

INFORME EJECUTIVO

Sondeo: #RealidadDocente

Condiciones del Ejercicio Profesional Docente

Departamento de Educación y Perfeccionamiento

Abril 2019

Contenido

Introducción	2
Ficha metodológica	3
Principales Resultados	7
1. Características generales de las respuestas recibidas (total de la muestra)	7
2. Resultados descriptivos del Sondeo #RealidadDocente para el grupo de Docentes de Aula	9
a. Caracterización de las condiciones laborales para ejercicio de la docencia	11
b. Exceso de trabajo, presiones y ejercicio profesional de la docencia	16
c. Evaluaciones Externas como medios de presión sobre el ejercicio profesional docente	20
d. Satisfacción con el trabajo y percepción de la sobrecarga (Agobio) entre las y los docentes	21
e. Situaciones de agresiones hacia los docentes: tipos y consideración de relevancia	24
Discusión y reflexiones finales	30

Introducción

El Sondeo sobre #RealidadDocente nace como iniciativa del Colegio de Profesores de Chile cuyo propósito es la generación de conocimiento propio, mediante consulta directa a la comunidad docente, sobre los principales asuntos que preocupan al conjunto del magisterio respecto a su labor pedagógica. En esta 1° versión, el Sondeo se centró en consultar sobre las condiciones del ejercicio profesional docente y las situaciones de maltrato o violencia que se viven en los diversos establecimientos educacionales.

El cuestionario considera **cuatro secciones** que tienen por propósito conocer la situación laboral de las y los docentes de aula; identificar condiciones de trabajo en relación a las situaciones de sobrecarga; consultar sobre indicadores que apuntan a identificar la percepción con la satisfacción del trabajo; y, por último, identificar situaciones recurrentes de maltrato y/o agresiones a las que se puede estar sujeto.

El levantamiento de información se desarrolló entre los meses de agosto y septiembre del año 2018, mediante un procedimiento de aplicación *online* (plataforma *SurveyMonkey*), con un cuestionario dirigido al conjunto de docentes colegiados y de envío abierto a otros docentes que quisieran sumarse a la consulta. La muestra final se logra con la corrección de las bases de respuesta que descartan las repeticiones de IP de los computadores que las originan, la depuración de respuestas incompletas y de docentes que no están activos (trabajando) en algún establecimiento educacional. Ello permitió llegar a un contingente de respuestas de 10.633 cuestionarios.

El presente análisis se realiza sobre la base de aquellas encuestas que se identificaron como **“docentes de aula activos”**. Para su identificación se dispusieron una serie de preguntas filtros (se encuentra activo o no; función principal en el establecimiento; e identificación del establecimiento) logrando 6.684 docentes de aula que forman la base de este estudio.

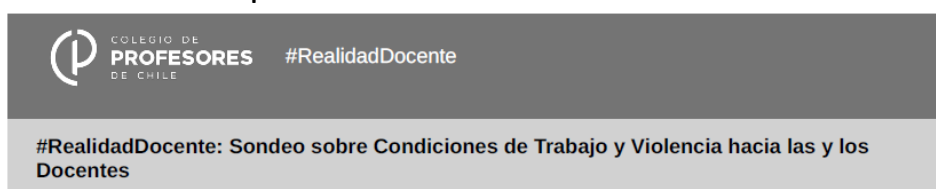
El presente informe entrega, por tanto, los resultados de la 1ª consulta sobre *“condiciones del ejercicio profesional docente y las situaciones de maltrato o violencia que se viven en los establecimientos educacionales”*, en tres apartados: el primero, es una caracterización general de los datos recabados en el cuestionario online, con un detalle sobre las consideraciones metodológicas que permitieron la identificación de la muestra definitiva de docentes de aula; un segundo apartado trata sobre condiciones del trabajo docente; y, por último, un análisis sobre las situaciones de maltrato a las que se ven enfrentados las y los docentes. En cada apartado se presentan análisis descriptivos de los indicadores y, en ocasiones, cruces por diferencias relevantes para la discusión pública de los resultados (en variables como sexo o dependencia del establecimiento en que se trabaja, por ejemplo).

Ficha metodológica

El Sondeo *#RealidadDocente* consiste en una encuesta de aplicación on-line mediante servidor web *Surveymonkey*. El siguiente es el detalle de dimensiones y número de preguntas que componen el cuestionario:

1. Datos de caracterización de las y los encuestados y su establecimiento de trabajo: 13 preguntas. Que incluye variables Filtro para la identificación de docentes de aula.
2. Condiciones laborales y de trabajo pedagógico de las y los docentes de Aula: 13 preguntas.
3. Actitud o satisfacción con las condiciones de trabajo: 2 preguntas (matrices tipo escala de percepción).
4. Maltratos y agresiones hacia las y los docentes: 2 preguntas

CUADRO 1: Captura de encabezado del cuestionario #RealidadDocente



Estimada y Estimado Colega:

#RealidadDocente es una iniciativa del Colegio de Profesores de Chile, que tiene como propósito generar conocimiento propio sobre los principales asuntos que preocupan al conjunto del magisterio.

En esta ocasión le invitamos a contestar el **1º sondeo sobre las condiciones del ejercicio profesional docente y las situaciones de maltrato o violencia** que se viven en los establecimientos educacionales.

La aplicación del Sondeo se desarrolló durante dos meses, entre julio y septiembre de 2018, en un procedimiento de aplicación web con invitaciones dirigidas a las y los docentes colegiados (vía email personalizado) y a docentes que contestaron en las distintas plataformas digitales del Colegio de Profesores de Chile (en adelante CPCh). Para lograr el total de casos efectivos, se envió el cuestionario a los listados de contacto del CPCh (35 mil cuentas de correo validadas aproximadamente) y, en el caso de docentes sin afiliación al gremio se difundió el cuestionario en la web y redes sociales propias de la institución¹.

¹El sistema de encuestas de *surveymonkey* tiene medios de verificación de IP de los usuarios que contestan la encuesta. Este verificador fue utilizado -junto con preguntas filtros- y el registro de email de los consultados para la validación de las respuestas.

CUADRO 2: Recopiladores por región e instancias de recordatorio para la realización de la encuesta, enviados a los docentes participantes del estudio

Recopilador/ Región	Envío Inicial	Cierre Recopiladores	Recordatorios	Respuestas completas	Respuestas parciales	Respuestas totales
I	25-Jul	30 - sept	2	38	10	48
II	25-Jul	30 - sept	2	107	21	128
III	25-Jul	30 - sept	2	65	28	93
IV	25-Jul	30 - sept	2	157	39	196
V	25-Jul	30 - sept	2	559	154	713
VI	25-Jul	30 - sept	2	197	52	249
VII	25-Jul	30 - sept	2	190	68	258
VIII	25-Jul	30 - sept	2	671	183	854
IX	25-Jul	30 - sept	2	221	53	274
X	25-Jul	30 - sept	2	326	92	418
XI	25-Jul	30 - sept	2	20	9	29
XII	25-Jul	30 - sept	2	25	12	37
RM 1	25-Jul	30 - sept	2	738	234	972
RM 2	25-Jul	30 - sept	2	712	257	969
XIV	25-Jul	30 - sept	2	110	33	143
XV	25-Jul	30 - sept	2	33	19	52
Subtotal (mails)			2			5433
Redes sociales	25-Jul	30 - sept	2			2720
Web del colegio	25-Jul	30 - sept	2			2290
Whatsapp	25-Jul	30 - sept	2			168
E-mail DEP	25-Jul	30 - sept	2	17	5	22
Total						10633

La referencia paramétrica (el universo) al que refiere la convocatoria de este Sondeo es el conjunto de **docentes en ejercicio en establecimientos educacionales a nivel nacional** (en establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares pagados, de las 15 regiones del país). En tal sentido, el número total de respuestas recibidas (10.633), en términos generales, equivalen al 5% de las y los docentes activos a nivel nacional (208.641) según registro oficial del Mineduc al 2017 (ver Cuadro 3).

CUADRO 3: Docentes de aula como función principal según dependencia administrativa. Año 2017.

<i>AÑOS</i>	<i>Municipal</i>	<i>%</i>	<i>Part. Subv.</i>	<i>%</i>	<i>Part. Pag.</i>	<i>%</i>	<i>Adm. Deleg.</i>	<i>%</i>	<i>TOTAL</i>	<i>%</i>
2017	90.151	43,2	94.535	45,3	21.697	10,4	2258	1,1	208.641	100

Fuente: Elaboración propia (DEP-Cp) con base de datos docentes de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Mineduc.

Depuración y ponderación: Una vez recibidas las respuestas, la base fue depurada², para luego seleccionar únicamente las respuestas de **docentes en actividad**. Esta primera etapa selecciona al **93%** de las respuestas totales. Finalmente, en base al análisis de las preguntas filtros sobre *trabajo activo y función principal en el establecimiento*, se seleccionan las respuestas de las y los docentes en ejercicio que para el momento de la aplicación del cuestionario tienen por función principal la docencia en aula (**6.684** respuestas, **63%** del total de consultados; ver Cuadro 4)³.

CUADRO 4: Variables de identificación y filtro de Docentes activos y de Aula

Actualmente, ¿se encuentra trabajando en algún establecimiento educacional?			Función principal en el establecimiento:		
Respuestas			Respuestas		
	%	Frecuencia			
No	6,24	664	Docente de aula	62,9%	6684
Sí	93,01	9890	Directivo	5,9%	623
Perdidos	0,74	79	Asistente de aula	0,5%	56
Respuestas totales	100	10633	Orientador(a)	0,7%	70
			Otras en el establecimiento	2,8%	303
			Otras fuera del establecimiento	3,7%	391
				76,4%	8127
			Perdidos/depurados	23,6%	2506
			Total	100%	10633

Una vez identificada la base de **docentes de aula**, los datos fueron ajustados en relación con el parámetro poblacional, mediante un procedimiento de ponderación⁴. La aplicación de la ponderación se aplicó al nivel de los sujetos considerando las proporciones en las variables de Dependencia Administrativa y Región de las y los docentes de aula de todo el país, según el parámetro poblacional de los registros de Docentes Activos del Mineduc -2017- (ver Cuadro 5)⁵, obteniendo un ajuste de la muestra que logra proporcionalidad al padrón de los docentes activos de nivel nacional (ver Cuadro 6).

² Para esto se aplicaron pruebas de consistencia de respuesta en los datos de caracterización, en el mail de contacto asociado a los colegiados y análisis de las identidades (IP) de los computadores desde donde se emitieron las respuestas. El conjunto de estos análisis fue fundamental para descartar repeticiones en las respuestas.

³ Se descartaron del análisis los docentes inactivos (jubilados o desempleados) y los docentes con función principal directivo, además de aquellos cuestionarios que no respondieron a estas variables de caracterización (datos perdidos).

⁴ Consiste en un procedimiento estadístico que se utiliza para corregir, ex - post, desequilibrio en los perfiles de muestra después de la recopilación de datos. Para ello, se construye un *factor de ponderación*, que corresponden a los valores numéricos por los cuales se ajusta el peso de cada valor en la base de datos, en relación a la proporción de una característica relevante, existente en el parámetro poblacional.

⁵ Para cada una de las proporciones derivadas del cruce de la variable dependencia – región (en total 60 casillas), se calculó un factor de ponderación específico.

CUADRO 5: Distribución (%) de docentes de aula por región y dependencia, según registro del Mineduc (2017)

<i>REGIÓN</i>	<i>Municipal</i>	<i>Particular Subvencionado</i>	<i>Particular Pagado</i>	<i>Admin. Delegada</i>	<i>TOTAL</i>
	%	%	%	%	%
<i>Arica y Parinacota</i>	0,61%	0,72%	0,07%	0,00%	1,40%
<i>Tarapacá</i>	0,56%	1,12%	0,08%	0,01%	1,77%
<i>Antofagasta</i>	1,64%	0,85%	0,37%	0,00%	2,87%
<i>Atacama</i>	1,10%	0,47%	0,07%	0,00%	1,64%
<i>Coquimbo</i>	2,20%	2,35%	0,23%	0,01%	4,78%
<i>Valparaíso</i>	4,45%	5,38%	1,14%	0,10%	11,07%
<i>O'Higgins</i>	3,20%	1,98%	0,33%	0,11%	5,62%
<i>Maule</i>	4,06%	2,30%	0,23%	0,07%	6,67%
<i>Biobío</i>	7,47%	5,36%	0,59%	0,21%	13,63%
<i>Araucanía</i>	2,87%	3,34%	0,21%	0,05%	6,47%
<i>Los Ríos</i>	1,38%	1,09%	0,12%	0,00%	2,58%
<i>Los Lagos</i>	3,07%	2,27%	0,33%	0,01%	5,67%
<i>Aysén</i>	0,45%	0,36%	0,00%	0,01%	0,82%
<i>Magallanes</i>	0,61%	0,31%	0,12%	0,00%	1,05%
<i>Metropolitana</i>	9,55%	17,40%	6,51%	0,50%	33,96%
<i>TOTAL</i>	43,21%	45,31%	10,40%	1,08%	100,00%

CUADRO 6: Comparación de la distribución de la muestra de docentes de aula, ponderada y sin ponderar, por Dependencia Administrativa del establecimiento educacional:

	Sin Ponderar		Ponderada	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Municipal (o Servicio Local)	4820	73,6	2823	43,4
Particular Subvencionado	1532	23,4	2961	45,5
Particular Pagado	115	1,8	654	10,0
Administración delegada	85	1,3	71	1,1
Total	6552	100,0	6509	100,0
Perdidos	132	2,0	175	
Total	6684		6684	

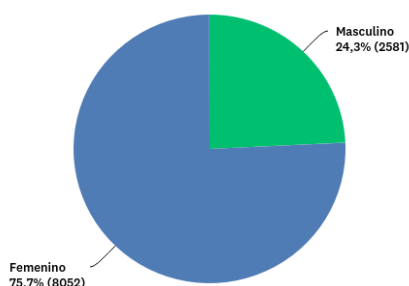
Principales Resultados

1. Características generales de las respuestas recibidas (total de la muestra)

Las características generales del grupo de docentes que contestan el Sondeo presentan las siguientes pautas generales: Las respuestas siguen una distribución por sexo que presenta la relación de feminización 75/25, es decir, las mujeres que contestan el cuestionario son 3 veces el número de hombres (Gráfico 1). Esto sigue la tendencia general de la distribución de sexo existente en el conjunto de la fuerza laboral docente (cerca al 74%). En edades quinquenales, la muestra concentra cerca del 70% de las y los participantes en edades que van entre los 25 y 49 años (Gráfico 2).

