### **6.2.1.1. Dentro del establecimiento.**

En esta dimensión, nos encontramos con expresiones relativas al trabajo tanto dentro del espacio del aula, como fuera de ella.

Algunos docentes, de colegios con malestar como con bienestar, tanto dentro como fuera de la sala de clases, manifiestan que sienten no tener poder para decidir sobre su trabajo, ante lo cual se les exige que sigan un itinerario controlado paso a paso. De esa forma, sentir que no pueden tomar decisiones sobre su trabajo en su establecimiento, para los docentes se relacionaría con sentimientos negativos (de humillación, impotencia, frustración), comprendiendo que no tener control se trataría de una situación que ocurre tanto en su establecimiento como en otros. Lo planteado es posible visualizarlo en los extractos a continuación.

**Fragmento 15: Colegio 4, Malestar, p. 22**

M2: Claro, si me preguntan es como humillante, porque, por ejemplo, tú tienes que pasar ciertos contenidos, tienes que pasarlos, sí o sí... tú tienes que pasar una planificación al jefe de UTP

M4: Donde salga dictaminado todo.

M2: Claro, justamente, entonces, en ese sentido...

M5: No tenemos autonomía

M6: Está todo controlado, ajustada a ciertos contenidos.

M2: No tenemos la facultad de ver que contenidos ver y cuáles no pasar”

**Fragmento 16: Colegio 1, Bienestar, p. 18**

M2: Que si nosotros en el fondo tomamos determinaciones, si nosotros somos capaces de tomar, cortar el queque, en palabras más simples, absolutamente no.

M4: Esa es mi opinión yo nada.

**M2: Y que les pasa con eso también.**

M4: Da impotencia.

M6: Es que siempre depende de decisiones de terceros.

M2: A mí me frustra profundamente, bueno aquí en este colegio y en muchos colegios...

M6: No pasa por las manos de uno.”

Siguiendo con lo anterior, al existir factores vinculados con las condiciones de trabajo – materiales y psicosociales– que impactan negativamente y de manera particular al docente y sobre los cuales no puede incidir, se dificulta su desempeño a nivel del aula, lo cual trae consecuencias en la relación con sus estudiantes. Esto es posible graficarlo en la siguiente cita.

**Fragmento 17: Colegio 3, Malestar, p. 7**

“H1: ... porque uno para poder trabajar con el alumno y poder preocuparse de él en su dimensión personal, tiene que estar yo bien como persona, te dai cuenta, sí yo no sé si a fin de año voy a tener trabajo, si me van a cerrar el liceo, si lo van juntar con otro, si no vamos a tener sueldo el próximo año, mal puedo yo ser un formador de persona y una persona que sea íntegra y yo creo que en la medida que nosotros en los últimos años, se nos ha estado ese sentido, exigiendo, exigiendo y exigiendo sin que las personas conozcan la realidad no tiene sentido.”

Por otra parte, continuando con lo anterior, algunos docentes señalan que les resulta un conflicto no tener poder de decisión ni impacto *fuera de la sala de clases*, en cuanto a los lineamientos que regulan, a nivel de establecimiento, lo que constituye su trabajo, en relación con las tareas que deben realizar y la forma de hacerlas, tal como se expresa en esta cita.

**Fragmento 18: Colegio 1, Bienestar, p. 19**

“M2: El problema es que nosotros no tenemos injerencia en el colegio que nosotros queremos, nosotros no tenemos injerencia, yo quiero un colegio así, no tenemos capacidad de involucrarnos en eso, porque nosotros no somos, bueno, este colegio se supone que es un poco autónomo en algunas situaciones, pero dependemos de una Corporación, hay un tema económico de por medio, a mí me gustaría tener veinte alumno en la sala y no cuarenta y cinco.”

Si bien algunos de estos docentes consideran que en la sala de clases aún hay un cierto espacio de decisión, expresan que en el marco general del establecimiento, no se involucra al docente. La cita a continuación es un reflejo de lo descrito.

**Fragmento 19: Colegio 3, Malestar, p. 19**

“H2: Salvo en el aula, donde sí podemos, tenemos todavía un espacio de autonomía que te permite incluso jugar con el programa de estudio. Pero hay otras cosas que vienen ya, por eso avisadas y que de repente se amononan un poco, con una discusión de un par de días, que nos permiten trabajar en ese aspecto, pero por lo general, el poder de decisión nuestro va en desmedro, creo yo.”

Al estar su espacio y tiempo de trabajo en el establecimiento –tanto dentro como fuera del aula–, delimitado antemano y de forma externa, se genera una tensión entre lo que los docentes quieren hacer y lo que se les exige, con lo cual su experiencia como trabajadores se supedita a logros esperados por otros, los cuales no necesariamente son los que ellos como profesores esperan conseguir con sus estudiantes. Lo señalado se manifiesta en la siguiente cita.

**Fragmento 20: Colegio 3, Malestar, p. 19**

“H2: Pero ¿qué pasa cuando, por ejemplo, hay proyectos de mejoramiento educativo... qué pasa cuando se redacta el PEI?... ahí podríamos nosotros participar y ser actores de lo que eh al final van a hacer nuestras, nuestros parámetros para ir mejorando, es el derrotero que vamos a seguir y resulta que hay ocasiones en que nos enteramos que hay un PME, un proyecto de mejoramiento educativo y que te lo calzan, y resulta que te dicen “a fin de año las metas por cumplir es que al menos el 95% de los alumnos tiene que lograr el salto” (Colegio 3, Malestar)

Ahora bien, aún situados dentro del establecimiento, a diferencia de los fragmentos anteriores, hay docentes que manifiestan que sí tienen poder para decidir sobre su trabajo en ese espacio. En concreto, se trata de profesores que localizan el trabajo docente *exclusivamente* dentro de la sala de clases, en la relación que establecen con sus estudiantes, espacio en el cual se ven *autónomos*; desde esta mirada, dentro del aula el docente puede, entonces, definir con claridad qué contenidos pasar y cuáles no, así como los límites hasta donde llega su trabajo, sirviéndose de ciertas reglas predefinidas desde la institución, que permiten establecer desde dónde la responsabilidad con el alumno la cumplen otros actores escolares –por ejemplo, los inspectores–. Las citas a continuación expresan los significados de este grupo de profesores en relación al control sobre su trabajo.

**Fragmento 21: Colegio 4, Malestar, p. 19**

“M3: ah yo soy súper autónoma, yo siempre entendí que la clase y la planificación eran mío, tengo la libertad en este minuto, porque como me dice mi colega, yo no estoy tan medida y evaluada cierto, a pesar de que igual pasé por la evaluación docente, pero trato de ser muy autónoma porque así como se decía denantes, uno se supone que domina

los contenidos por lo tanto uno sabe lo que tiene que pasar, lo que no tiene que pasar, uno se sensibiliza porque uno tiene que también ajustarse a la realidad en la que está, como dice mi colega estamos en un colegio de acá, no estamos en Las Condes ciertos, entonces yo no puedo tener las mismas expectativas, sin por ello digamos no esperar mucho del alumno...”

