



**Encuesta Docente Red Docente Feminista  
Comisión Educación Cámara de Diputados y Diputadas de Chile**

***“IMPACTO EN LA VIDA PERSONAL Y LABORAL DE PROFESORAS Y  
PROFESORES EN CHILE, A UN AÑO DE CRISIS SANITARIA”***

**Agosto 2021**

**Los datos de este primer informe fueron procesados y analizados por las siguientes profesoras, parte de nuestra organización:**

Daniela Luque Carmona. Profesora de Historia. REDOFEM Santiago.

Fabiola Valdebenito Díaz. Profesora de Ed. Básica, Mención en matemáticas. REDOFEM Ñuble.

Rocío Henríquez Cerda. Profesora de Filosofía, Licenciada en Educación y Filosofía. REDOFEM Valparaíso.

Pía Ramírez Vásquez. Profesora Educación Diferencial. REDOFEM Santiago.

Cristhy González Salazar. Profesora de Química, Mención en Educación Tecnológica. REDOFEM Santiago.

Natalia Vega Salgado. Ingeniera en industria Alimentaria, docente universitaria. REDOFEM Santiago.

Elizabeth Llanquino Morales. Licenciada en Educación, Mención filosofía. Profesora de Estado. REDOFEM Santiago.

## ESTRUCTURA DEL INFORME

	Pág.
Presentación del estudio.....	04
Ficha técnica.....	05
Resultados.....	13
a) Objetivo 1: Identificar los distintos tipos de trabajos que realizan las y los docentes durante su jornada laboral en pandemia.	
<u>Criterio 1</u> : Tipos de Trabajo Remunerados correspondientes a la jornada laboral que realizan las y los docentes.....	12
<u>Criterio 2</u> : Tipos de Trabajo No Remunerado (de cuidados) que realizan las y los docentes.....	14
a) Objetivo 2: Identificar las principales dificultades y repercusiones que ha tenido para la vida personal de profesoras y profesores, educar en contexto de crisis sanitaria.....	
<u>Criterio 3</u> : Bienestar en ámbitos personal, familiar y laboral. ....	16
<u>Criterio 4</u> : Sensación de agobio docentes con hijas e hijos.....	25
a) Objetivo 3: Analizar el contexto institucional en el cual se ha desarrollado el trabajo docente durante la pandemia.....	
<u>Criterio 5</u> : Apoyos institucionales.....	29
<u>Criterio 6</u> : Convivencia democrática.....	30
Análisis de resultados y discusión.....	36
Conclusiones y recomendaciones.....	50
Referencias Bibliográficas .....	52

## Presentación

A la fecha existen variados estudios que evidencian el impacto presente y futuro que ha tenido la pandemia producida por el Covid 19 en materia educativa, especialmente en países como Chile, marcados por una desigualdad de larga data en el acceso a recursos económicos, sociales y culturales.

Muchos de los estudios realizados al inicio de la pandemia en Chile centran su mirada en aspectos técnico-pedagógicos del trabajo docente, sin considerar otros aspectos que atraviesan las condiciones en las que enseñan muchas de las docentes en Chile quienes, por el hecho de ser mujeres, suman además tareas vinculadas al trabajo de cuidados de sus familias, ya sean hijas e hijos, padres, madres, familiares, otros.

Por ello, como Red de Docentes Feministas, surgió la necesidad de contribuir con antecedentes que permitan complementar estudios realizados durante el 2020, visibilizando especialmente la sobrecarga de roles, el agotamiento y la preocupación que experimentan a diario miles de mujeres, profesoras y madres de nuestro país, tanto por el propio estado emocional, como por el de hijas e hijos, colegas o estudiantes, con la finalidad de contribuir en la discusión y en la búsqueda de alternativas que permitan a autoridades y tomadores de decisiones, apoyar de manera pertinente a quienes llevan adelante los procesos educativos de nuestras escuelas y comunidades.

En la actualidad, son las Profesoras y Profesores quienes sostienen el sistema educativo, pese a la permanente crítica y violencia que reciben de parte de quienes ocupan altos cargos en la administración pública, que sólo han hecho gala de su profundo desconocimiento sobre la cultura profesional docente y sobre cómo se enseña en Chile.