GRÁFICO 1 Y 2: Características generales de la muestra

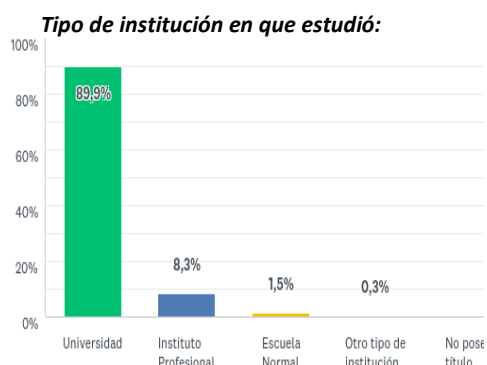
N: 10.633



Edad Quinquenal	Frecuencia	%
20 a 24 años	117	1,1
25 a 29 años	1226	11,5
30 a 34 años	2006	18,9
35 a 39 años	1796	16,9
40 a 44 años	1256	11,8
45 a 49 años	1025	9,6
50 a 54 años	1137	10,7
55 a 59 años	979	9,2
60 a 64 años	646	6,1
65 a 69 años	297	2,8
70 a 74 años	71	0,7
75 a 79 años	30	0,3
80 a 84 años	10	0,1
85 a 89 años	1	0,0
90 a 94 años	1	0,0
Total	10598	99,7
Perdidos	35	0,3
Total	10633	100

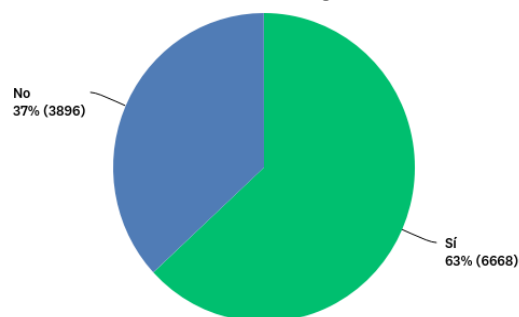
Respecto a los estudios de pedagogía cursados por docentes que participaron del Sondeo, se identifica que casi el 90% realizó sus estudios en una Universidad, el porcentaje restante se formó en Institutos Profesionales y Escuelas Normales (Gráfico 3). Ante la pregunta sobre estudios de postgrado o postítulo, las y los docentes señalan mayoritariamente (63%) contar con estudios de este nivel (Gráfico 4). Finalmente, el 60% de las y los consultados no superan los 15 años de experiencia docente (Gráfico 5), y el 93% se encontraba ejerciendo profesionalmente en un establecimiento educacional al momento de realización del Sondeo (Cuadro 7).

GRÁFICOS: 3 Y 4: Formación de los docentes que contestaron el cuestionario del Sondeo



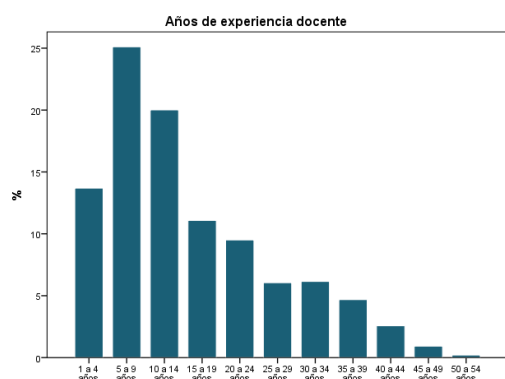
Total: 10.633

¿Usted cuenta con estudios de Postgrado o Postítulo?



Total: 10.564 Omitidas: 69

GRÁFICOS 5: Años de experiencia académica



Total: 10.633

CUADRO 7: Actualmente, ¿se encuentra trabajando en algún establecimiento educacional?

	Frecuencia	Porcentaje
No	663	6,2
Sí	9889	93,0
Total	10552	99,2
Perdidos	81	0,8
Total	10633	100

Total: 10.553 omitidas: 80

2. Resultados descriptivos del Sondeo #RealidadDocente para el grupo de Docentes de Aula

Poniendo foco en la situación de las y los docentes de aula⁶ 6.509 es el número definitivo de respuestas con las que se trabaja la base ponderada. A continuación, se presentan los resultados para cada uno de los indicadores más relevantes del Sondeo.

Las tendencias generales, respecto a las variables de caracterización, mantienen una pauta de proporciones que permite extraer conclusiones fidedignas de la realidad de las y los docentes en su conjunto. Por un lado, tal como se expresó anteriormente, la proporción de mujeres y hombres en la muestra mantiene la proporcionalidad de presencia mayoritaria de sexo femenino (75/25), similar pauta que presenta el sistema escolar chileno (ver Gráfico 6). Asimismo, las proporciones de regiones y dependencia están ajustadas por el padrón de docentes del Mineduc, lo que asigna los mayores porcentajes de docentes en las regiones Metropolitana, Biobío y Valparaíso (ver Gráfico 7) y, además, se mantiene la proporción de trabajadores según subsistema: 45% Particular Subvencionado, 43% en Municipal y 10% Particular Pagado (ver Gráfico 8).

GRÁFICO 6: Proporción de Sexo entre los docentes de aula encuestados (Base Ponderada)

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	1449	22,3
Femenino	5060	77,7
Total	6509	100,0

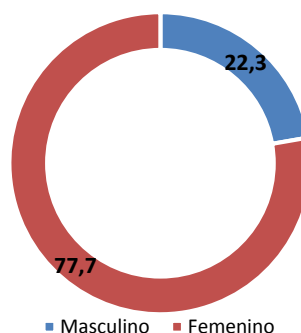


GRÁFICO 7: Región de residencia de los docentes encuestados (%) (N=6.509)

⁶Como se señaló anteriormente, el conjunto de docentes que contestaron el cuestionario (93,7% -9.889-), son docentes activos profesionalmente en algún establecimiento educacional al momento del sondeo. De este grupo, 6.684 se identifican como docentes de aula. Una vez realizados los procedimientos de depuración y ponderación la muestra de docentes se establece en 6.509. El detalle de “perdidos” es un valor derivado de la depuración de los 132 docentes que no indican la dependencia administrativa de su establecimiento y los 43 que no identifican su región de pertenencia, lo que obliga a descartarlos del análisis (debido a que estas dos variables son las que se usan de base para el proceso de ponderación).

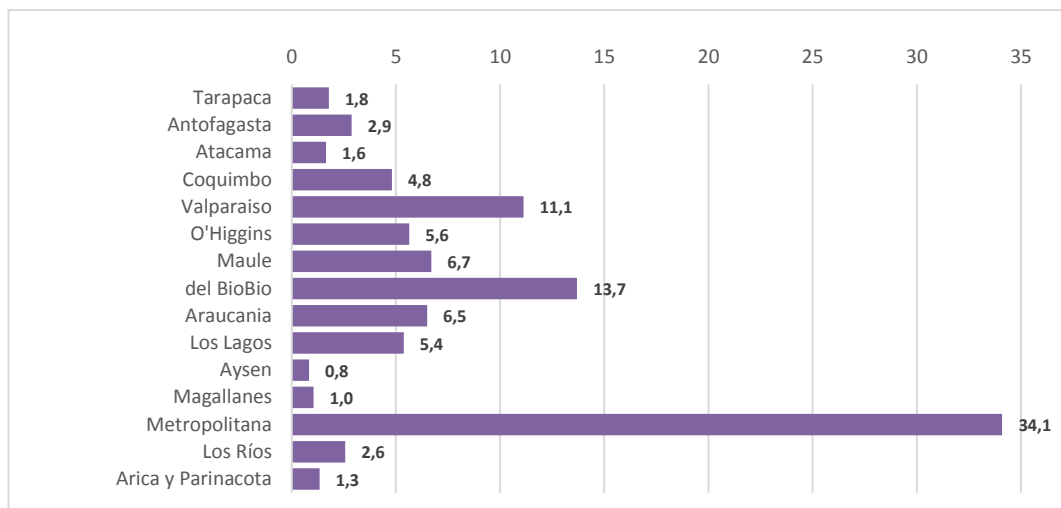
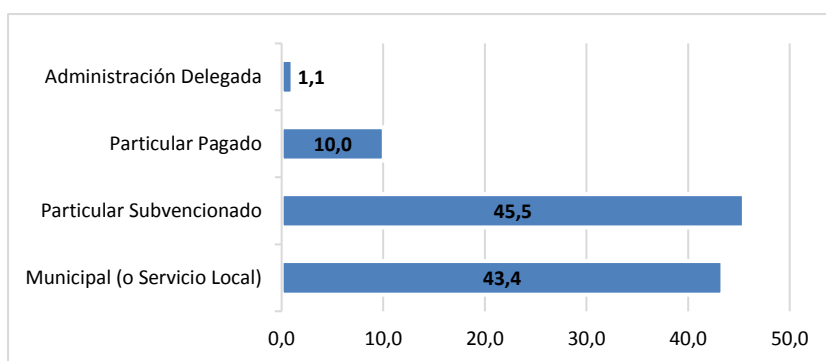
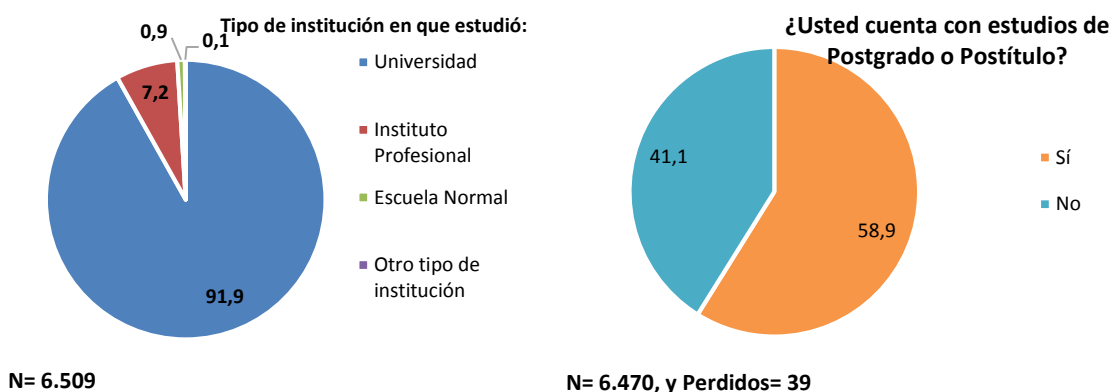


GRÁFICO8: Dependencia Administrativa del establecimiento educacional en que trabaja (% de la base ponderada)



En aspectos de formación, más del 90% de las y los docentes de aula señalan haber egresado de la educación superior desde la universidad, siendo muy acotados aquellos que indican haber egresado de Institutos Profesionales o del antiguo sistema de Escuelas Normales. Adicionalmente, cerca del 60% cuenta con algún tipo de continuación de estudios, ya sea postgrado o postítulo.