**Fragmento 22: Colegio 1, Bienestar, p. 33**

“M2: Claro, yo creo que aquí hay cosas que escapan de nuestras manos, yo creo que dentro de nuestras posibilidades, y como bien concreto es lo que dice la xxxx, trabajar como equipo, ya sabemos que tenemos condiciones adversas, a lo mejor muchas cosas no pasan por nuestras manos, los apoderados no se quieren hacer cargo y no se van a hacer cargo, entonces que hacemos, si no sacamos nada lamentándonos... entonces ya, qué hacemos, tenemos ciertas reglas, hay prueba, él que falta va a pasar tal cosa, él que se queda después de que el profesor lo manda para afuera, inspectoría, por último está sentado ahí todo el día, pero ya sabe que, por lo menos, está solo...”

El hecho de considerar que poseen autonomía o poder de decisión para realizar su trabajo, redundando en que ellos como docentes se hacen responsables por el proceso y producto de su trabajo en la sala, tomando la decisión de hacer bien su trabajo y motivando desde ahí a sus estudiantes, a ser capaces también de decidir *ser buenos* en lo que realicen. Esto se refleja en la siguiente cita.

**Fragmento 23: Colegio 1, Bienestar, pp. 19-20**

“M6: Yo creo que cerrando la puerta de la sala, el gimnasio mi caso, yo creo que uno también puede tomar decisiones, uno puede tomar la decisión de seguir haciendo una buena pega o no hacer una buena pega. (...) uno puede tomar la decisión de ser un buen profesional o no serlo, y esa misma decisión implica que los niños te tomen con respeto o no. Porque independiente de que ellos vean, porque ellos no son tontos, son medios volados y son lolos, que lolo no grita, que lolo no se sale de madre a veces, que cabro no anda volando en el techo, yo no justifico, pero sí puedo entender, pero si ellos nos ven a nosotros, o me ven a mí jugada por lo que estoy haciendo, y dicen saben chiquillos, yo quiero que hagamos esto, o que logremos esto de aquí a final de año, y ellos ven que yo hago lo necesario para que eso se cumpla, independiente de que se logre o no. Ya, yo tomé esa decisión, y esa capacidad de crearme el cuento a ellos también les sirve como

para decir, sí en realidad yo puedo ser bueno, entonces, si la profe se la puede, por que yo no.”

Al mismo tiempo, otra de las defensas de esta postura consiste en una posición de resistencia ante lo que el sistema dicta que los docentes deben llevar a cabo; al ser ellos quienes definen lo que se trabajará en la sala, desde ahí es como podrían influir en un cambio social mayor. Esto es posible reflejarlo en la cita a continuación.

**Fragmento 24: Colegio 3, Malestar, pp. 18-19**

“M3: yo considero que uno no se puede someter al sistema, primero, o sea uno creo que debe ir contra el sistema, en la sala de clases tú tienes autonomía y tú eres dueña de tu clase y tú eres dueña de lo que hablas ahí y te haces cargo de lo que dices, sea para criticar, eh, no sé, eh, este sistema impuesto, sea para yo hablar a favor o en contra del aborto, por cualquier ejemplo, ¿ah? cosas que en algún minuto te ponen en tela de juicio y a lo mejor te dicen “esta profesora está, está metiendo la pata, no debe meterse en este terreno porque tiene este marquito nomás y de aquí no se puede salir”, ¿te fijas? Es esto lo que dice el programa, es esto lo que debe hacer, hoy día tenemos un programa te dice prácticamente todo lo que hay que hacer y hay muchos profesores que están felices porque tienen todo listo, y yo creo que uno, ahí está equivocada, uno nunca puede perder de vista que uno es un ente autónomo y que tiene libertad para hablar y para opinar.”

Sintetizando lo ya expuesto, cabe recordar que el control al cual hacen alusión los docentes tiene relación, principalmente, con la autoridad para decidir sobre su trabajo.

De esa forma, por una parte, quienes señalan no tener control sobre su trabajo, lo significan de distintas formas. Por una parte, retomando la distinción de los tipos de control en Carayon y Zijlstra (1999), docentes de colegios con bienestar como con malestar, indican que no poseerían control sobre la organización, es decir, “no cortan el queque” en la definición de las pautas que rigen el trabajo, lo cual les genera un conflicto y un malestar vinculado con sentimientos frustración, humillación e impotencia, al mismo tiempo que implica una tensión en la relación con sus estudiantes, impidiendo que se involucren profundamente con ellos y los puedan formar como correspondería, en la medida que sus condiciones de trabajo estarían mermadas, bajo un régimen de alta

exigencia, que no les permitiría incidir en la constitución del colegio que ellos quieren (Fragmento 17: “... yo no sé si a fin de año voy a tener trabajo, si me van a cerrar el liceo, si lo van juntar con otro, si no vamos a tener sueldo el próximo año, mal puedo yo ser un formador de persona y una persona que sea íntegra y yo creo que en la medida que nosotros en los últimos años, se nos ha estado ese sentido, exigiendo, exigiendo y exigiendo sin que las personas conozcan la realidad no tiene sentido.”).

Por otro lado, quienes se visualizan con control sobre su trabajo, siendo tanto docentes de colegios con malestar como con bienestar, se sitúan de forma exclusiva dentro de la sala de clases y estarían haciendo referencia al control sobre la tarea (Carayon y Zijlstra, 1999), es decir, *hacer clases*. Ahora bien, cumplir con la tarea se relaciona con mirarse a si mismos *con autonomía* y responsabilizarse: hacerse cargo del contexto de los estudiantes y decidir qué hacer y qué no; poner límites en cuanto qué hacen ellos y qué hacen otros actores escolares; asumir que depende de si mismos como docentes decidir *hacer bien* su trabajo y dar el ejemplo para que sus estudiantes también lo hagan; y, finalmente, darse cuenta que aceptar que todo *venga hecho* no es algo positivo, en cuanto ellos como docentes tienen poder de decisión dentro de su sala de clases y pueden aportar con un cambio social mayor. Desde la postura del trabajo inmaterial (Lazzarato y Negri, 2001), se plantea que el escenario actual del trabajo es uno en el cual el trabajador está convocado a verse a si mismo como autónomo, autonomía que para estos docentes tiene a su vez relación con la interacción que desarrollan con sus estudiantes. Pudiendo resultar una visión tal vez optimista, en el escenario neoliberal que se encuentra la educación chilena, las nociones compartidas por estos docentes hacen pensar en que más allá de las condiciones de trabajo y la intensificación, pareciera que justamente el asumirse con control sobre el trabajo redundaría en la satisfacción de estar aportando a sus estudiantes en cuanto adecuar la enseñanza a lo que ellos necesitan, motivarlos a ser mejores y generar con ellos procesos reflexivos.

Ahora bien, un aspecto que cabe considerar en el análisis de este material, entendiendo que en toda interpretación de esta índole puede haber un cierto sesgo, tiene que ver con que algunos docentes que se señalan con control, corresponderían a asignaturas que conllevarían un nivel de medición externa menor (arte o educación física, por ejemplo); si bien en este caso se trataría de dos fragmentos (21 y 23, respectivamente), cabe

manifestar la inquietud acerca de si ese factor (menor medición) tendría a su vez incidencia en los relatos expresados.