Si bien antes de la pandemia el sistema escolar presentaba grandes dificultades, no es difícil avizorar que estas dificultades y brechas educativas se verán incrementadas tras esta crisis sanitaria. Por esta razón, nos interesa analizar las implicancias que ha tenido para Profesoras y Profesores en Chile educar en contexto de pandemia, a partir del análisis de los distintos tipos de trabajo que realizan y el contexto en el cual se desempeñan. Nuestra intención es contribuir, desde una perspectiva feminista, en la búsqueda de alternativas que permitan sentipensar propuestas situadas para apoyar a las y los docentes en el desafío diario que enfrentan.

El instrumento fue diseñado por profesoras de nuestra organización, tras lo cual fue revisado, modificado y aprobado por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. Una vez aprobado, fue difundido por la Cámara mediante su página web, por un total de 21 días.

Por lo anterior, vale la pena preguntarnos *¿cuáles son las repercusiones en la vida personal y laboral de Profesoras y Profesores en Chile, a un año de la pandemia?*

## Ficha Técnica

### Objetivos

**OG:** Investigar las implicancias que ha tenido para Profesoras y Profesores en Chile educar en contexto de pandemia, a partir del análisis de los distintos tipos de trabajo que realizan y el contexto en el cual se desempeñan.

**OE1:** Identificar los distintos tipos de trabajos que realizan las y los docentes durante su jornada laboral en pandemia.

**Criterio 1:** Tipos de Trabajo Remunerados correspondientes a la jornada laboral que realizan las y los docentes.

**Criterio 2:** Tipos de Trabajo No Remunerado (de cuidados) que realizan las y los docentes.

**OE2:** Identificar las principales dificultades y repercusiones que ha tenido para la vida personal de profesoras y profesores, educar en contexto de crisis sanitaria.

**Criterio 3:** Bienestar en ámbitos personal, familiar y laboral.

**Criterio 4:** Sensación de agobio docentes con hijas e hijos.

**OE3:** Analizar el contexto institucional en el cual se ha desarrollado el trabajo docente durante la pandemia.

**Criterio 5:** Apoyos institucionales.

**Criterio 6:** Convivencia democrática.

### Precisiones metodológicas:

La presente propuesta es un estudio cuantitativo, de carácter exploratorio-descriptivo. Dirigido exclusivamente a Profesoras y Profesores que trabajan actualmente en el territorio chileno, con independencia del tipo de establecimiento en el cual se desempeñan.

El cuestionario aplicado fue distribuido en forma online, por medio de la Plataforma del Congreso. Se difundió a través de correo electrónico y redes sociales.

Al realizarse en contexto de confinamiento o semi confinamiento, en situación de teletrabajo, la muestra no es probabilística, sino por conveniencia, en la medida en que la participación fue voluntaria. No obstante, este tipo de muestreo es común en la investigación educativa, y el número de encuestados permite ampliamente aumentar su capacidad inferencial, aunque con las limitaciones de representatividad previamente mencionadas.

Cabe destacar que los resultados están expresados en valores referenciales y aproximados. Asimismo, es importante mencionar que la encuesta original elaborada por el equipo de profesoras de Redofem estaba orientada a indagar, exclusivamente, en las condiciones laborales de mujeres-profesoras. Tras su paso por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados tuvo algunas variaciones en sus preguntas y se amplió la

participación tanto a docentes mujeres como a hombres, lo cual metodológicamente, implicó desplazamientos respecto de los propósitos iniciales del presente estudio.

En cuanto a las limitaciones principales del instrumento, podemos mencionar que no se consultó por los siguientes aspectos: territorio que habita cada participante y si trabaja en un medio rural o urbano.

En cuanto a sus fortalezas, cabe mencionar que la muestra total fue de 13.363 docentes, lo cual superó con creces las expectativas iniciales y corresponde a uno de los estudios más amplios realizados a la fecha<sup>1</sup>, seguido por el estudio “*Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*” de Elige Educar, con 7.187 docentes; y “*Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?*” del Instituto Informática Educativa-UFRO (IIE-UFRO) y otras instituciones, donde participaron 3.176 docentes.

#### *Proceso de análisis.*

Después de eliminar casos sin respuestas o que no cumplían con el criterio de inclusión, se obtuvieron 13.363 respuestas válidas.