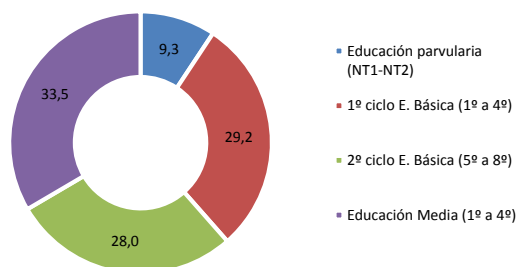
GRÁFICO 9: Tipo de institución en que estudió y posesión de estudios de postgrado o postítulo



CUADRO 8 Y GRÁFICO 10: Ciclo escolar en el que se ejerce la Docencia

	Frecuencia	Porcentaje
Educación parvularia (NT1-NT2)	597	9,3
1º ciclo E. Básica (1º a 4º)	1870	29,2
2º ciclo E. Básica (5º a 8º)	1797	28,0
Educación Media (1º a 4º)	2144	33,5
Total	6408	100,0
Sistema	101	
	6509	

¿En qué ciclo escolar ejerce docencia de aula? (Indique sólo UNA OPCIÓN, el Nivel que considera "principal"):



Respecto a las labores de docencia en los establecimientos educacionales, existe una distribución de *tres tercios* respecto a los ciclos escolares: en Enseñanza Media ejercen poco más del 33%, en 1º Ciclo Básico y 2º Ciclo Básico poco menos de 30% y cerca de 10% de docentes que contestaron la encuesta corresponden a quienes ejercen en educación parvularia (ver Gráfico 10).

a. Caracterización de las condiciones laborales para ejercicio de la docencia

El presente apartado describe el resultado de los indicadores que intentan, de manera general, establecer los términos de las condiciones laborales y formales del ejercicio de la docencia. Los principales elementos son el *régimen laboral* y *las dinámicas de trabajo*. Estos indicadores son relevantes, tal como lo señalan los estudios sobre condiciones laborales de las y los profesores, a la base de la posibilidad de un ejercicio profesional que pueda desarrollar el objetivo principal de la docencia, a saber, educar integralmente a niñas, niños y jóvenes, está la posibilidad contar con las condiciones mínimas, tanto materiales como contractuales, para poder trabajar.

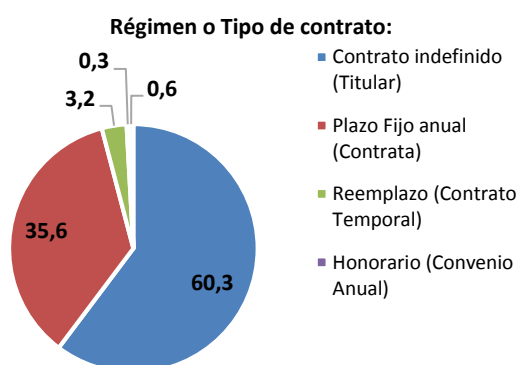
La primera consulta del Sondeo apunta a distinguir los tipos contratos, en términos de la continuidad y estabilidad, a los que están sujetos las y los docentes encuestados. Se evidencia distintos regímenes que regulan la contratación de las y los docentes, lo que depende del subsistema al que pertenecen, lo que a todas luces establece un primer marco de incertidumbre sobre el ejercicio profesional, inestabilidad y disparidad que el magisterio históricamente ha señalado como problemático y contrario a la labor docente autónoma y con proyección en el tiempo. Están aquellos docentes del sistema de educación municipal regidos directamente por el Estatuto Docente, que establece una forma de escalamiento en niveles que van desde la **Titularidad** a formas de contrato temporal como “la Contrata” anual. En paralelo, está el régimen de docentes que trabajan en colegios particulares subvencionados y particular pagados que está

regulado por el Código del Trabajo, en que la estabilidad se encuentra definida por formas de contrato privado que van desde situaciones de “Indefinido” a *plazos fijos* de distinto tipo (anuales, reemplazo, etc.). Ambos regímenes tienen una serie de particularidades que determinan la percepción del ejercicio laboral como más o menos estabilidad según el caso, pero en principio se puede establecer una comparación en base a los grados a la temporalidad de su duración (Indefinido/Titularidad y Fijo/Contrata).

En esos términos, los resultados indican que el 60% de las y los consultados manifiesta contar con algún tipo de contrato *indefinido*, mientras que el 35% dice tener contratos de *plazo fijo anual*. Destaca también la poca incidencia en las formas de convenio a honorario. Pese a que es mayoritaria la situación de *indefinidos*, de todos modos, el porcentaje de *plazos fijos* se puede considerar alto si se analiza a la luz de las normativas que regula ambos regímenes de contrato (Estatuto Docente y Código del Trabajo). El que más de un tercio de las y los docentes estén sometidos a contratos de renovación anual supone evidentemente una fuente de estrés e inestabilidad, que además excede las posibilidades contempladas en la ley⁷ (Ver Cuadro 8 y Gráfico 10). Adicionalmente, dicho situación aumenta la rotación docente y disminuye las posibilidades para que los equipos docentes construyan vínculos significativos con sus estudiantes y con los requerimientos más globales del desarrollo de los proyectos educativos, lo que constituye una variable relevante del ejercicio profesional desde la construcción de sentido.

CUADRO 8 Y GRÁFICO 10: Régimen o Tipo de contrato

	Frecuencia	Porcentaje
Contrato indefinido (Titular)	3877	60,3
Plazo Fijo anual (Contrata)	2294	35,6
Reemplazo (Contrato Temporal)	207	3,2
Honorario (Convenio Anual)	20	0,3
Honorario Temporal (actividades/productos)	36	0,6
Total	6434	100,0
Sistema	75	
	6509	



Una vez detallada la comparación, se observa que los docentes en el ámbito municipal en situación de Contrata llegan al 45% en tanto que en Particulares Subvencionados se ajusta a la baja, con 30%. En el caso de los Municipales la situación es grave si se

⁷ En el artículo n°26 del Estatuto docente la ley señala: “El número de horas correspondientes a docentes en calidad de contratados en una misma Municipalidad o Corporación Educacional, no podrá exceder del **20% del total de horas de la dotación de las mismas**, a menos que en la comuna no haya suficientes docentes que puedan ser integrados en calidad de titulares, en razón de no haberse presentado postulantes a los respectivos concursos, o existiendo aquéllos, no hayan cumplido con los requisitos exigidos en las bases de los mismos. Los docentes a contrata podrán desempeñar funciones docentes directivas”.

considera que el límite que impone la normativa indica que el porcentaje a Contrata no debe superar el 20% (ver Gráfico 11). Y, por último, entre las y los trabajadores docentes en colegios particulares subvencionados contratados a plazo fijo, mayoritariamente tiene menos de 4 años de trabajo en su establecimiento, aunque existe un 5% que tiene 5 años o más, lo que ciertamente excede los límites que impone la ley, que indica claramente que, a la tercera renovación de contrato anual, la o el trabajador debe pasar a contrato indefinido (ver Gráfico 12). En la práctica, dicha normativa es burlada poniendo término al contrato antes de completar ese límite, lo que presiona fuertemente hacia la rotación laboral que hemos mencionado.

GRÁFICO 11: Régimen o Tipo de contrato por Dependencia del Establecimiento (%)

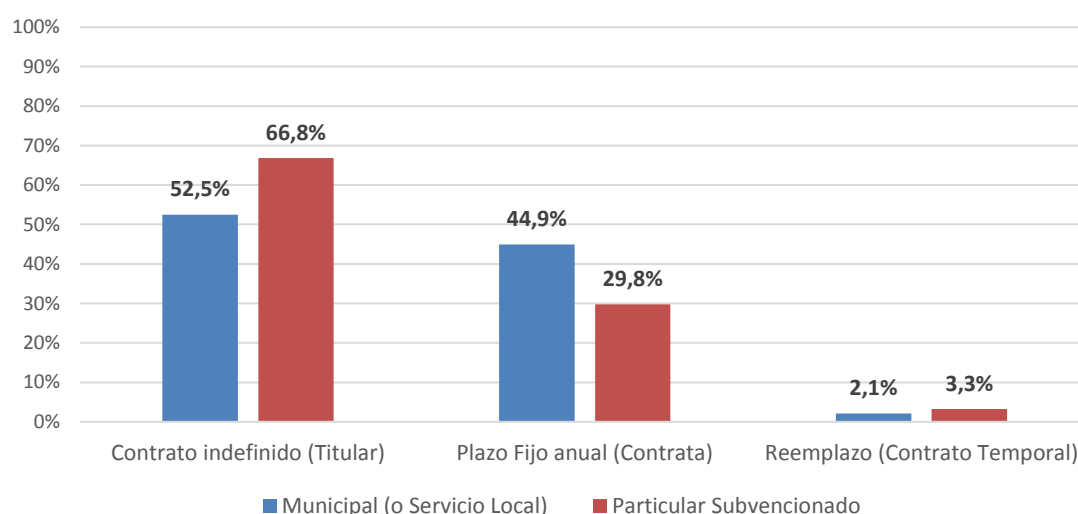
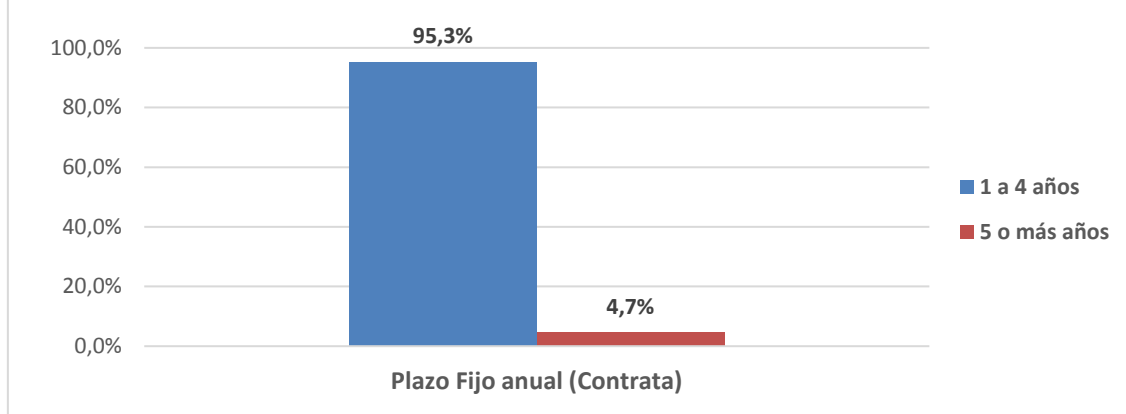
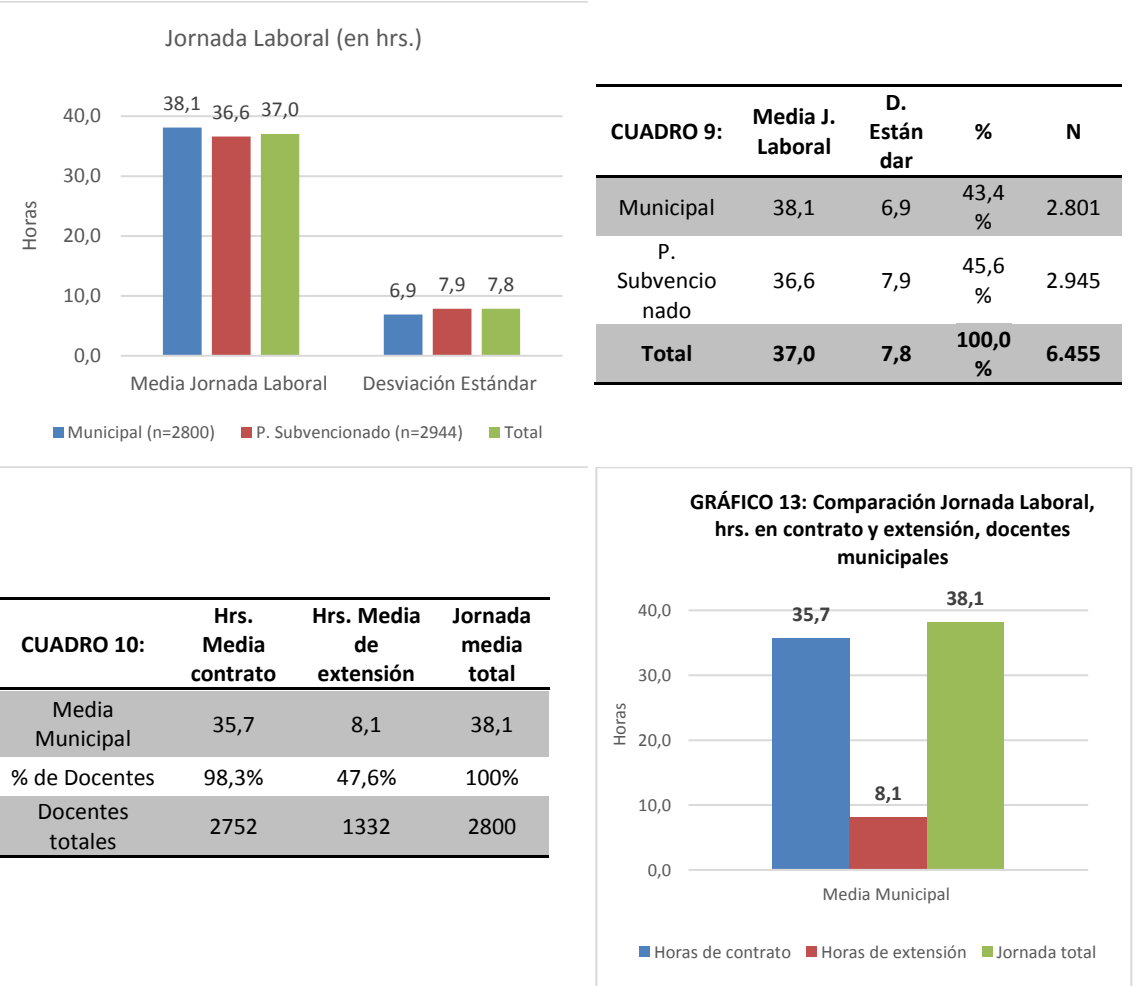


GRÁFICO 12: % de Docentes en Particulares Subvencionados con Contrato plazo fijo anual (Contrata), por años de ejercicio en el Establecimiento (n= 2.861)



Respecto a la jornada laboral, las y los docentes consultados señalan tener jornadas de trabajo que como media tienen 37,02 horas cronológicas, con una desviación estándar 7,8 horas. Entre las y los trabajadores municipales la media de jornada de trabajo aumenta levemente a las 38 horas con una desviación estándar de 6,9 horas, pero considerando únicamente las horas de contrato formal que promedian 35,7 horas (ver

Gráfico 12). Esto último se debe a que buena parte de estos docentes (47,5%) tienen un doble componente en su jornada: las horas de contrato y las horas de extensión. En el grupo de docentes que presentan este doble componente, promedian 8,1 horas de extensión (ver Gráfico 13). Por su parte, las y los docentes de establecimientos Particulares Subvencionados tienen como promedio jornadas laborales de 36,61 horas, levemente inferior a las y los docentes de Escuelas Municipales.