#### 6.2.1.2. Fuera del establecimiento.

En relación al control sobre el trabajo, docentes, tanto de colegios con bienestar como con malestar, declaran no tener poder de decisión sobre él en el espacio *fuera* del establecimiento; señalan que pese a tener aún cierto grado de decisión dentro del establecimiento, su trabajo está determinado “desde fuera” por la figura del *sistema* o de la *corporación*, lo cual ha resultado perjudicial para los docentes, por cuanto no tienen injerencia en cuanto a las condiciones en las cuales deben trabajar, ni en la definición de las responsabilidades que se espera deban cumplir en su cargo; pese a que todo lo que ejecutan los docentes en su trabajo cotidiano está sujeto directamente a ellos, se supedita a lo que el sistema establezca.

#### **Fragmento 25: Colegio 3, Malestar, p. 21**

“H1: A ver yo creo que nosotros tenemos un nivel de impacto, si es que nos organizamos bien, a nivel de nuestra institución. Pero hay una serie de cosas que vienen desde la Corporación y tienen que ver con una política que viene impuesta desde las esferas superiores y simplemente se nos comunican que son así, y ahí no tenemos ninguna posibilidad como profesores de intervenir, en términos de asuntos que son relativos a cosas contractuales, a cosas que tienen que ver con la carrera docente, funcionaria, con ir perdiendo ciertos beneficios que teníamos en términos de nuestra antigüedad, o del perfeccionamiento docente o de la cantidad de años de servicio, etc. En ese sentido nosotros no tenemos, aunque hemos pateado y finalmente siempre salimos trasquilados y curiosamente terminamos peor de la situación de la cual partimos.”

Siguiendo con lo anterior, desde la perspectiva docente, las decisiones tomadas desde fuera desconocen la experiencia práctica cotidiana que ellos desarrollan en el aula, lo cual se constituye en otra fuente de tensión al respecto. La cita a continuación es un reflejo de esta situación, en palabras de un docente.

#### **Fragmento 27: Colegio 4, Malestar, p. 8**

“M6: ...esto es como una estructuración más arriba, como mucho más profunda, porque



como que se han tratado de hacer puros parches, ponte tu, nos exigen calidad, nos exigen esto, nos están controlando acá, que el portafolio, pero no hay una estructuración más profunda, por ejemplo, es obvio, cualquier persona con sentido común entiende que 45 alumnos en una sala como esta, y esta está preciosa comparada con las otras, es mucha gente, no se puede. Hay materias más complicadas que otras que definitivamente requieren más tiempo, más atención con los alumnos, no se puede trabajar con tantos alumnos. Lo otro es que no puedes tener tantas horas frente a curso, y no tener un tiempo para poder preparar todo lo que nos piden, nos piden que usemos la tecnología, todo lo que son los tics, que seamos innovadores, que tengamos un rol de profesores formativos, todo el cuento, y finalmente, terminamos trabajando con plumón y pizarra, porque no tenemos tiempo para planificar...”

Asimismo, desde la mirada de los docentes, se asume que si bien existen limitantes constantes, como la falta de tiempo, ellos día a día deben continuar haciendo su trabajo con sus estudiantes, para lo cual requieren la provisión de mayores recursos y que las autoridades (re)conozcan qué es lo que realmente ocurre en la práctica cotidiana.

**Fragmento 28: Colegio 1, Bienestar, pp. 5-6**

“... pa’ mí lo ideal o sea el centro de todo esto es como convencer día a día que lo que nosotros hacemos no es venir a ocupar, no venimos al colegio nosotros a cuidarlos, sino a entregarles algo que les va a servir para la vida (...) enseñarles respeto que les va a servir para relacionarse con otros, si a eso nosotros le sumamos que podemos no sé, trabajar con más herramientas, quizás con más recursos, el tema de la hora siempre va a ser una limitante pero eso no depende de nuestra jefatura directa sino que depende de arriba de las altas cumbres mortales que solucionan la vida pa’ abajo hablando cosas que a veces no tiene mucho sentido para nosotros que estamos en la práctica...”

Con respecto a la incidencia de los docentes en las políticas mismas que estructuran su trabajo, la molestia al respecto, aun cuando se presenta en docentes de colegios con malestar como con bienestar, emergería más bien de los primeros. Tal como anteriormente en cuanto al establecimiento en su totalidad, aquí el control “perdido” tiene relación con que no tienen posibilidad de incidir en la organización, en cuanto a la estructura del trabajo (salario, beneficios, cantidad de alumnos en la sala, tiempo, etc.) Desde el punto de vista del trabajo asalariado como tal (Rodríguez y De la Garza, 2010;

Donaire, 2007; Bauman, 2000), la tensión relativa a no tener control sobre la estructura del trabajo tendría relación con la precarización del trabajo, en cuanto a que los medios para que continúe reproduciéndose el trabajo serían insuficientes. Ahora bien, al tratarse de algo estructural sobre lo cual ni ellos ni su establecimiento podrían impactar (Fragmento 28: “... *no depende de nuestra jefatura directa sino que depende de arriba de las altas cumbres mortales que solucionan la vida pa’ abajo hablando cosas que a veces no tiene mucho sentido para nosotros que estamos en la práctica...*”), se señala la necesidad de que se considere la visión desde la práctica cotidiana en la definición de esas condiciones; no hay un requerimiento de tener un control total sobre ello, sino de que la experiencia concreta sea relevante en las decisiones que se toman respecto de la estructura del trabajo.

### **6.2.2. Tener o no tener autonomía: De qué o de quién depende.**

Entre los docentes participantes del estudio, provenientes de colegios con malestar como con bienestar, de qué o de quién depende que ellos tengan o no autonomía o poder de decisión sobre su trabajo, es un campo en que se presentan dos posturas distintas.

La primera es una postura *activa*, es decir, algunos plantean que depende de ellos. Se señala que deben enfocar esfuerzos en *ganar* la posibilidad de decidir sobre su trabajo y en impedir que sean otros quienes definan lo que ellos realizarán, dentro o fuera de sus salas de clases.

#### **Fragmento 29: Colegio 3, Malestar, p. 20**

“M3: Depende de la voluntad... pero yo creo que nosotros no debemos dejar de hacerlo, es decir, como cuando nos desvelamos, estuvimos unas buenas tardes, estuvimos hasta tarde en la noche haciendo eso y presentamos y ahí está, creo que nosotros queremos estar presente siempre, pero cuando nos quedamos así en la escuela, cruzados de brazos, y se nos imponen las cosas y no decimos ni pío, es fácil para la autoridad pasar por encima de uno”

#### **Fragmento 30: Colegio 2, Bienestar, p. 17-18**

“H1: Pero también pienso yo que esa libertad se gana, se gana en cierta manera con, con, con la labor de la persona, del profesor, la actitud, el conocimiento, con todas esas

cosas se gana, porque al final uno nunca anda pensando...una persona “ah, que me van a pillar en esto, me van a pillar en esto otro...”, no.. porque si uno, uno tiene que hacer lo que uno sabe, cumplir con eso, entonces, a través del tiempo se va logrando.”

Siguiendo con lo anterior, esta postura *activa* en que son ellos, los mismos docentes, quienes han permitido que se llegue a este punto en el cual varios se sienten sin poder decidir sobre su trabajo y que deben *luchar* por no seguir perdiendo espacios, entra en conflicto con visiones que asumen esa pérdida sin plantear una vía de salida, con una actitud que podría denominarse *pasiva*. Mediante el siguiente diálogo se busca ilustrar el conflicto descrito.