Considerando las actividades más significativas del ámbito laboral y doméstico, junto con revisión de literatura, se realizó un ejercicio de síntesis de las categorías levantadas para efectos de análisis y cuantificación. De este modo, las variables consideradas para análisis fueron 50. Estas fueron procesadas utilizando el software RStudio.

Variables sociodemográficas (Categorías)	Variables ámbito laboral (Continuas, expresadas en número de horas de 0 a 7)	Variables ámbito doméstico (Continuas, expresadas en número de horas)
[1] Sexo [2] Número de hijos/as [3] Dependencia del establecimiento [4] Ámbito de desempeño laboral	[5] Tiempo dedicado a realización de clases [6] Tiempo dedicado a planificación [7] Tiempo dedicado a elaboración de material didáctico [8] Tiempo dedicado a evaluación (corrección, creación de instrumentos, tutorías) [9] Tiempo dedicado a entrevistas [10] Tiempo dedicado a reuniones (consejos, reuniones de departamento) [11] Tiempo dedicado a plataformas virtuales para subir y/o retroalimentar material	[13] Tiempo dedicado a cocinar y alimentar a personas a su cargo [14] Tiempo dedicado a aseo [15] Tiempo dedicado a cuidado de familiares [16] Tiempo dedicado a cuidado de mascotas [17] Tiempo dedicado a acompañamiento enseñanza hijos/as.

<sup>1</sup> De acuerdo con el Documento de trabajo elaborado por un equipo de la Universidad de Chile, parte de la Red de Estudios del Trabajo Docente ESTADO y del Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH.

	[12] Tiempo dedicado a elaborar informes	
--	--	--

Variables de percepción de impacto personal y familiar (Continuas, expresadas en nivel de impacto, siendo 1 nivel mínimo y 10 nivel máximo)	Variables de percepción de impacto laboral (Continuas, expresadas en nivel de impacto, siendo 1 nivel mínimo y 10 nivel máximo)
[18] Impacto afectivo-emocional [19] Problemas físicos derivados del teletrabajo [20] Disminución o debilitamiento redes de apoyo/vida social [21] Dificultad de compatibilizar vida laboral y familiar [22] Sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado [23] Sensación de culpa por abandono de tareas domésticas [24] Violencia psicológica en el hogar [25] Violencia física en el hogar [26] Alteración del clima familiar [27] Disminución de los espacios de convivencia familiar	[28] Reducción de la carga horaria de su asignatura [29] Hipervigilancia [30] Frustración o déficit autoestima [31] Contención emocional estudiantes y sus familias [32] Contención emocional colegas [33] Asumir costos económicos estudiantes y sus familias [34] Acoso laboral
Variables de apoyos institucionales (Categorías, expresadas en Sí/No/NSNR)	Variables de convivencia laboral democrática (Categorías, expresadas en Sí/No/NSNR)
[35] Utilización de plataforma aprendo en línea (por sus estudiantes) [36] Utilización de plataforma aprendo en línea (como docente) [37] Utilización de bitácora docente [38] Realización curso o webinar CPEIP [39] Capacitación sobre educación a distancia realizada por el establecimiento [40] Asignación de insumos para realizar teletrabajo por parte de su establecimiento [41] Bonificación económica por gastos de pandemia por parte de su establecimiento	[42] ¿Se han realizado jornadas de reflexión para evaluar las políticas y apoyos ministeriales? [43] ¿Se discutió con las y los docentes sobre las decisiones de priorización curricular? [44] ¿Se realizaron elecciones de los distintos estamentos durante 2020? [45] ¿Ha realizado algún curso o webinar de CPEIP? [46] ¿Se han realizado en su establecimiento jornadas ministeriales de evaluación del PEI? [47] ¿Se consideró a los y las docentes en la elaboración de protocolos de evaluación? [48] ¿El establecimiento ha flexibilizado sus horarios y demandas frente a situaciones emergentes del teletrabajo? [49] ¿Siente que se escuchan sus necesidades y requerimientos en el trabajo? [50] ¿Se siente respaldada/o por su colegio en caso de críticas de apoderados, pares o estudiantes?