CUADRO 10:

	Hrs. Media contrato	Hrs. Media de extensión	Jornada media total
Media Municipal	35,7	8,1	38,1
% de Docentes	98,3%	47,6%	100%
Docentes totales	2752	1332	2800

GRÁFICO 13: Comparación Jornada Laboral, hrs. en contrato y extensión, docentes municipales

Categoría	Horas
Horas de contrato	35,7
Horas de extensión	8,1
Jornada total	38,1

Por otra parte, ante la consulta sobre su percepción respecto a la proporcionalidad de **horas lectivas y No lectivas** que comprende su jornada laboral, alrededor del 50% de las y los docentes señala estar en una proporcionalidad que podría ser considerada acorde a la normativa vigente, que para 2018 está en una transición que va de 70/30 a 60/40. Sin embargo, más de 40% de las y los consultados indica estar en una situación en que la proporcionalidad de horas lectivas es superior a lo dispuesto legalmente, es decir, tienen jornadas en labores lectivas que están por sobre la proporción 70/30. Inclusive, existe un 6% de docentes que indica que el **total de su jornada laboral** es en aula (100% horas lectivas), situación que contraviene cualquier tipo de resguardo normativo para el trabajo docente (ver Cuadro 11). Extendiendo la comparación por dependencia, entre quienes ejercen en colegios Particular Subvencionados, el

porcentaje de docentes que tiene proporciones por sobre el 70/30 es mayor que en los Municipales. En los primeros asciende al 42% y en los segundos baja al 38% (ver Gráfico 16).

La relación horas lectivas/no lectivas incide directamente en los tiempos disponibles para la realización de labores clave del ejercicio profesional docente, como son la planificación de unidades y de clases, la elaboración de material didáctico, la construcción de instrumentos y pautas de evaluación, la revisión de estos una vez aplicados, etc. Cuando estas labores, que ocurren fuera del aula, no cuentan los tiempos mínimos necesarios, no solo genera sobrecarga de trabajo y agobio laboral, sino que inciden en el desarrollo de un proceso educativo adecuado a las necesidades de las y los estudiantes, el que se carga muchas veces al uso de tiempo fuera de las horas de contrato del profesorado, lo que genera una presión importante sobre la vida personal y familiar.

CUADRO 11: Percepción de la proporción de Horas Lectivas/No Lectivas en su jornada laboral

	Frecuencia	%
100% Horas Lectivas	390	6,6
80% / 20%	2031	34,2
70% / 30%	2809	47,3
60% / 40%	471	7,9
Lectivas 50% / 50% NO Lectivas	242	4,1
Total	5.943	100
Sistema	566	

GRÁFICO 15: Horas Lectivas / Horas No Lectivas

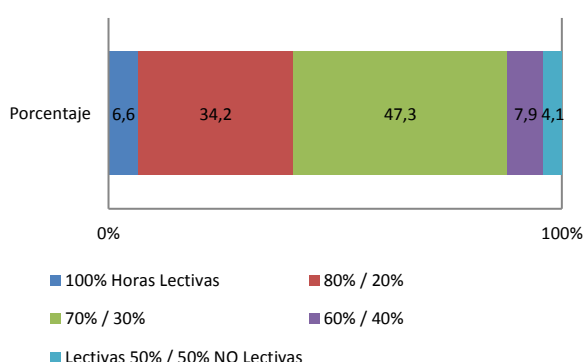
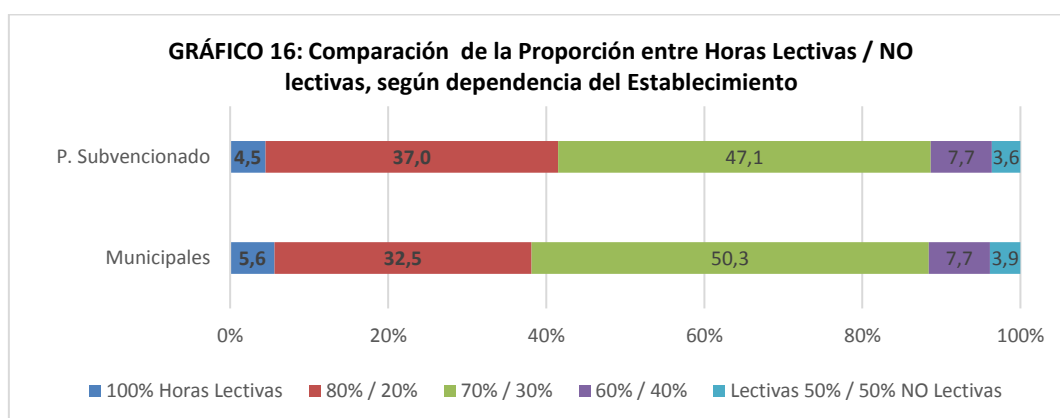
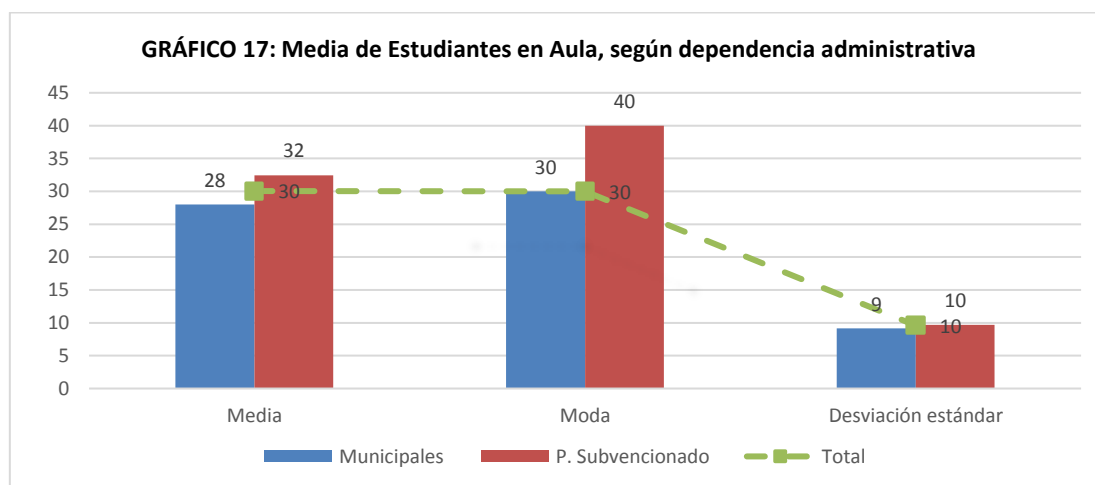


GRÁFICO 16: Comparación de la Proporción entre Horas Lectivas / NO lectivas, según dependencia del Establecimiento



Por último, consultados sobre el número de estudiantes por aula, las y los docentes señalan hacer clases ante 30 alumnos, con una desviación estándar amplia de 10 estudiantes (en decir, en la distribución media hay aulas con hasta 40 alumnos y, por lo bajo, 20). En la comparación por dependencia se identifica una diferencia a dos niveles: por un lado, la media de los Particular Subvencionados es algo superior, 32

alumnos, frente a los 28 en Municipales; y, por otro lado, la Moda indica que es más recurrente que los docentes de Particular Subvencionados señalen que tiene cursos de 40 alumnos, mientras que en Municipales la mayor recurrencia es señalar 30 (ver Gráfico 17).



b. Exceso de trabajo, presiones y ejercicio profesional de la docencia

Una situación que incide significativamente sobre la condición de *agobio* de las y los docentes, como ha señalado recurrentemente el magisterio desde sus discursos oficiales, petitorios y sucesivas movilizaciones, son los excesos de trabajo que redundan en trabajo adicional, la mayoría de las veces ejecutados en hogar, en sobrecargas de tarea como efecto de múltiples labores que el contexto escolar no permite abordar adecuadamente y presiones que impone un sistema escolar regido por la rendición de cuentas y los términos impositivos de la cobertura de compromisos de gestión y curricular con escasa pertinencia pedagógica.

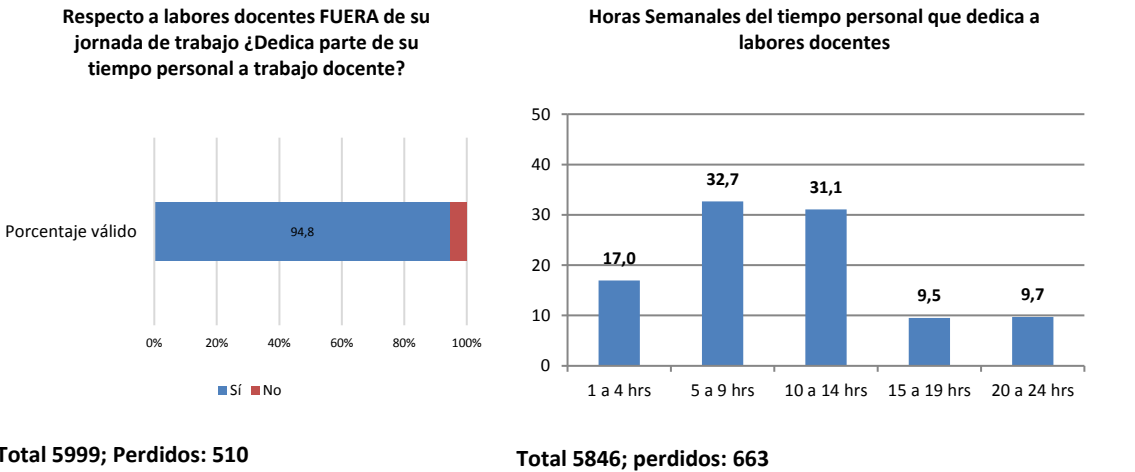
A continuación, se presentan los resultados de una serie de indicadores del Sondeo que permiten manifestar las condiciones que presionan el ejercicio pedagógico de las y los profesores.

En esta sección del cuestionario se le preguntó a las y los docentes por las labores que corresponden a tareas pedagógicas que realizan **fuera de los tiempos formales de su jornada de trabajo**. En primer término, cerca del 95% de las y los docentes señalan que dedican parte de su tiempo personal a labores pedagógicas (corrección de pruebas, preparación de clases, planificaciones, etc.), (ver Gráfico 18).

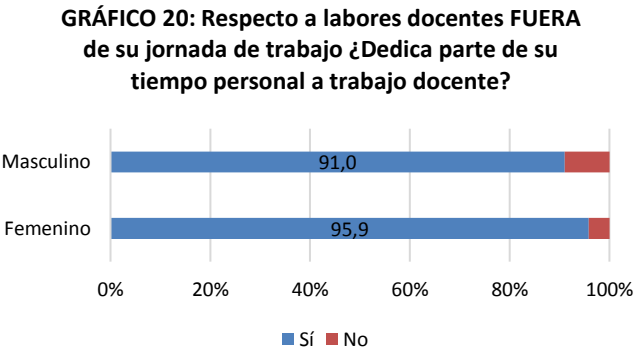
Ante la consulta por la cantidad de horas semanales que dedican a estas labores, el 50% indica que destinan el equivalente a un cuarto de su jornada, o más, (de 10 hrs. semanales hacia arriba) a trabajos docentes en su tiempo libre, al extremo que existe

casi un 10% que indica que dedica el equivalente a una media jornada laboral adicional a estas tareas (entre 20 y 24 hrs). Al diferenciar por sexo las respuestas ante esta consulta, se observan distancias significativas entre hombres y mujeres que manifiesta realizar trabajo docente en su tiempo libre. En los hombres baja al 91%, mientras que en las mujeres persiste en torno a la media de 96% (ver Cuadro 12).

GRÁFICOS 18 Y 19: Labores docentes FUERA de su jornada de trabajo ¿Dedica parte de su tiempo personal a trabajo docente?