**Fragmento 31: Colegio 3, Malestar, p. 22-23**

H2: ...y quedamos en los mismo, o sea nuestro poder de decisión en definitiva, cero. Y eso en el ámbito nacional como prueba SIMCE, ámbito comunal como PADEM y ámbito de establecimiento como PI o proyecto de mejoramiento educativo. Caemos en la misma

M3: pero sabes que yo creo que esa postura, yo insisto sobre la postura nuestra que es mientras sintamos que ya nos cayó la bota encima y estamos ahí sometidos, yo creo que vamos a ir de mal en peor. Yo creo que siempre tenemos que alzar la voz y siempre tenemos que estar en pos de cambiar las cosas, reclamar y seguir en la discusión...

H2: pero si la respuesta es no estoy dispuesto a perder el tiempo para trabajar el tema del PEI o el proyecto educativo institucional

M3: bueno, hay que revisarlo, yo creo que tenemos que participar, siempre, siempre... porque somos muy lentos...

H2: pero dependemos de una voluntad política a nivel colegio, a nivel comunal y a nivel nacional. A nivel colegio dependemos de la jefatura técnica que den los espacios para que conversemos sobre cosas que nos atañen, que nos afectan directamente y que pueden ser ricas para mejorar, como un proyecto de mejoramiento educativo, como tener un PEI, pero ¿dónde están los espacios? Dependemos de que nos den esos espacios pero no nos los dan, por lo tanto nuestro poder de decisión a nivel establecimiento es cero....

(...)

H1: ...de acuerdo, de acuerdo, pero la pregunta es ¿qué condiciones hay para el nivel de decisión que tenemos? ¿Tenemos poder de decisión sobre las cosas que nos pasan? La respuesta es no poh, ahora es no significa que no generemos un movimiento para ganar

esos espacios, ¿te das cuenta? Pero la realidad es que no...

M1: ...tenemos que tratar que no se nos quiten más espacios, esa es la lucha que tenemos que dar en este minuto...”

De esta manera, se releva una segunda postura que hemos denominado *pasiva*, donde se manifiesta que los docentes estarían *a la espera* de que las condiciones se *den*, de la mano de algo o alguien más, pero no necesariamente de ellos mismos.

**Fragmento 32: Colegio 1, Bienestar, p. 36**

“M4: Pero no nosotros no más, ¡ajo!, Para eso tendríamos que juntarnos. Yo seguiría hasta la muerte a un gallo que dijera, “ya, se acabó, dejemos de ser los chivos expiatorios de esta cuestión, los profesores no somos aquí la cabeza de turco, esta cuestión está enferma, pero no es que nosotros la tengamos enferma”. Entonces ese, si quieren que nosotros ayudemos en esta cuestión, cámbienos las condiciones de trabajo, y re-definamos la escuela.”

Desde la postura pasiva frente al tema, hay una demanda a un otro, que puede visualizarse como el Estado, el Sistema, el sostenedor inclusive, que es quien debiera entregar las condiciones para poder desempeñar un buen trabajo. Ahora bien, dado el escenario laboral en el cual nos encontramos en Chile, es posible visualizar que estas posturas –pasiva y activa–, se pueden encontrar en tensión, incluso, al interior de cada profesor, tal como se presenta en la cita a continuación.

**Fragmento 33: Grupo de discusión, pp. 2-3**

“H1: Entonces creo yo que una es la declaración que hacemos y otra es adonde estamos siendo llevados y permitiendo que ello ocurra, porque yo creo que ninguno de nosotros está en contra de lo que dice xxxx o xxxx, o sea todos queremos eso, nadie quiere algo distinto, pero en nuestros trabajos no están los espacios para eso, dependemos de unas cantidad de variables que son exógenas, no dependen de nosotros.”

Retomando lo analizado anteriormente, más allá del lugar donde se sitúe el control que se espera tener, sea este sobre la tarea, la organización, los recursos, etc., queda de manifiesto que se constituye en un espacio de disputa tener o no control sobre el trabajo.

Por una parte, desde la postura denominada *pasiva*, hay una demanda a que alguien más, que no es precisamente el docente, resuelva el conflicto y les *devuelva* el control perdido o los medios para seguir produciendo (Fragmento 32: *“Entonces ese, si quieren que nosotros ayudemos en esta cuestión, cámbienos las condiciones de trabajo, y redefinamos la escuela.”*). En esa lógica, el conflicto estaría situado fuera de si mismo; para González (2009) en las primeras etapas de asumir los docentes su condición de trabajadores, comienzan las luchas reivindicativas. En esta lógica, es posible visualizar una búsqueda en estos docentes por que los reinvidiquen, los reconozcan, los revaloricen, sin embargo, eso más que de su lucha depende de que cambien ciertas condiciones del sistema que no dependen de ellos (Fragmento 31: *“¿dónde están los espacios? Dependemos de que nos den esos espacios pero no nos los dan, por lo tanto nuestro poder de decisión a nivel establecimiento es cero...”*)

Por contraposición, la postura *activa* hace hincapié en que el control sobre el propio trabajo sí depende de los mismos docentes, que se *gana*, implicando un hacerse cargo, responsable por los resultados de la propia labor, impidiendo que les pongan “la bota encima” (Fragmento 31: *“M1: ...tenemos que tratar que no se nos quiten más espacios, esa es la lucha que tenemos que dar en este minuto...”*). Martínez (2000) analizó cómo los docentes se encontrarían librando la *batalla del conocimiento*, luchando por reapropiarse de su trabajo, lucha que implica esa postura activa que refieren algunos docentes, la cual a su vez implicaría visualizarse como un trabajador social, libre, independiente y autónomo, orientado a organizarse colectivamente, más allá del capital, un trabajador propiamente inmaterial (Lazzarato y Negri, 2001)

### **6.2.3. Qué produce no tener control sobre el trabajo.**

Si bien este es un aspecto que es posible anticipar desde los apartados anteriores, es importante relevar cómo los docentes, tanto aquellos que se sienten sin poder de decisión, como aquellos que señalan que sí lo tienen, declaran que no tener control conlleva consecuencias sobre su trabajo, es decir, “produce” y determina condiciones, relativas al tiempo, al uso de los espacios comunes o ausencia de estos, entre otros. Continuando con lo anteriormente expuesto, al no poder decidir sobre sus tiempos, por ejemplo, los docentes indican que la oportunidad de realizar propuestas o profundizar en ciertos aspectos de su trabajo muchas veces depende de tiempos extraprogramáticos, es

decir, de la voluntad del docente de ceder o no parte de su tiempo personal para temas laborales. Esto es posible graficarlo a continuación.

**Fragmento 34: Colegio 3, Malestar, pp. 20-21**

“H2: ... exacto... y casarnos cada uno de nosotros con las metas, o sea, yo sé con lo que me puedo comprometer, pero caemos en esta situación, que es que estamos dispuestos a invertir tiempo nuestro, incluso fuera de las horas de clases, para poder hacer propuestas, ¿te das cuenta? Pero en los hechos no nos juntamos, en los hechos lo que ocurre es que las cosas ya llegan hechas, por alguien que las hizo con la mejor de las intenciones, pero sin considerar la opinión de nosotros poh', por lo tanto nuestro poder de decisión es mínimo, ahora nuestra capacidad para poder hacer propuestas no es mínima, pero no tenemos los espacios, entonces teniendo mucha creatividad, teniendo muchas ganas, no encontramos los espacios para que las cosas que se hagan nazcan desde nosotros y por lo tanto tengamos mejores resultados, porque se va a hacer un diagnóstico mucho mejor y van a aflorar desde ahí acciones de mejor calidad para revertir incluso los resultados que hablamos hace un rato atrás, pero en este momento estamos confinados a administrar lo que llega, a que... y nuestro único espacio todavía de libertad es el aula con respecto a los contenidos, te das cuenta?”