Tras realizar el exhaustivo análisis cuantitativo y, pese a las modificaciones que tuvo nuestro instrumento original tras ser ingresada a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados, sabemos que el presente estudio es una consulta voluntaria, exploratoria y de contextualización. Como Red Docente Feminista, comprendemos la importancia del contexto y de sus variantes en la producción de conocimiento, por esto nuestro enfoque de análisis no puede ser sino situado, parcial. Considerando las actuales condiciones en las cuales se produce y reproduce el conocimiento, citando a Donna Haraway, un conocimiento "encarnado".

Donna Haraway (1995), al plantear que sólo se puede ser objetiva desde una perspectiva parcial. Para esta bióloga y filósofa feminista; "el feminismo ama otra ciencia: las ciencias y las políticas de la interpretación, de la traducción, del tartamudeo y de lo parcialmente comprendido" (p. 336). Y trata de una visión crítica que pretende comprender la vida desde el lugar que ocupamos, y lo hace considerando que "la única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular" (p. 339).

Como Redofem, nos interesa contribuir posicionadas desde una perspectiva situada, dado que:

"Necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistas de color primate y visión estereoscópica, cómo ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar. Así de manera no tan perversa, la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y especificarla. La moraleja es sencilla; solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva" (p. 326).

Nuestro posicionamiento está comprometido y situado desde nuestro lugar en el mundo como mujeres-profesoras-feministas. Por lo cual, creemos que la principal contribución del presente estudio es ampliar los horizontes desde los cuales se examina la profesión docente, calibrando la mirada sobre aquellas experiencias que han complejizado las condiciones de vida de mujeres, profesoras, en muchos casos madres, durante la actual pandemia por Covid-19. Nos parece relevante conocer sus condiciones de vida por diversas razones, pero particularmente porque ellas son fundamentales para el funcionamiento de todas las comunidades educativas y las escuelas de Chile.

### **Duración:**

La encuesta fue aplicada desde el 3 al 7 de Junio, sin distinción sexo genérica. El 8 de junio se corrige y difunde hasta el 24 de junio, sumando otros datos personales y profesionales, tales como: Nombre; edad; sexo, profesión, especialidad o mención, dependencia del establecimiento; nro. de hijos/as y asignatura(s) que enseña.

### **Muestra:**

N= 13.363 docentes.

### **Sexo**



Mujeres	Hombres	No responde
10231	2878	254
77%	22%	2%

Cabe destacar que el 77% de participantes son mujeres.

## Perfil de las y los encuestados.

### Edad participantes (rangos).

19-29	2232	17%
30-39	5752	43%
40-49	2716	20%
50-59	1745	13%
60-69	704	5%
70-78	15	0%
No responde	199	1%

Las y los participantes se encuentran mayoritariamente en el rango de edad entre los 30 y 39 años.