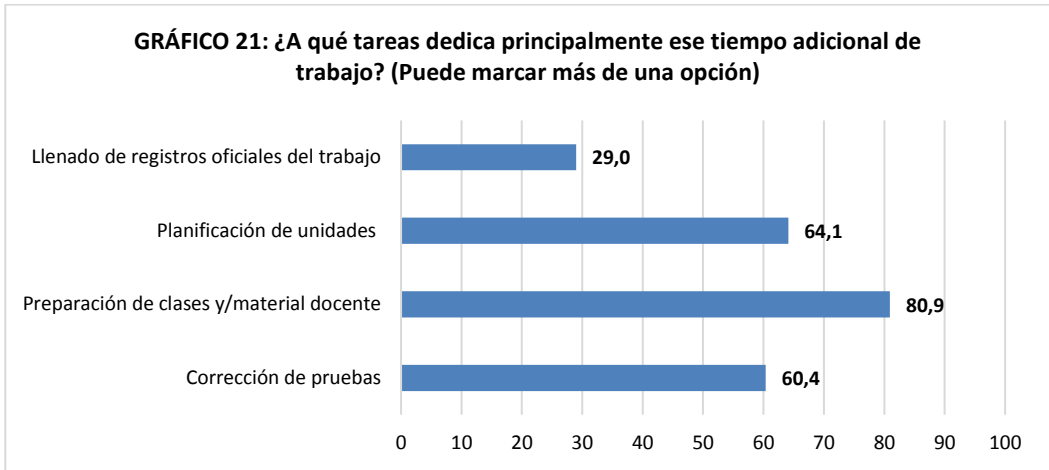
CUADRO 12:	Femenino	Masculino
Sí	95,9	91,0
No	4,1	9,0
Total	4.662	1.337
Perdidos	398	112



Respecto a qué labores dedican ese tiempo adicional de trabajo, destaca el hecho de que son todas labores que, en principio, deberían ser cubiertas en la jornada laboral y en el espacio de la escuela, es más, son las labores por las cuales el magisterio ha luchado por ampliar los márgenes de las horas **no lectivas**. Adicionalmente, buena parte de los procesos que dicen relación con la planificación de unidades y su gestión, preparación de clases y preparación de material docente, precisamente las labores de mayor calado pedagógico son las labores con más recurrencia de ser señaladas como las que se realizan en tiempos personales. El 80% de las y los consultados en el Sondeo señalan que usan el tiempo personal para preparar clases y sus materiales, le siguen las planificaciones de unidades y la corrección de pruebas. Sólo el llenado de registros

oficiales tiene menos de un 50% de incidencia. Esto último parece razonable, a la luz de que los principales registros que utilizan las y los docentes de aula son los “libros de clases”, precisamente un registro oficial que no es posible sacar de la escuela (ver Gráfico 21).

Esta situación desestima la preconcepción del gobierno en su agenda *“Todos al Aula”*, la que alude a una supuesta sobrecarga de “labores burocráticas” entre las y los docentes, más bien, los datos hacen manifiesto que las y los educadores al parecer no tienen tiempo en la escuela para labores eminentemente pedagógicas (ver Cuadro 13).



CUADRO 13 ¿A qué tareas dedica principalmente ese tiempo adicional de trabajo?
(Puede marcar más de una opción)

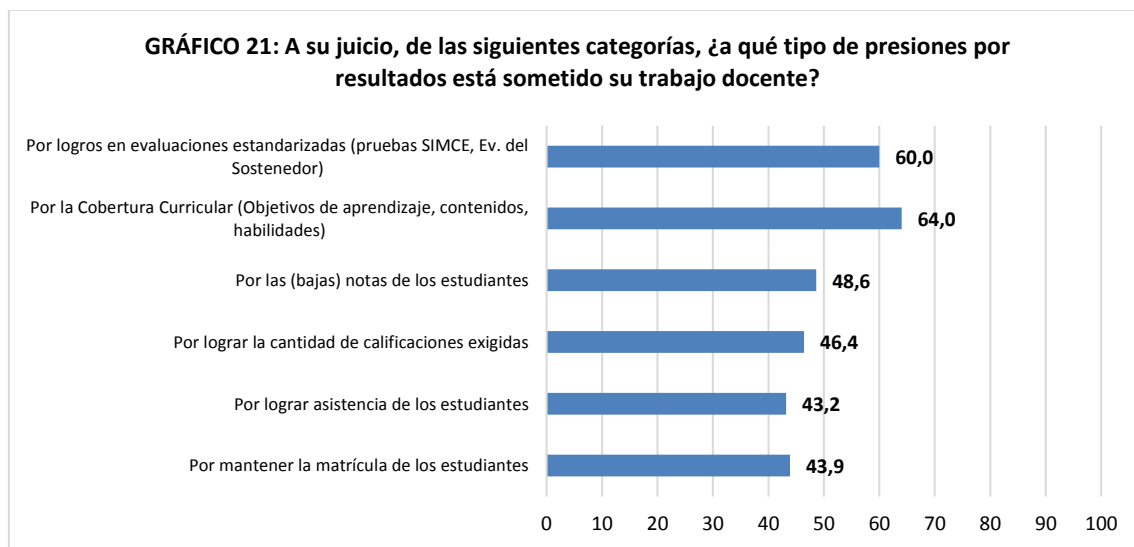
	Respuestas		Porcentaje de casos
N Casos= 5854 / 87,6%	N	Porcentaje	
Corrección de Pruebas	3871	25,2%	60,4
Preparación de clases y/material docente	5309	34,6%	80,9
Planificación de unidades	4216	27,4%	64,1
Llenado de registros oficiales del trabajo	1966	12,8%	29,0
Total	15362	100,0%	234,4%
a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.			

A nivel de las percepciones, los resultados manifiestan los elementos que las y los docentes identifican como fuente de las presiones y que tienden a estar asociadas a la idea de sobrecarga de trabajo y agobio. En los círculos de investigación de la educación y de encargados de política pública, tiende a proliferar la idea de que las y los docentes atribuyen sus condiciones de agobio, por un lado, a las complejas condiciones contractuales y económicas y, por otro, a una supuesta burocratización de sus labores que no incentiva a poner sus preocupaciones en la labor netamente pedagógica. Por ello, en el Sondeo *#RealidadDocente* se consultó sobre los elementos que pueden

estar generando una extrema presión por resultados que deforman y condicionan su quehacer.

Un primer hallazgo es que la principal presión es por la Cobertura Curricular (lograr los contenidos y objetivos fijados por el currículum oficial), a la que el 64% identifican como fuente de presiones y, en un nivel similar, le siguen las presiones por evaluaciones externas (SIMCE y del sostenedor) con un 60% de respuestas que las señalan (ver Gráfico 21). Ambos elementos comparten la condición de ser dispositivos del Estado que se han consolidado como medios de control, base de la rendición de cuentas, del quehacer pedagógico de docentes y las escuelas. En tal sentido, tanto la lógica de *implementación y cobertura*, desde perspectivas cuantitativas y rígidas, así como la evaluación externa quedan desprendidas de su sentido pedagógico, de la necesidad de interpretación y adaptación contextual del currículum y se expresan como simple presión sobre el quehacer docente en pos del cumplimiento de prescripciones formales y estandarizadas, más que de la labor propiamente educativa.

Bajo el 50% de las selecciones aparecen el conjunto de elementos que son *formas de presión por resultados* conocidos como “eficiencia interna”, a saber, la obtención/mantenimiento de matrícula (44%), los niveles de asistencia de las y los estudiantes (43%), la nivelación de las calificaciones de las y los estudiantes (49%) y el número de calificaciones para evaluar a los estudiantes (46%), (ver Cuadro 14).



CUADRO 14: A su juicio, de las siguientes categorías, ¿a qué tipo de presiones por resultados está sometido su trabajo docente?: (Puede marcar más de una opción)	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Por mantener la matrícula de los estudiantes	3180	13,3%	43,9
Por lograr asistencia de los estudiantes	3148	13,2%	43,2

Por lograr la cantidad de calificaciones exigidas	2906	12,2%	46,4
Por las (bajas) notas de los estudiantes	3246	13,6%	48,6
Por la Cobertura Curricular (Objetivos de aprendizaje, contenidos, habilidades)	4275	17,9%	64,0
Por logros en evaluaciones estandarizadas (pruebas SIMCE, Ev. del Sostenedor)	4022	16,8%	60,0
Total	20.777	100,0%	306, %

c. Evaluaciones Externas como medios de presión sobre el ejercicio profesional docente

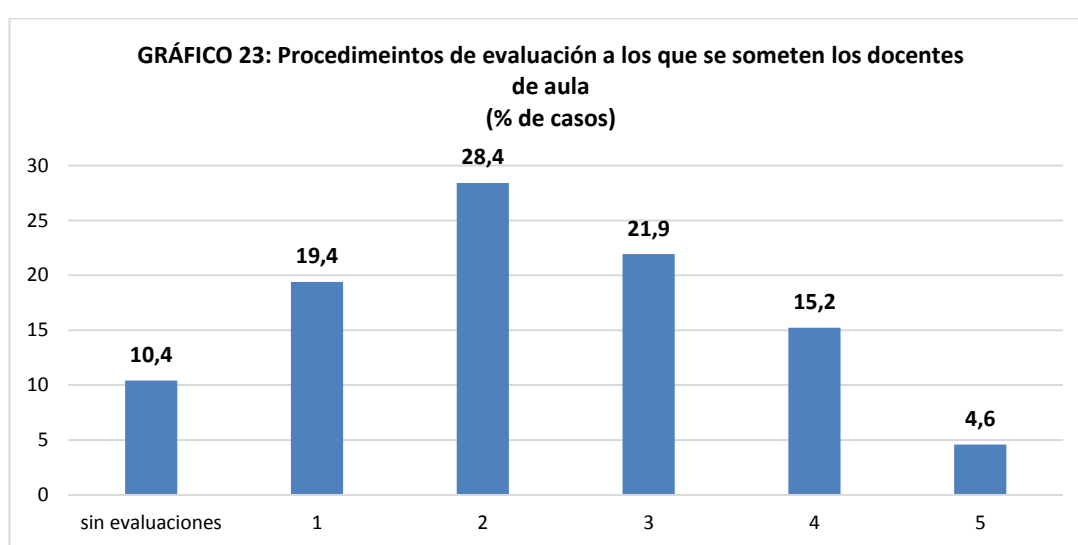
Asociado con las presiones externas, el movimiento social por la educación, en especial el CPCh, ha insistido en la esencial incidencia que tiene la multiplicidad de evaluaciones a las que están sometidos las y los docentes. La insistencia del magisterio ha sido persistente en indicar que “no se está en contra de las evaluaciones”, más bien el problema es la falta de pertinencia educativa y la negación hacia el rol central del trabajo colaborativo. Con la motivación de clarificar el asunto el Sondeo *#RealidadDocente* consultó concretamente sobre los **medios e instrumentos de evaluación** a los que las y los docentes se ven sometidos. Los principales hallazgos dan muestra de una multiplicidad de procedimientos con los que se les evalúa, evidenciando que el sistema educativo tiene poca coherencia y cuidado sobre las condiciones pedagógicas de la evaluación, como herramienta formativa, replicando procedimientos e imponiendo variados instrumentos, muchas veces poco pertinentes y descontextualizados.

En primer lugar, se señala la evaluación interna, de los encargados o coordinadores pedagógicos (77%) y la evaluación por parte del equipo directivo, mandatada por el sostenedor (68%). A éstas les sigue la evaluación docente mediante el portafolio (61%) y la prueba de conocimientos disciplinarios (53%), (ver Cuadro 14).

CUADRO 14: Indique ¿cuál de las siguientes metodologías/instrumentos de evaluación está sometido su trabajo?:	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Evaluación del equipo directivo (cierre de año) mandatada por el sostenedor.	4003	24,1%	67,8%
Evaluación del Equipo Técnico Pedagógico (jefe de UTP)	4550	27,4%	77,0%
Evaluación por jefe Depto./área.	1314	7,9%	22,2%
Evaluación docente (portafolio)	3633	21,9%	61,5%
Evaluación de conocimientos disciplinarios y pedagógicos	3125	18,8%	52,9%
Total	16625	100,0%	281,5%

Inspeccionado los datos por recurrencia de las evaluaciones señaladas, se observa que el conjunto de docentes está se somete a múltiples y recurrentes medios de

evaluación. Más de un 70% de las y los consultados señalan estar bajo la incidencia de 2 o más procedimientos. Inclusive el 20% indica estar sujeto a más de 4 de los procedimientos de evaluación indicados en la pregunta. Sólo el 10% indica no contar con procedimientos de evaluación, (ver Gráfico 23). La multiplicación, duplicidad, fragmentación y estandarización de instrumentos de evaluación, algunos de los cuales dicen relación con pruebas de conocimientos más que con desempeños, solo desvía el foco de la labor docente, la que se ve forzada a responder frente a la evaluación externa antes que a los requerimientos educativos de sus contextos particulares. Una sobrecarga de esta naturaleza, además de su bajo valor formativo, debilita el ejercicio profesional docente y lo encuadra en lógicas de control que los desprofesionalizan y le hacen perder autonomía frente a sus desafíos cotidianos.