**Fragmento 35: Colegio 2, Bienestar, pp. 4-5**

“H2: ... Y como decía muy bien la colega, tú trabajas acá y tú sigues con tu trabajo en tu hogar, porque la sala de clases es como tú dices una sala para hacer clases y no para revisar cosas, entonces ¿a qué hora revisas el material?, ¿dónde lo haces?, ¿en tus horas de colaboración?, tus horas de colaboración son para atender los alumnos, esa es la realidad entonces siempre hay un poquito más allá de lo que el tema de educación, o sea de entregar conocimiento, sino que entregar valores, entonces esa es por lo menos mi realidad.”

Por otro lado, el contexto en el cual se encuentra situado el establecimiento donde se desempeñan, también implica consecuencias en cuanto a la distribución de ese tiempo. Aquí cabe retomar un fragmento citado anteriormente.

**Fragmento 14: Colegio 1, Bienestar, p. 6**

“M2: Por eso yo decía que el tema es que nosotros necesitamos tiempo, tú nos comparas

en nuestros medios, yo tengo 38 horas y hago 38 horas frente a alumnos y tú lo comparas con un colegio particular y tienen 20 horas de clases y 10 de jefatura de cursos, entonces tú le conoces todos los problemas al alumno, tú puedes atender a un alumno, lo puedes ayudar, lo puedes orientar, porque tienes 10 horas, que están canceladas, en las cuales tú conoces al alumno, conoces al apoderado, lo citas, hablas, vas, vuelves... pero nosotros en que minuto, no existe, yo no puedo conocer a mis alumnos sino tengo tiempo.”

Anteriormente se visualizó la necesidad de algunos docentes de incidir en ciertos aspectos estructurales de su trabajo. Así, se manifiesta que los docentes necesitan tiempo para continuar perfeccionándose y así poder responder a las demandas del sistema, sin embargo, señalan que el hecho que ellos como docentes no puedan incidir en el tipo de preparación que requieren, da como resultado que se declaren insatisfechos con las instancias entregadas, al considerarlas insuficientes. La siguiente cita es un ejemplo de lo anterior.

**Fragmento 37: Colegio 4, Malestar, p. 6-7**

“H2: ... para poder incrementar su renta, el profesor debe perfeccionarse, cuando el perfeccionamiento debiera ser por así decirlo por iniciativa propia, persona, etc., y luego este perfeccionamiento, cierto, se transforma en una carga, en una obligación para poder efectivamente acceder a unas lucas más y luego, hay un contrasentido, porque los mismos empleadores instauran perfeccionamientos que no son válidos para aumentar las remuneraciones, por lo tanto es una mezcla, una majamama y todo apunta a que el profesor está tremendamente sobre exigido y por esa misma sobre exigencia el profesor también incurre en que efectivamente, porque su salud mental está tan deteriorada que efectivamente tiene sus defensas más bajas, se resfría mas, etc., y entonces entramos en un círculo, un círculo vicioso”

En relación con lo que produce tener o no control sobre el trabajo, por una parte nos encontramos con que no tener control sobre el propio trabajo implica que el docente vuelva a tomar la posición, como planteaba Robalino (2005), de ser un apóstol del sistema, cediendo el propio tiempo y cansancio por el trabajo. En ese sentido, señalaba Reygadas (2011), hoy los trabajadores han llegado a auto-alienarse en su trabajo, por

cuanto internalizan la alienación y se autoexigen hasta el límite; en el caso de estos docentes, auto-alienándose de la propia vida y del propio tiempo.

A su vez, no tener control sobre el trabajo también es un impedimento para poder comprometerse con sus estudiantes en cuanto entregarles la ayuda necesaria, al mismo tiempo que contando con los conocimientos y habilidades necesarias para poder lograrlo. Pese a ello, la incidencia del docente, como ya se vio anteriormente, en los aspectos organizativos del trabajo, es prácticamente inexistente.

A modo de epílogo, para los docentes participantes la pérdida del control sobre las condiciones en las cuales desarrollan su trabajo, la cual que se ha ido suscitando en el tiempo, “produce” en lo concreto falta de tiempo, ausencia de oportunidades de trabajo en equipo entre docentes, falta de perfeccionamiento docente de calidad y va en detrimento del ejercicio docente al interior de la sala de clases, perjudicando a los estudiantes.

Al mismo tiempo, se pone de relevancia la necesidad de los docentes de poder encontrarse a sí mismos en control de su persona, en primer lugar, para poder realizar correctamente su trabajo, tanto en un nivel de salud y estabilidad emocional (recuperarse del estrés y el cansancio, por ejemplo) como en cuanto a la preparación para poder hacer su trabajo (contar con buenas oportunidades de especialización). En segundo lugar, encontrarse en control de su trabajo, no tan solo aquel que realizan dentro del aula, sino el trabajo que involucra poder llevar a cabo una clase, tal como planificar, conocer a sus estudiantes, relacionarse con sus pares en el establecimiento y desarrollar procesos de trabajo satisfactorios, tanto para ellos como para los estudiantes a su cargo y su establecimiento.

## **7. Conclusiones y discusión.**

*“[...] consideran que el único espacio de participación de los docentes como profesionales es la escuela y el aula; en cambio, la definición y control de políticas le corresponde a los técnicos ministeriales y a los políticos” (Assael y Pavéz, 2001, pp. 9-10, en Cornejo y Reyes, 2008)*

### ***Acerca del trabajo***



Una primera conclusión en lo relativo al trabajo de los docentes, es que tanto aquellos que provienen de establecimientos con bienestar como con malestar, declaran que su trabajo consiste en formarlos, tanto académica como valóricamente. Esta consistencia en el relato entre un grupo y otro puede tener relación con que sus planteamientos a este nivel surgen de conceptos que comparten desde lo que debe realizar un docente, en cuanto a lo que el sistema educativo espera que ejecute como labor, a saber, ejecutores de un proyecto ya estipulado (Assael, 2008; Soto, 2006; Torres, 2000)

Ahora bien, ante esa concepción del trabajo es posible encontrar matices. Un primer matiz, en lo relativo a la formación en contenidos, tiene que ver con el producto del trabajo. En el caso de los relatos emitidos por docentes provenientes de colegios con malestar, queda la noción de la *entrega* de conocimientos que les puedan servir más adelante para resolver problemas y que no pasen “penurias”. En el caso de los relatos de los docentes de colegios con bienestar, el foco del trabajo está en que desarrollen sus potencialidades, visualizando un producto intangible, que se constituye en abrirles una oportunidad concreta de mejorar sus vidas. Ese matiz deja entrever la comprensión de estos últimos docentes de su labor como trabajo.