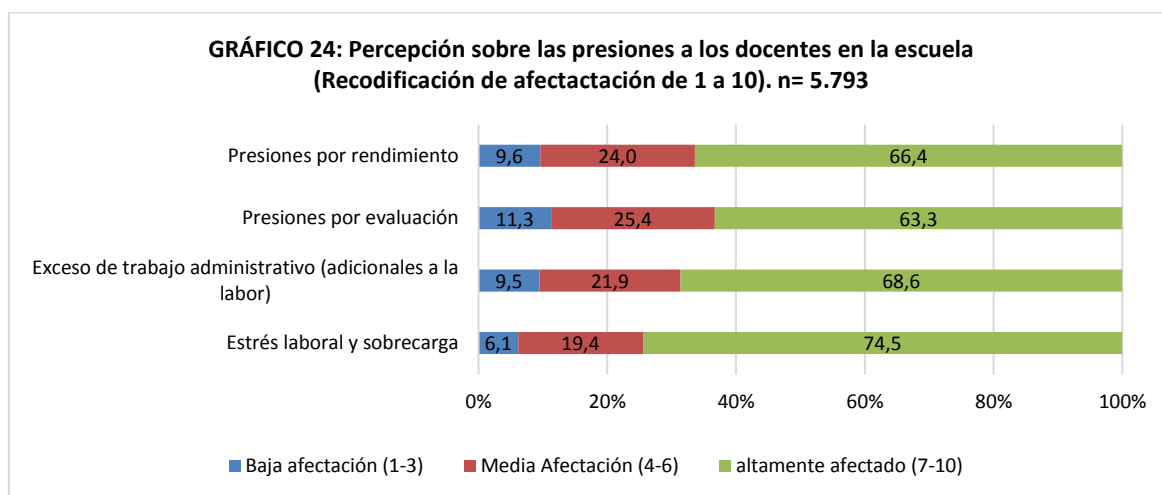


d. Satisfacción con el trabajo y percepción de la sobrecarga (Agobio) entre las y los docentes

Un tema relevante al momento de evaluar las condiciones del ejercicio laboral docente y las potencialidades de dimensionar la sobrecarga que viven y sienten las y los profesores, es preciso detenerse en el **elemento subjetivo de la apropiación de las condiciones del trabajo**. La investigación respecto a las condiciones del trabajo docente manifiesta que la percepción de satisfacción con el trabajo está mediada por los grados de autonomía (control del trabajo), estrés y presiones que trabajadores, en este caso docentes, tienen sobre su labor. En el presente apartado se exploran los principales elementos que las y los docentes identifican, subjetivamente, como relevantes para evaluar su propia satisfacción con el trabajo y qué elementos consideran pueden estar afectándola.

En primer término, las y los docentes se perciben, en general, altamente afectados por los distintos elementos contemplados en la Evaluación Docente. Consultados por

cuatro ámbitos que afectan a las y los docentes⁸ como: presión en contextos escolares por estrés laboral (74%); por labores adicionales, señalados como “trabajo administrativo” (69%); por las presiones de evaluación (63%); y las presiones por rendimiento (66%). En cada caso, menos del 10% considera que sientes baja afectación, (ver Gráfico 24).



CUADRO 15: Escala de afectación de las presiones a los docentes en la escuela (escala de 1 a 10)

(N=5.793) %	1 Nada Afectado	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Muy Afectado	Total
Estrés laboral y sobrecarga	1,6	1,5	2,3	3,3	8,0	7,5	15,0	23,2	13,5	24,0	100
Exceso de trabajo administrativo (adicionales a la labor)	2,8	2,3	3,2	3,8	9,4	8,0	13,1	20,6	12,4	24,3	100
Presiones por evaluación	3,7	2,8	3,1	4,1	10,3	9,0	12,5	18,2	11,9	24,2	100
Presiones por rendimiento	2,9	2,6	3,2	3,9	10,4	8,6	13,0	19,7	12,4	23,3	100

Asociado a lo anterior, ante la consulta sobre los elementos que afectan la satisfacción con el trabajo, las y los docentes en general expresan sentirse afectados por elementos de distintas dimensiones del trabajo (materiales y de autonomía del propio ejercicio)⁹. En detalle, los resultados son de mucho interés(ver Gráfico 25): en primer término, destaca que los tres elementos que más afectan la satisfacción son los que tiene relación con disponer **de tiempos** para poder preparar las clases (85%), no llevarse trabajo al espacio personal/doméstico (83%) y para formación(84%). En contraste, irregularidades sobre los pagos de salario, remuneraciones y bonos, sonseñalados como que afectan poco la satisfacción (58%) de las y losdocentes que contestan el

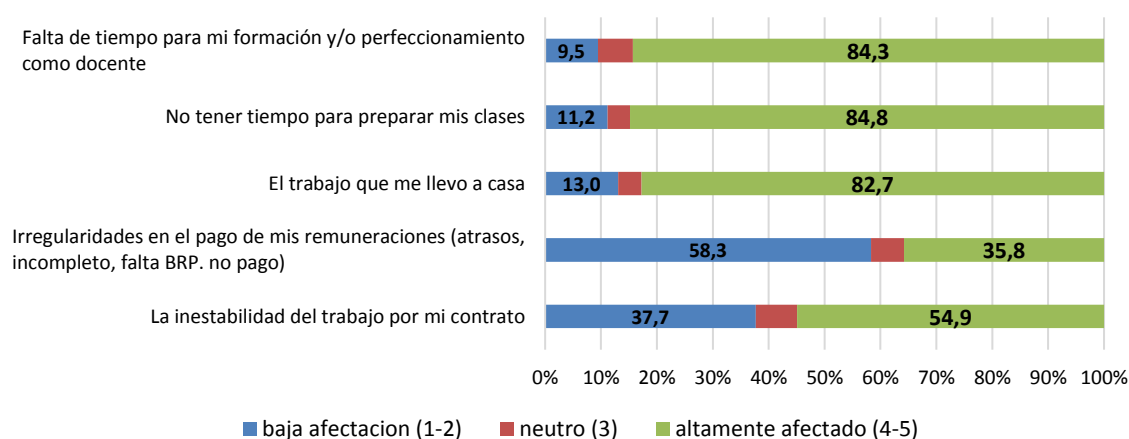
⁸Se diseñó y aplicó una escala de autopercepción de 1 a 10 que fue recodificada en tres niveles de afectación: baja (1 a 3), media (4 a 6) y alta (7 a 10).

⁹ Se diseñó y aplicó una escala de satisfacción de 1 a 5 que fue recodificada en tres niveles de afectación: baja (1 a 2), neutro (3) y alta (4 a 5).

Sondeo; y, finalmente, el efecto de las inestabilidades contractuales (55%, % de alta afectación).

Este resultado es categórico sobre los elementos que las y los docentes simbolizan como relevantes en su satisfacción. Un aspecto básico de la *autonomía profesional* es poder disponer de los tiempos para el correcto ejercicio, para la autoformación y las posibilidades de desarrollarlo, sin sacrificar los tiempos de vida cotidiana. Por detrás quedan los elementos económicos y formales-contractuales, lo que evidencia la preocupación de las y los docentes por disponer de tiempo y formación por hacer bien su trabajo antes que una consideración eminentemente “reivindicativo salarial”, como se tiende a prejuzgar.

GRÁFICO 25: De las siguientes condiciones, en que grado afectan su satisfacción con el trabajo*



* Categorías reagrupadas

CUADRO 16: De las siguientes condiciones, en que grado afectan su satisfacción con el trabajo

	1 No afectan	2 Afectan poco	3 Indiferentes	4 Afectan Bastante	5 Afectan Mucho
La inestabilidad del trabajo por mi contrato	22,9	14,8	7,4	25,3	29,6
Irregularidades en el pago de mis remuneraciones (atrasos, incompleto, falta BRP. no pago)	44,2	14,1	5,9	18,4	17,4
El trabajo que me llevo a casa	3,6	9,5	4,2	38,0	44,7
No tener tiempo para preparar mis clases	3,6	7,5	4,0	39,5	45,3
Falta de tiempo para mi formación y/o perfeccionamiento como docente	3,1	6,3	6,2	35,9	48,4
No tener tiempo para atención adecuada de apoderadas/os	11,5	15,7	13,2	37,5	22,2

e. Situaciones de agresiones hacia los docentes: tipos y consideración de relevancia

Finalmente, una de las preocupaciones más significativas que ha tenido el gremio docente en los últimos años son las situaciones **de violencia y agresiones** que se dan en contextos escolares. La visión del Colegio de Profesores de Chile tiende a complejizar la mirada sobre la convivencia escolar y las situaciones de agresión que se dan en contextos educativos, reconociendo que las situaciones y dimensiones de *las violencias* sobrepasan el espacio escolar y están determinados por sustratos socioculturales y económicos más amplios que dicen relación más con lógicas de competencia, deshumanización y agresividad que vive la sociedad chilena en general.

En tal sentido, la siguiente sección detalla los resultados de una breve consulta sobre los distintos tipos de agresión de las que pudieron ser objeto las y los docentes por parte de miembros de la comunidad escolar (directivos, colegas, apoderadas y apoderados y estudiantes) en el último año de su ejercicio profesional¹⁰, alejándose de visiones eminentemente efectivas y punitivas que ponen el acento únicamente en las agresiones físicas y las que involucran a estudiantes. Adicionalmente, se les consulta a las y los docentes sobre el grado de importancia que le asocian a los fenómenos de violencia y agresiones en sus contextos escolares, que apunta a la percepción y/o conciencia de gravedad que le atribuyen al dicho asunto.

CUADRO 16: se ha visto involucrado/a en alguno de los siguientes tipos de agresión o maltrato en su establecimiento educacional:

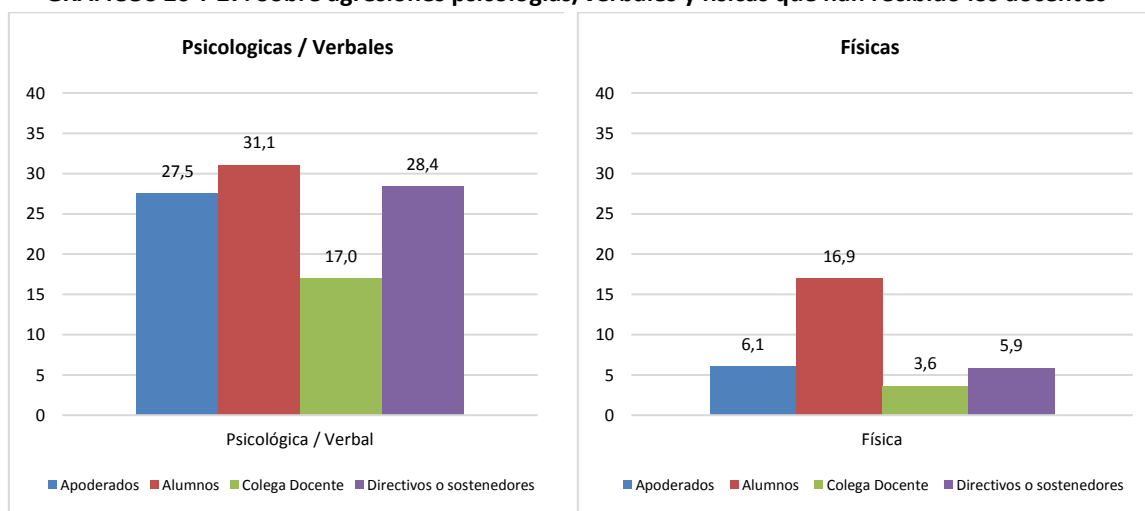
	Apoderados	Alumnos	Colega Docente	Directivos o sostenedores	Ninguna
Física	6,1	16,9	3,6	5,9	63,5
Psicológica / Verbal	27,5	31,1	17,0	28,4	24,0
Acoso laboral	8,9	4,0	9,8	32,7	45,7
Acoso sexual	0,5	0,6	0,8	1,1	83,7

En primer término, se confirma que la mayor parte de las agresiones físicas a las que se exponen las y los docentes vienen de parte de estudiantes (17%). Sin embargo, aparece llamativo el dato que un porcentaje importante de las agresiones provienen de apoderados y directivos (o sostenedores) en el mismo nivel (alrededor de 6% de los consultados señalan haber sido víctimas de agresiones de estos miembros de la comunidad), (ver Cuadro 16). Habitualmente las agresiones de parte de estudiantes y apoderadas y apoderados tienen una alta connotación pública -incluso en los medios nacionales- pero poco se sabe del fenómeno de agresiones directas de responsables

¹⁰La consulta remite a los eventos a los que pudo estar sometido el docente en el último año y antes los distintos miembros de su comunidad: directivos, colegas y apoderados y alumnos.