En cuanto al aspecto formativo valórico, se manifiesta un segundo matiz en el relato de ambos grupos de docentes, en cuanto al vínculo que los docentes establecen con sus estudiantes, en un contexto de remplazo de los padres en algunas de sus funciones. Siendo la docencia un trabajo inmaterial, en cuanto proceso y producto son intangibles, estos se dan en la interacción entre los sujetos (Lazzarato y Negri, 2001). La relación docente-estudiante sería entonces parte del proceso del trabajo docente y, como tal, implica un intercambio (de afectos, expectativas, etc.). Entre los docentes de establecimientos con bienestar, tensiona el hecho de “prestarles ropa” a los padres, ya que se genera una sobrecarga de trabajo por cumplir con tareas que no les corresponden, ante lo cual emplean el concepto de “límites” en el vínculo, por cuanto se entiende que estos deben estar presentes en la relación para que se pueda dar el proceso educativo, conservando el docente sus capacidades sin desgastarse innecesariamente; se trataría de un espacio de trabajo que favorecerían entonces la construcción de autonomía y procesos creativos con otros (Cornejo, 2012). Por otro lado, en el caso de los docentes de colegios con malestar cumplir un rol parental se viviría con la resignación de que así debe

ser, priorizando desde ahí lo valórico por sobre los contenidos, o bien, rechazando totalmente el llamado a vincularse con sus estudiantes, entendiendo que eso impediría hacer su trabajo, siendo la relación con los estudiantes algo marginal a ello. En el trabajo docente, las relaciones (entre pares, con los estudiantes, etc.) cabe visualizarlas como *vínculos de trabajo* (Martínez et. al., 2009) por cuanto serían constituyentes del mismo; cabe cuestionarse si resignarse a ellos, pudiera transformarse en una fuente de malestar que inunde el espacio educativo. Por otro lado, rechazar los vínculos podría estar implicando rechazar el propio trabajo o entender que al docente en la escuela lo convoca administrar tareas (planificar, impartir contenidos, etc.)

Siguiendo con lo anterior, en lo relativo a las responsabilidades que cumplen dentro de su trabajo, junto con formar a sus estudiantes, los docentes visualizan las tareas administrativas con que deben cumplir, desde la exigencia del establecimiento o el sistema en general. Ambos grupos de docentes manifiestan molestia frente a dichas tareas –principalmente, llenado de papeles o documentos–, en la medida que les resta tiempo para el trabajo netamente pedagógico. Esta tensión es posible relacionarla con lo planteado por Hargreaves (1996), respecto a la culpabilización de los profesores por no contar, finalmente, con el tiempo suficiente para dedicarles a los estudiantes debido a las tareas administrativas, lo cual los transformaría en “malos profesores”. De la misma manera, la expectativa desde el sistema, ya sea sus autoridades directas, los estudiantes, la comunidad escolar, etc., es que ellos sean capaces de cumplir en tiempos muy acotados todas estas responsabilidades, aspecto relevado por Carayon y Zijlstra (1999); aquí quedan de manifiesto, tal como se vislumbró a partir de lo planteado por Gonzalez (2009), las consecuencias de un modelo de trabajo en el cual se encuentran insertos los docentes que pide un máximo de rendimiento, con un mínimo de condiciones y apoyo, generando un alto nivel de tensión en el docente.

### **Acerca del control sobre el trabajo**

En lo relativo al control sobre el trabajo, las alusiones realizadas por los docentes tienen relación, principalmente, con lo relativo a tener poder para tomar decisiones sobre lo que hacen y cómo lo hacen.

Una primera conclusión al respecto de esta temática tiene relación con la tensión entre aquellos docentes que se visualizan sin control sobre su trabajo versus aquellos que manifiestan que sí lo tienen. En este sentido, queda de relevancia el *espacio de control* al cual hacen referencia y que da origen al conflicto; por una parte tanto los docentes de establecimientos con malestar como con bienestar que indicaron no tener poder de decisión sobre su trabajo hicieron referencia al *control sobre la organización y las decisiones estratégicas que permitirían definirla*. En ese sentido, su trabajo se estaría produciendo de manera transversal a todo el sistema (dentro del aula, en el establecimiento, a nivel de sistema), con lo cual se trataría de un espacio que no es concreto; no poder controlarlo da origen a sentimientos de malestar, tales como impotencia, frustración y humillación, al mismo tiempo que sería fuente de tensión en la relación con sus estudiantes, al no poder involucrarse con ellos para constituir un proceso educativo fructífero ni contar con las condiciones necesarias para realizarlo. Ahora bien, en cuanto no tienen control sobre su trabajo en este plano, la demanda de los docentes en este sentido tendría relación con que se considere dentro del aspecto organizativo la experiencia de base que ellos traen como docentes, para estimar los requerimientos necesarios para realizar el trabajo (Martínez, et. al., 2009; Rodríguez y De la Garza, 2010; UNESCO, 2005) Estas demandas tendrían entonces relación con una visualización de si mismos como trabajadores asalariados, por cuanto no tendrían poder para incidir en los medios para poder continuar con el proceso productivo del trabajo (docente). Si bien este grupo de docentes reconoce que aún les queda cierto espacio de decisión en el aula, el conflicto respecto del control, reiteramos, dice relación con poder participar de la toma de decisiones estratégicas, negociar espacios y responsabilidades, conseguir mejores condiciones, etc., lo cual resulta consistente con otras investigaciones (Parra, 2005 en UNESCO, 2005)

Por contraparte, los docentes, tanto aquellos de colegios con bienestar como con malestar, que se ven a si mismos con control sobre su trabajo, en primer lugar, sitúan su trabajo en un solo lugar: el aula. En segundo lugar, hacen alusión a que tienen control sobre ese espacio en lo relativo a la tarea (*hacer clases*), en la cual relevan a sus estudiantes como parte activa y fundamental del proceso, en cuanto es en relación a ello que toman las decisiones en ese entorno. En ese escenario, los docentes estarían visualizando su trabajo como un trabajo inmaterial propiamente tal, en cuanto se ven a si mismos como trabajadores autónomos, responsables por el proceso y el producto de su

trabajo, que se da en la interacción que establecen con sus estudiantes en la sala de clases. Tal como se planteó al momento del análisis, podría resultar optimista o ingenua la tesis de Lazzarato y Negri (2001) al respecto del trabajador inmaterial en este escenario, sin embargo, cabe reflexionar al respecto de esta noción en la cual quienes sienten control sobre su trabajo sitúan la práctica laboral dentro de la sala de clases, por cuanto es ahí donde se constituye el vínculo con sus estudiantes, el cual como vínculo de trabajo (Martínez et. al., 2009) es estructurante del trabajo, un punto de partida tal vez para un cambio más radical y de largo plazo que debería darse en algún punto: que el docente lentamente vaya reapropiándose del proceso y producto de su trabajo tal vez algo que se estaría gestando desde algunas salas de clases. Cabe agregar que desde investigaciones previas que han puesto de relevancia el control sobre el trabajo como una condición del mismo, se menciona que tenerlo se ha vinculado con poder dar un sentido al trabajo (Cornejo et. al., 2009) y la satisfacción con el mismo (Pomaki y Anagnostopoulou, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). Para quienes manifestaron tener control sobre su trabajo, asumirse con control sobre su labor implicaba dar un sentido práctico: adecuar la enseñanza a lo que sus estudiantes necesitaban, motivar a sus estudiantes a ser mejores y generar con ellos procesos reflexivos. Este logro podría resultar en último término en una fuente de satisfacción.

Hasta aquí, en relación con las posturas relativas al control sobre el trabajo entre docentes que provienen de establecimientos con bienestar o malestar, no es posible plantear que haya diferencias sustantivas entre unos y otros, en cuanto de ambos grupos de docentes surgen participantes que se ven con o sin control sobre su trabajo. La distinción o matiz posible tendría relación con esta distinción que se configura en cuanto visualizan su trabajo como trabajo asalariado o inmaterial o ambos.

Siguiendo con lo planteado anteriormente, se gestan entre los docentes nuevas diferencias en cuanto a de qué o de quién depende tener control sobre el trabajo. Aquí se evidenciaron dos posturas: una denominada *pasiva*, que indica que a los docentes les han quitado espacios de participación y se encuentra a la espera de que les sea devuelto el control perdido, lo cual dependería de otros (el sistema, el establecimiento, el Estado, etc.); y otra, opuesta y *activa*, que se sitúa desde una lucha en la cual el control se gana, donde tenerlo o perderlo depende directamente de los docentes, e implica hacerse cargo de la responsabilidad de tenerlo. El diálogo expresado en el fragmento 31 del análisis

permite visualizar el espacio de oposición entre estas posturas. Nuevamente, también ocurre que ambas posturas se manifiestan tanto en docentes de establecimientos con bienestar y con malestar.

A partir de los relatos de los docentes entrevistados se vuelven a poner de relevancia estas dos visiones del trabajador asalariado y el trabajador inmaterial, las cuales se encontrarían en tensión. Por una parte, recogiendo lo que produce hoy no tener control sobre el trabajo, se comprende que el escenario laboral actual en el cual están insertos los docentes es uno que no provee de lo necesario para realizar el trabajo, en cuanto a tiempos, materiales, espacios, entre otros aspectos, ante lo cual su demanda desde la posición de trabajador asalariado cobra pleno sentido, en la medida que se ha estudiado y se sabe que el sistema laboral no se ha organizado para entregarles lo necesario para hacer su trabajo a los docentes (UNESCO, 2005; OCDE, 2004). Ahora bien, aquellos docentes que se revelaron con autonomía, de cierta forma pusieron de relevancia una suerte de vía de salida a la queja por no tener control y un punto de partida a un cambio que, sin duda, no sería inmediato. Es posible plantearse, desde los relatos analizados, que los docentes se encuentran en un tránsito permanente entre estas dos lógicas, por cuanto no se puede desconocer el modelo económico que nos domina y estructura el trabajo, al mismo tiempo que tampoco se puede ignorar el hecho el trabajo docente es inmaterial, en tanto el proceso y producto del trabajo docente son intangibles.

Desde el punto de vista de las transformaciones del trabajo, el riesgo ha significado que el sujeto docente trabajador que se produce en el contexto docente, naturalizado en su papel de ejecutor de políticas y planes de acción propuestos por otros, tiende a situar desde su queja al encargado de modificar la situación actual fuera de sí. En muchos casos ocurre que varios de los docentes entrevistados son conscientes del espacio de control que aún les queda -en este caso, el aula-, sin embargo, la lucha explícita, visible a través de los medios de comunicación, aborda justamente una lucha salarial, que pretende una reivindicación desde lo que el mercado indicaría como la recuperación del poder: la recuperación del dinero que se les debe, es decir, un poder de carácter instrumental.

De este derrotero, es posible encontrar dos desvíos de camino: entrar en conflicto nuevamente con los apegos de varios docentes por la lucha macropolítica en la cual se

encuentran inmersos; o, preguntarse qué está ocurriendo en este escenario de naturalización de un trabajador flexibilizado que ha internalizado su propia alienación (Reygadas, 2011) dejando de luchar por mejorar sus condiciones, sino que sigue adelante en vista de una sociedad que se lo exige.

Hasta aquí, es posible plantearnos que en ese espacio intermedio del camino entre el trabajador asalariado y el trabajador inmaterial, se sigue constituyendo un sujeto docente, que ya se dificultaría identificar con los roles que se han definido históricamente (Assael, 2008), en tanto se encontraría transitando hacia otras lógicas distintas del rol socializador, del ejecutor de proyectos ajenos, tal vez buscando cercanía con un agente transformador. Cabe considerar al respecto, que el espacio de trabajo del docente será siempre un campo de conflictos diversos, en cuanto es probable que las condiciones óptimas para realizarlo no se susciten en todo momento; ahora bien, en el escenario descrito, hay un docente que se ve a sí mismo autónomo, en un espacio en el cual ciñe las metas de lo que quiere lograr con su trabajo a aspectos específicos que se configuran necesariamente en la relación que se construye con sus estudiantes. De esta forma, tal como Cornejo (2012) señala, cabe reflexionar acerca del hecho que reapropiarse del acto de trabajo para los docentes pasa por la constitución de interacciones profundas y profusas con sus estudiantes. Así, quizás para poder ver el trabajo real del docente (Dejours, 1996) sea necesario comenzar a mirarlo y analizarlo con particularidad desde las nociones del trabajo inmaterial, posiblemente comenzando por el espacio micro de la sala de clases para llegar desde ahí al espacio colectivo al que en último término aspira el trabajo inmaterial.

## 8. Bibliografía

Abarca, W. y Castañeda, L. (2012) *Proyecto Social en Profesores de Enseñanza Media de Santiago con Alto y Bajo Nivel de Bienestar: la pregunta por los Sujetos Sociales*. Memoria para optar al Título de Psicólogos. Santiago: Universidad de Chile.

Andrade, D., Gonçalves, G. y Melo, S. (2004) Cambios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 9, (20), p. 183-197.

Antunes, R. (2005) *Los sentidos del trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

Assael, J. (2008). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. Ponencia presentada en el VII Seminario de la Red de Trabajo Docente –Red Estrado- : nuevas regulaciones en América Latina, Buenos aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

Avalos, B., Sotomayor, C., Bellei, C., Valenzuela, J.P., Pardo, M., De Los Ríos, D., Sevilla, A., Cavada, P. (2008-2010) *La profesión docente en Chile: políticas, prácticas y proyecciones*. Núcleo Iniciativa Científica Milenio. Santiago: Universidad de Chile.

Bakker, A. y Rodríguez-Muñoz, A. (2012) Introducción a la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, vol. 24, nº 1, pp. 62-65.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Begall, K. y Mills, M. (2011) The Impact of Subjective Work Control, Job Strain and Work–Family Conflict on Fertility Intentions: a European Comparison. *European Journal of Population*, vol. 27, nº 4, pp. 433-456

Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. Documento extraído desde: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/bellei\\_talon\\_de\\_aquiles\\_2001.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/bellei_talon_de_aquiles_2001.pdf)

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.

Carayon, P. y Zijlstra, F. (1999) Relationship between job control, work pressure and strain: studies in the USA and in The Netherlands. *Work & stress*, vol. 13, nº 1, pp. 32-48

Cornejo, R. (2006a) El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [REICE]*. 4, (1), pp. 118-129.