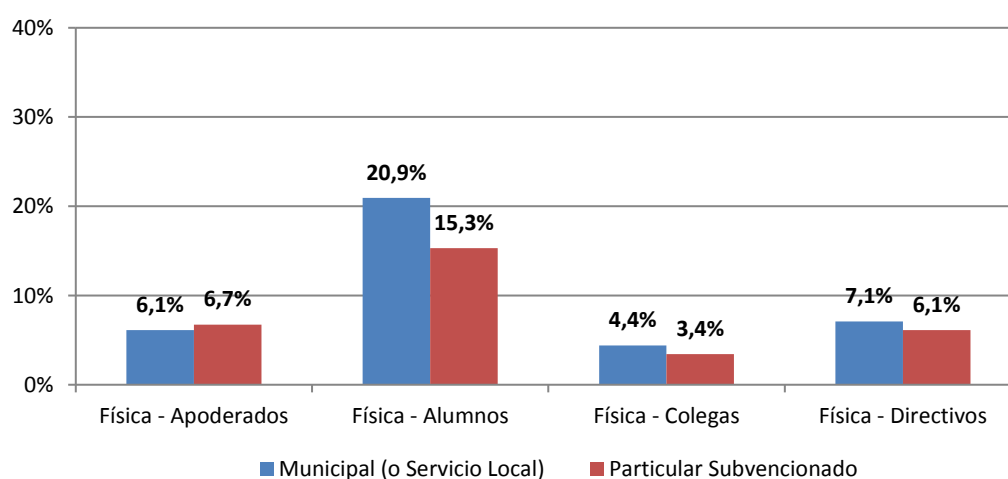
institucionales, que como muestra el hallazgo del Sondeo, son tan relevantes como las anteriores.

GRÁFICOS 26 Y 27: Sobre agresiones psicológicas/verbales y físicas que han recibido los docentes



Adicionalmente, si estas formas de agresión se observan en la comparación por contexto educativo -establecimientos municipales y particulares subvencionados- se identifica una mayor incidencia de las agresiones en los contextos municipales, en especial, la diferencia significativa en las agresiones venidas de las y los estudiantes, que en el contexto municipal llegan al 21%, (ver Gráfico 28).

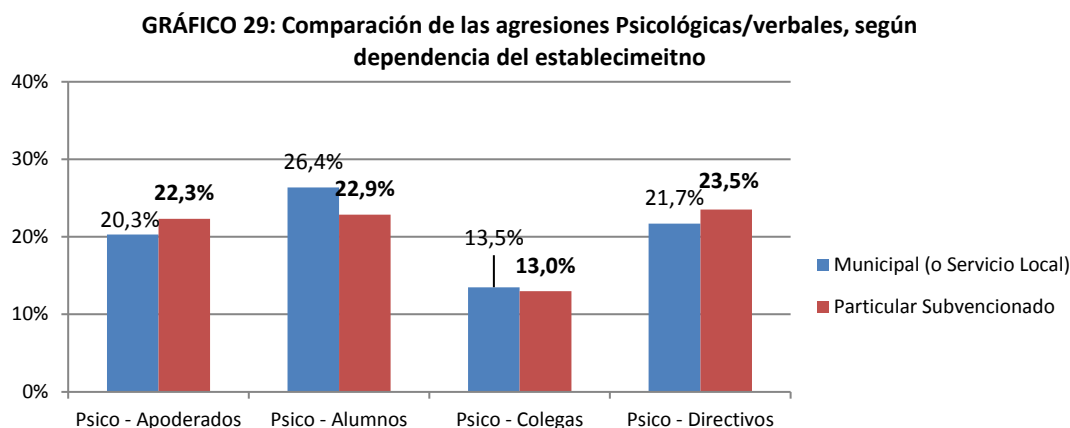
GRÁFICO 28: Comparación de las agresiones Físicas, según dependencia del establecimiento



En segundo término, el resultado de las agresiones psicológicas/verbales¹¹ manifiestan un problema más profundo en las formas de relación que se dan entre los miembros de las comunidades escolares. Un tercio de las y los docentes señala haber recibido

¹¹Se caracterizaron estas agresiones como tipos de ataque verbal y maltrato en las formas de relación con los distintos actores de la comunidad escolar.

agresiones de este tipo de parte de estudiantes, apoderados y apoderadas y jefes directos (directores y/o sostenedores). Sólo ante los colegas, la incidencia desciende al 20%, lo que de todos modos sigue siendo un valor alto.



De la comparación por dependencia se desprenden dos tendencias significativas en las que parece estar involucrado el *factor contexto*: por un lado, se mantiene una tendencia de que las agresiones de estudiantes tengan mayor presencia en las escuelas municipales. Sin embargo, en agresiones psicológicas/verbales venidas de apoderados y apoderadas y jefes (directivos/sostenedores) existe mayor incidencia en contextos particulares subvencionados, lo que contraviene la tendencia comunicacional que establece el problema de “la violencia como un problema de escuelas públicas”. Es más, es posible imaginar que las lógicas de cliente-empresa que tienden a primar en los contextos privados afecta de manera importante en las formas de comprender las relaciones interpersonales y, por ende, en las formas verbales agresivas venidas de estos miembros de la comunidad.

Adicionalmente, las agresiones venidas de los jefes directos tienen consecuencias adicionales sobre cómo se entiende el ejercicio del poder y el mandato laboral en contextos escolares, al parecer, las formas de maltrato están instaladas como una práctica cotidiana. Esto se ve refrendado en el dato de las agresiones en su forma “acoso laboral”, donde se observa que más de un tercio (33%) de las y los docentes señalan haber sido objeto de acoso laboral de parte de sus superiores jerárquicos en el último año. Y respecto a sus colegas, la incidencia desciende al 10%, que de todos modos no deja de ser significativo. Finalmente, las formas de “acoso sexual” tienen una baja incidencia (en ninguno de los actores supera el 1%), sin embargo, los directivos y sostenedores son los con mayor incidencia en estos casos¹². Respecto a la comparación por dependencia, no se muestra diferencias significativas en la tendencia

¹²Si bien estadísticamente los datos a este respecto no son significativos, no se debe soslayar el carácter del fenómeno. Para una muestra como la de este estudio, que sobre pasa los 6 mil casos, el 1% representa en torno a 60 casos de acoso sexual venidos de parte de directivos.

de *acoso* que estén determinadas por el factor *contexto*, es decir, las situaciones de acoso entre colegas y superiores jerárquicos tiene similar incidencia (Gráficos 30 y 31).

GRÁFICOS 30 Y 31: tipos de agresiones y/o maltrato que han sido recibidas por docentes, en el último año, según actor de la comunidad escolar

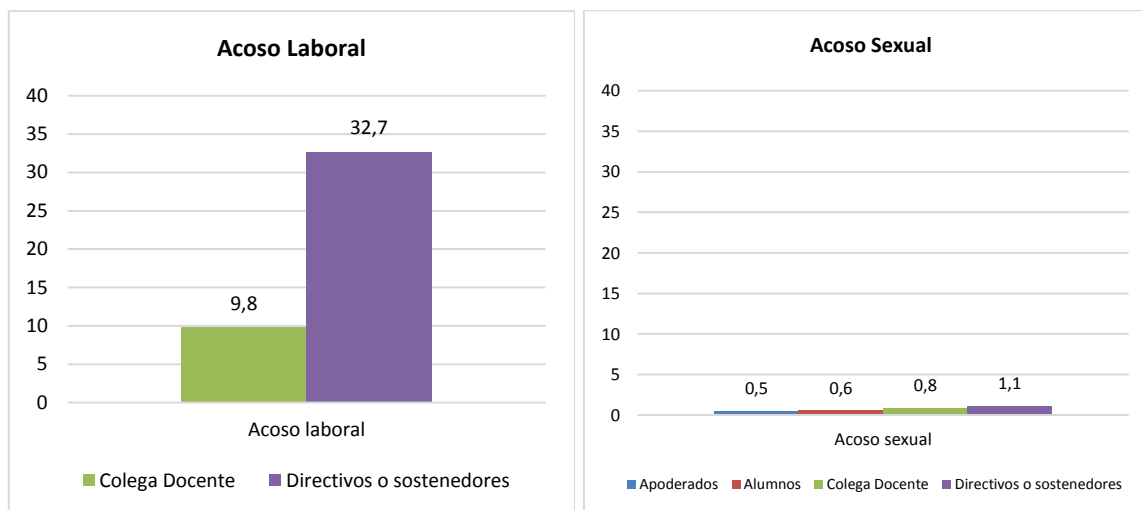
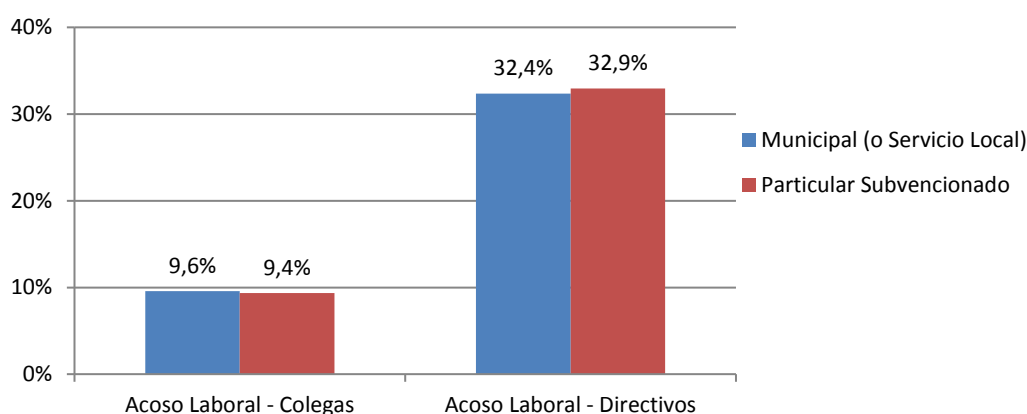


GRÁFICO 32: Comparación de las agresiones Acoso Laboral, según dependencia del establecimiento



Por último, a las y los docentes que contestaron el Sondeo se les consulta sobre el grado¹³ de importancia (o gravedad) que atribuyen a las situaciones de agresión en sus propios establecimientos escolares. En primer término, el fenómeno de las agresiones se reconoce importante, en la medida en que casi un 80% de las y los docentes consultados señalan el problema como un problema grave o medianamente grave (valores en la escala de 0 a 10, por sobre 4), lo que es consistente con los grados de incidencia de las agresiones, en las que se ven involucrados. En ese sentido, no hay un

¹³En este ítem a los encuestados se les propuso una “barra de graduación” o apreciación de la intensidad que le atribuían al problema de las agresiones en sus escuelas, en una escala que iba de 0 a 10. Para el análisis las categorías fueron reagrupadas en niveles de gravedad atribuida.

desapego de la percepción entre los hechos de agresión que se indican y la percepción de gravedad del fenómeno.

Sin embargo, aplicado los análisis de comparación, destaca la diferencia significativa que existe entre hombres y mujeres para comprender la importancia del fenómeno. Las mujeres tienden a considerar más grave la situación de sus escuelas, con 43% que considera como *problema grave* las agresiones, frente al 38% de los hombres. Entre quienes considera el fenómeno un asunto *mediamente grave* y *muy grave* la diferencia entre hombres y mujeres llega a casi 10 puntos porcentuales (ver Gráfico33). Muy probablemente esta percepción esté exacerbada por las formas de violencia machista, explícita o no, que se presentan de modo dominante en los contextos escolares, lo que se puede evidenciar en una mayor incidencia de las formas de acoso sobre las mujeres.