Cornejo, R. (2006b) El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15, (2), pp. 9-23. Extraído el 6 de Junio de 2009 de:

Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. (2007) Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas: el caso chileno. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Cornejo, R. y Reyes, L. (2008) *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Cornejo, R. (Coord.), Assael, J., Quiñones, M., Redondo, J. y Rojas, K. (2009) *Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago*. Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, FONIDE, Proyecto n° 59, año 2007; Ministerio de Educación.

Cornejo, R. (2009) Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação e Sociedade*, 30, 407, pp. 409-426.

Cornejo, R. y Parra, M. (2010) Condiciones psicosociales de trabajo docente. En Oliveira, D., Duarte, A. y Vieira, L. (2010) *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Universidad Federal de Minas Gerais.

Cornejo R. (2012). *Nuevos Sentidos del Trabajo Docente: Un Análisis Psicosocial del Bienestar/Malestar, Las Condiciones de Trabajo y las Subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Santiago: Universidad de Chile.

Dejours, C. (1990) *Trabajo y desgaste mental: una introducción a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Credal-Hvmanitas.

Dejours, C. (1996) Introducción a la psicodinámica del trabajo. *Revue internationale de psychosociologie*, 5, pp. 5-16.

De la Garza, E. (Ed.) (2011) *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva. Tomo I*. México: Plaza y Valdés Editores.

Donaire, R. (2007) Sobre el reclutamiento social de los docentes en Argentina: reflexiones a partir de un análisis comparativo con otros grupos de intelectuales. Documento presentado en la IV Jornada de Jóvenes Investigadores, Buenos Aires.

Giroux, H. (2001) Los profesores como intelectuales transformativos. En *Revista Docencia*, n° 15, pp. 60-66.

González, H. (2009) Transformar el trabajo docente para transformar la escuela. En González, H., Spessot, A., Rinaldi, M.R., Crespo, A. y Escalante, M. (2009) *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: CTERA.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.

Hardt, M. y Negri, T. (2000). *El Imperio*. Massachussets: Harvard University Press.

Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* Madrid: Morata



Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J., Páez, M.A. (2011) *Seminario: Teoría Fundamentada*. Puerto Ordaz: Universidad del Zulia.

Ibáñez, J. (2003) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Inzunza, J. (2009) *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago de Chile: OPECH

Karasek, R. (1979) Job demands, job decisions latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, nº 2, pp. 285-308.

Karasek, R. y Theorell, T. (1990) *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. Nueva York: Basic Books.

Kittel, F. y Leynen, F. (2003) A study of work stressors and wellness/health outcomes among belgian school teachers. *Psychology and Health*, vol. 18, nº 4, pp 501-510.

Lazzarato, M. y Negri, T. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP & A Editora.

Marín, L. (2004) El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal y social: El caso de jóvenes argentinos. *Fundamentos en Humanidades*, 5, (10), pp. 43-52.

Martínez, D. (2000) La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso del trabajo docente. Publicado en Gentili, P. y Frigotto, G. (2000) *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

Martínez, D. (2001) *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Buenos Aires: IIPMV-CTERA.

Martínez, D., Collazo, M., Liss, M., y Altube, V. (2008) *Manual de seguridad y riesgos en la escuela. Hacia una cultura de la prevención*. Buenos Aires: CTERA

Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009) Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la argentina. *Educação e Sociedade*, vol. 30, 107, pp. 389-408.

Marx, K. (1960) *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México: Editorial Grijalbo.

Marx, K. (1986) *El Capital: Crítica de la economía política*. La Habana: Editora de Ciencias Sociales.

Mejía, M. (2010) Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual. Ponencia presentada al Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico, 13 al 15 de Enero de 2010, Santiago de Chile.

Mendel, G. (1993) *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Argentina: Editorial Paidós.

Mizala, A. y Romaguera, P. (2000) *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Serie Economía N° 85, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Napione, M.E. (2008) *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.

Núñez, I. (1979) *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Santiago de Chile: Ediciones Vector.

Núñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), pp. 149-164.

Ollman, B. (1971) *Marx y su concepto del hombre en la sociedad capitalista*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OCDE.

Organización Internacional del Trabajo [O.I.T.] (2001) *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo, Vol. II*. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Parra, M. (2007) Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Chile. *Revista Docencia*, n° 26, pp. 72-84

Petras, J. (1991, Mayo-Junio) El "milagro económico" chileno: crítica empírica. *Revista Nueva Sociedad*, 113, pp. 146-158.

Pomaki, G. y Anagnostopoulou, T. (2003) A test and extension of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in greek teachers. *Psychology and Health*, vol. 18, n° 4, pp. 537-550

Pini, M. y Anderson, G. (1999) Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, pp. 137-162.

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Quiñones, M. y Supervielle, M. (2002) *De la Marginalidad a la Exclusión Social. Cuando el empleo desaparece*. Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: Estructuras, discursos y actores. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]

Rasku, A. y Kinnunen, U., (2003) Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers. *Psychology and Health*, vol. 18, n° 4, pp. 441-456

Reyes, L. (2002) Crisis, pacto social y soberanía: El proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925. En *Cuadernos de Historia* (22), pp. 111-148. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Reygadas, L. (2011) ¿Enajenación o creatividad? El trabajo cognitivo en el capitalismo contemporáneo. *Apuntes de investigación del CECYP*, Año XV, nº 20, pp. 33-62.

Robalino, M. (2005) ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, pp. 7-23.

Rodríguez, J. y De la Garza, E. (2010) Trabajo cognitivo y control sobre el proceso de trabajo: la producción de software. En De la Garza, E. (Ed.) (2011) *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva. Tomo I*. México: Plaza y Valdés Editores.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores.

Sann, U. (2003) Job conditions and wellness of german secondary school teachers. *Psychology and Health*, vol. 18, nº 4, pp. 489-500

Sisto, V. (2000) *Subjetivación, Diálogos y Gritos en La Calle*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Song, J., Uhm, D. y Kim, J. (2012) Creativity and knowledge creation practices in the school context: the moderating role of task-related job autonomy. *Performance improvement quarterly*, vol. 24, nº 4, pp. 61-79.

Soto, F. (2002). El Estado y El Instituto Pedagógico. Dos Historias, Un Norte. En *Revista Intramuros Año 2, (10)*, pp. 25-29. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE]

Street, S. (2000) Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. Publicado en Gentili, P. y Frigotto, G. (2000) *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

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

Tenti Fanfani, E. (2001) Las palabras y las cosas de la participación (notas para la reflexión y el debate) en Tenti Fanfani, E. (2001) *La Escuela vista desde afuera*. México: Lucerna/Diogenis.

Torres, R. (2000) Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Ponencia presentada en el foro *Los docentes, protagonistas del cambio educativo* (2000), Bogotá: Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia.

UNESCO (2005) *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Montevideo: GTD-PREAL-ORT.

Vaillant, D. (2007) La identidad docente. Documento presentado en el I Congreso Internacional "Nuevas tendencias de la formación permanente de profesorado", Barcelona.

Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. y Maes, S. (2003a) The job demand–control–social support model and wellness/health outcomes: a european study. *Psychology and Health*, vol. 18, n° 4, pp. 421-440.

Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. y Maes, S. (2003b) Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, vol. 18, n° 4, pp. 473-487.

## **9. Anexos**

**ANEXO 1:** Transcripción Grupos focales.

**ANEXO 2:** Transcripción Grupo de Discusión.