CUADRO N°17: % de Grado de importancia que le atribuyen al fenómeno de las agresiones en el propio establecimiento (escala de 0 a 10)

	Baja Gravedad 0-3	Mediana Gravedad 4-6	Problema Grave 7-10	Total Válido	ns/nc
Frecuencia	1192	2086	2239	5517	992
%	22%	38%	41%	100%	

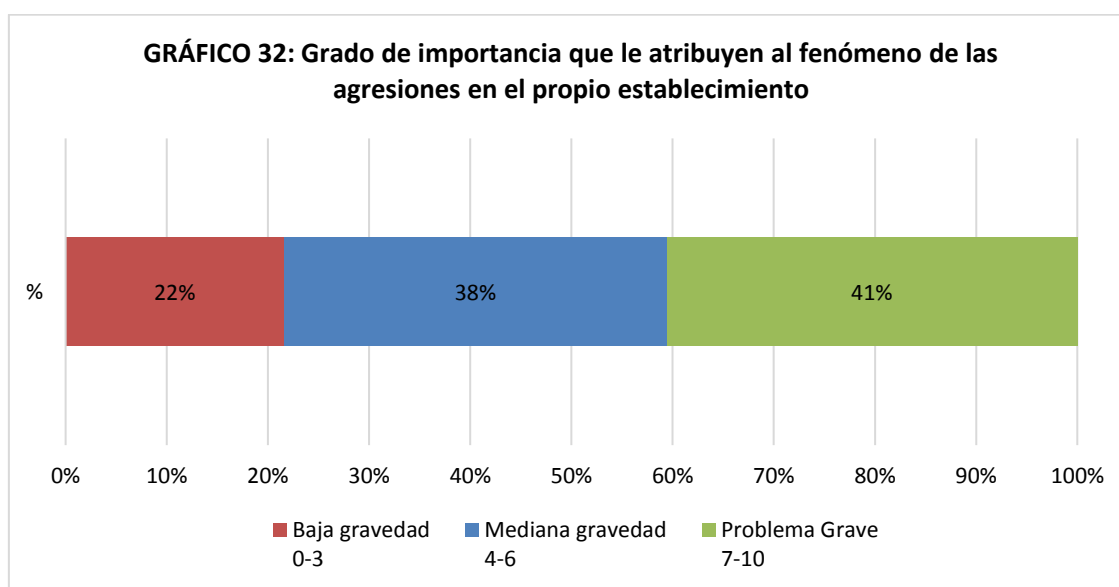
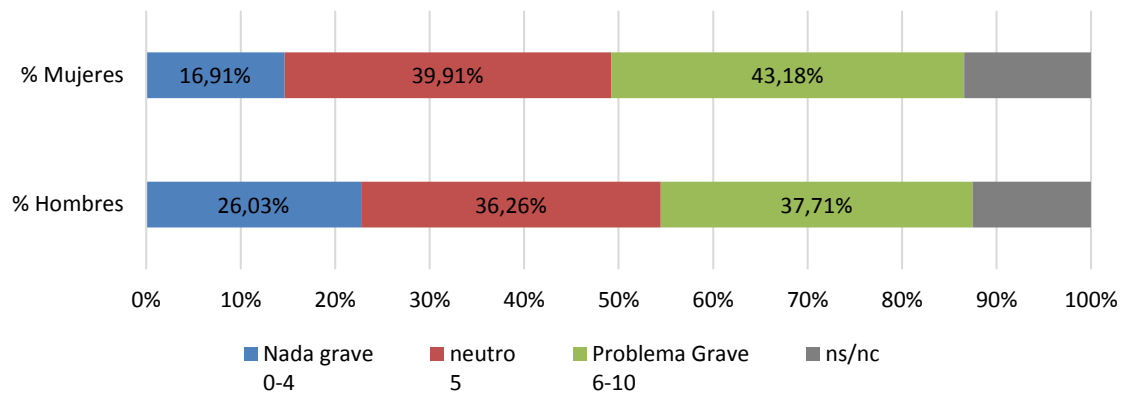


GRÁFICO 33: Comparación, del grado de importancia que le atribuyen al fenómeno de las agresiones en el propio establecimiento



Discusión y reflexiones finales

El estudio #RealidadDocente del Colegio de Profesores de Chile logra una imagen sintética de una serie de hallazgos sobre las condiciones en que las y los docentes del país viven la experiencia del ejercicio de su profesión. Mediante la aplicación de un cuestionario, a más de 6 mil docentes, se analiza las condiciones de agobios, presiones y sobredemandas a las que está sometida su labor docente.

Las dimensiones propuestas para el análisis, de manera sintética, fueron las siguientes:

- La situación laboral-contractual
- Condiciones de trabajo en relación a las situaciones de sobrecarga
- Percepción con la satisfacción del trabajo
- Situaciones recurrentes de maltrato y/o agresiones a las que se ven sometidos en contextos escolares

A continuación, se presenta una breve discusión sobre los principales resultados del estudio.

En primer término, las tendencias generales del ejercicio de la docencia dan muestra de una carrera profesional en condiciones, contractuales y laborales, marcadas por la inestabilidad que claramente significa un marco de presión y dificultades, de base, para la labor pedagógica.

- Respecto al régimen laboral, como señal de las condiciones mínimas de estabilidad para el ejercicio docente, se observa una importante incidencia de los contratos a plazo fijo o “contratos anuales”, donde más del 35% de las y los docentes señala estar sujeto a renovaciones anuales. Esta situación sobrepasa largamente lo estipulado legalmente -para los municipales porque excede el porcentaje de horas sometidas a estas posibilidades de contrato (20% de hrs. de la planta) y en los particulares subvencionados porque existen prácticas de renovación de contratos anuales más allá de los plazos establecidos (3 años).

En lo concreto, esta situación fija un marco general que admite y posibilita una alta rotación de docentes que sin lugar a duda tiene impactos en la labor pedagógica. Es difícil imaginar la constitución de equipos docentes con proyección, que sean capaces de construir vínculos significativos con sus estudiantes y logren el desarrollo de proyectos educativos, si un tercio de las y los docentes viven ante el riesgo de no continuar en el establecimiento o están sujetos a continuas renovaciones en periodos de 12 meses.

Segundo, asociado a lo anterior, las y los docentes señalan tener jornadas de trabajo extensas (aprox. 38 hrs. promedio) que, sin embargo, no evidencian la totalidad de su jornada *real* de trabajo, ni su estructura – proporción de horas lectivas- posibilita abordar el total de las tareas pedagógicas que se demandan en la escuela.

- Por un lado, la mayoría se ve sometida a formas irregulares de extensión de la jornada más allá del contrato base (*horas de extensión en el 48% entre los municipales*), lo que va en contra de los principios de protección de la legislación laboral, que indica como ilegal la doble contratación por un mismo empleador, lo que además agrega condiciones de inestabilidad al trabajo docente (muchas de estas horas de extensión están sometidas a presupuestos anuales que las definen y redefinen de manera constante).
- Por otro lado, se evidencian los limitados avances hacia una jornada laboral que procure proporcionalidad entre horas lectivas y no lectivas, de manera adecuada para el ejercicio pedagógico. La mitad señala tener una proporción de **horas lectivas** superior a las que está estipulado en el ajuste normativo que propició la modificación de la carrera docente. Cuando estas labores no cuentan con los tiempos mínimos necesarios, no solo generan sobrecarga de trabajo y agobio laboral, sino que inciden en el desarrollo de un proceso educativo adecuado a las necesidades de las y los estudiantes.

Tercero, la sobrecarga asociada a la inestabilidad contractual y jornada laboral repercute en excesos de trabajo que afectan la vida personal de las y los docentes. En tal sentido, **existe una alta incidencia de trabajo docente, de importancia pedagógica, que las y los maestros realizan en sus tiempos personales:**

- Casi la totalidad señala que dedica tiempo personal al trabajo docente y, uno de cada dos, lo hace en extensiones de tiempos que van de un cuarto a media de jornada adicional de trabajo en su tiempo libre (entre 10 a 20 hrs.)
- Sobre el tipo de labores a los que dedican este tiempo, las y los profesores indican tareas centrales de la labor pedagógicas -como la planificación de clases o la corrección de evaluaciones- que se supone deben estar cubiertas en las horas **no lectivas** de la jornada laboral. Esta situación desestima las preconcepciones promovidas en agendas gubernamentales, como “Todos al Aula”, la que alude a una supuesta sobrecarga por labores **burocráticas**.

La extensión de las labores docentes sobre la vida personal tiene por consecuencias la multiplicación de malestares entre las y los docentes, pero, además con una dimensión *sexualizada del agobio*, ante una profesión altamente feminizada y con las evidentes desigualdades sociales y sexuales de la distribución de labores de reproducción (domésticas) en la sociedad chilena. Es sabido -datos del INE lo corroboran- que las mujeres dedican **casi el doble del tiempo** que los hombres a labores de cuidados

domésticos y reproductivo. Muy probablemente, el impacto de “la doble jornada” entre las docentes amplíe el impacto del agobio.

Cuarto, a nivel de percepciones y disposiciones subjetivas, **las presiones que el sistema educativo impone al ejercicio docente son vividas como sobrecarga de trabajo**. Esta situación está propiciada por las exigencias del *accountability* sobre el ejercicio pedagógico que, en sí mismo, son una fuente mayor de malestar. Lógicas de cobertura, exigencias de las evaluaciones de aprendizaje o la multiplicación de evaluaciones sobre la labor docente son los puntos de principal atención.

- Las principales presiones se atribuyen a los logros en Cobertura Curricular (lograr los contenidos y objetivos fijados por el currículum oficial) y las presiones por evaluaciones externas (SIMCE y del sostenedor). Ambos elementos comparten la condición de ser dispositivos del Estado, en lógica de rendición de cuentas, del quehacer pedagógico de docentes y las escuelas. De ese modo, las lógicas de “inspección externa” quedan desprendidas de su sentido pedagógico, de la necesidad de interpretación y adaptación contextual del currículum y se expresan como simple presión sobre el quehacer docente.
- La proliferación de medios de evaluación tiene un alto impacto en el malestar. Casi el 40% de las y los consultados señalan estar sometidos a 3 o más procedimientos de evaluación (ej. del encarga técnico-pedagógico de la escuela, del sostenedor, de la evaluación nacional docente), dicha multiplicación, aparecen fragmentada, sin organización jerárquica y estandarizada, lo que se aprecia como un atentado al ejercicio profesional docente y hacen perder autonomía frente al desafío cotidiano de la enseñanza.

Quinto, la disposición subjetiva hacia la vivencia del ejercicio docente se asienta en elementos, tanto de la dimensión material como de la autonomía profesional, que afectan la satisfacción con el trabajo. Consultados por una serie de elementos que afectan la satisfacción las y los docentes expresan *un sentir de afectación* con las posibilidades de disponer de tiempos y autonomía necesarios para ejercer adecuadamente su trabajo pedagógico. Incluso por sobre aspectos formales de su condición de trabajadores.

- Un aspecto básico de la autonomía profesional es **poder disponer de los tiempos para el correcto ejercicio**, para la autoformación y las posibilidades de desarrollarlo, sin sacrificar los tiempos de vida cotidiana. Por detrás quedan los elementos económicos y formales-contractuales, lo que evidencia la preocupación de las y los docentes por disponer de tiempo y formación por hacer bien su trabajo antes que una consideración eminentemente “reivindicativo-salarial”, como se tiende a prejuzgar.

Sexto, respecto a las situaciones de violencia, agresión o maltrato de las que pudieron ser objeto las y los docentes por parte de miembros de la comunidad escolar (directivos, colegas y apoderados y alumnos). Se consolida una visión que reconocen que las situaciones y dimensiones de la violencia tienen múltiples direcciones, no se limitan a la relación *docente-estudiante* y sobrepasan el espacio escolar. Se sostiene la idea de que estas situaciones están determinadas por sustratos socioculturales más amplios y más complejos, que dicen relación más con lógicas de competencia, deshumanización y agresividad que vive la sociedad chilena en general.

- La incidencia de las agresiones de tipo psicológico/verbales dan muestra de un problema más profundo de convivencia en los contextos escolares. Si un tercio de las y los docentes señala haber recibido agresiones de este tipo, de parte de estudiantes, apoderados o apoderadas y/o directivos se vuelve evidente que estamos ante un problema general respecto del estado de relaciones interpersonales al interior de los contextos escolares, que sobrepasa las manifestaciones más evidentes de la agresividad física, que tienen mayores efectos de connotación pública.

Séptimo, los datos dan cuenta de las escuelas constituidas como espacios donde el principio de comunidad es menos activo del que supone la política pública y donde las formas agresivas son parte de la cotidianidad escolar. Se observa una multidireccionalidad de manifestación del maltrato. En parte, la organización interna de la escuela y sus jerarquías propician lógicas de agresión en las relaciones escolares, que demandan reflexionar sobre cómo es comprendido el ejercicio del poder y el mandato jerárquico en la escuela.

- Si bien se confirma que la mayor parte de agresiones físicas se originan en estudiantes, existe una alta incidencia de agresiones físicas que provienen de directivos (sostenedores) y de apoderados o apoderadas, en un cuadro de múltiples direcciones del maltrato. Si bien, la situación de agresiones de parte de alumnos y alumnas no debe minimizarse, pues requiere de una intervención más activa de los actores responsables de la institución escolar y de las instituciones disponibles para la prevención, mediación y control de dichos conflictos de convivencia. Emerge, novedosa y gravemente, el problema de las agresiones que están mediadas por la ***jerarquía institucional***, como es el caso de agresiones que involucran a directivos y sostenedores.

Por último, las agresiones venidas de jefes directos pueden ser leídas, en consonancia con sus potenciales consecuencias adicionales, sobre cómo se entiende el ejercicio del poder y el mandato laboral en contextos escolares. Al parecer, las formas de maltrato están instaladas como una práctica cotidiana entre quienes ejercen el control y mando del espacio escolar, lo que de alguna forma puede estar derivado del fomento público

a lógicas ajenas a las comunidades escolares, como *el gerenciamiento*, que atenta a dinámicas de colaboración entre colegas profesionales. Esto permite comprender también, por ejemplo, la mayor incidencia de agresiones de en contextos particulares subvencionados, lo que contraviene la tendencia comunicacional que establece el problema de “la violencia como un problema de escuelas públicas”. Parte de la explicación puede estar en las lógicas de *cliente-empresa* en que se define la gestión escolar en los contextos privados, que afectan las formas de comprender las relaciones interpersonales.

El conjunto de estos problemas habla de la pérdida de sentido de la escuela como espacio de convivencia, de carácter formativo, que vaya más allá de los logros de aprendizajes cognitivo-académicos. Se expresa, de cierto modo, una crisis de sentido que refleja el empuje, sistemático, de las políticas educativas en que las escuelas sean más centros de *rendimientos* que espacios de encuentro entre actores en una comunidad.