### Docentes con hijos e hijas, % aprox.:

0	4705	35%
---	------	-----

1	3469	26%
2	3420	26%
3	1355	10%
Más de 4	347	3%
No responde	67	1%

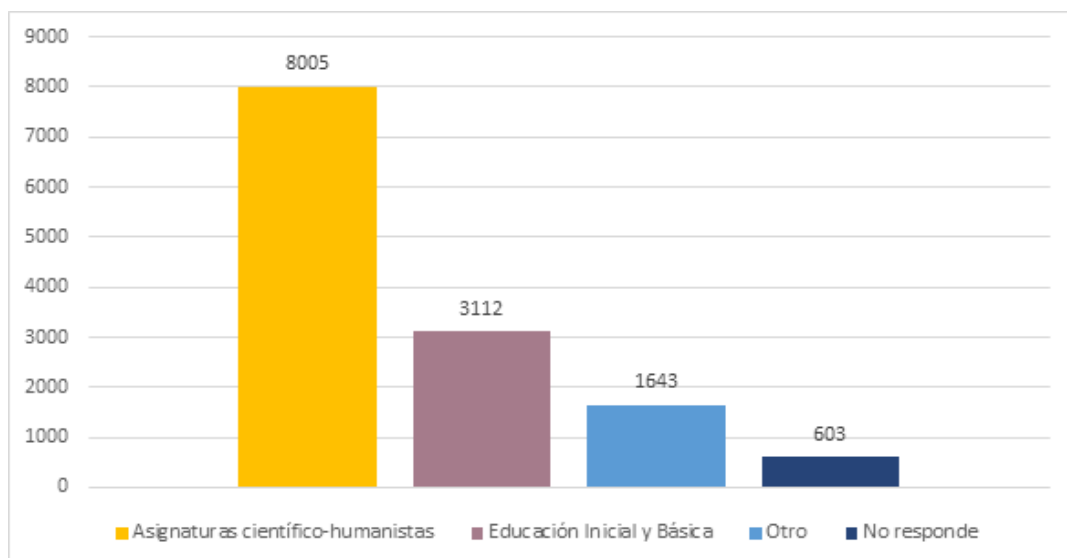
### Dependencia de Establecimientos

Municipales	Subvencionados	Privados
7352	5122	889
55%	38%	7%

En cuanto a dependencia, la participación fue principalmente del sector municipal.

### Áreas de Desempeño Laboral

El profesorado participante da cuenta de las siguientes áreas de desempeño laboral:



Estas pueden ordenarse, también, del siguiente modo:

Artes Visuales	446
Asignaturas científicas	1073
Asignaturas de ciencias sociales	1064
Filosofía	148
Inglés	949
Matemática	1615
Lenguaje	1489
Educación musical	356
Religión	263
Educación Física	603
Educación diferencial, TEL, docentes de escuelas especiales, etc.	1112
Enseñanza general básica	2768
Docentes de cursos técnico-profesionales	296
Educación parvularia	343
Otros (docentes de otras asignaturas, integrantes de equipos directivos, otros profesionales de la educación)	235
No responde	603
<b>Total</b>	<b>13363</b>

Función principal educadoras y docentes con horas lectivas: 12.525.

## RESULTADOS

**OBJETIVO NRO. 1: Identificar los distintos tipos de trabajos que realizan las y los docentes durante su jornada laboral.**

**Criterio 1: Tipos de Trabajo Remunerados correspondientes a la jornada laboral que realizan las y los docentes.**

Se les preguntó a las y los participantes sobre la cantidad de horas que utilizaban para realizar distintas actividades en el marco de sus labores educativas. Se muestran los resultados transformados en **horas cronológicas diarias**:

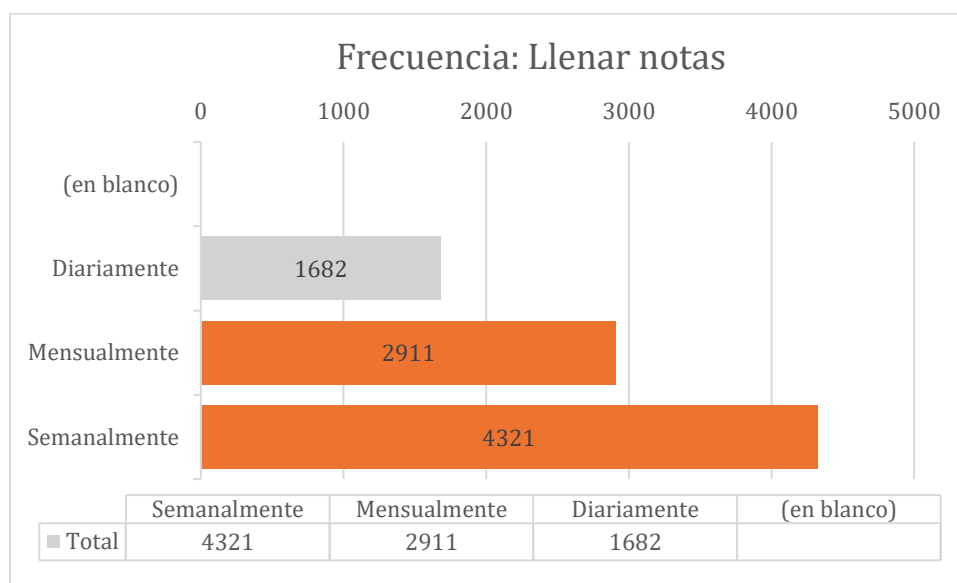
	Hacer clases	Planificar	Preparar material	Evaluación	Entrevistas y reuniones	Plataformas para subir/retroalimentar	Informes
No realiza	111 1%	439 3%	46 0%	293 2%	2023 15%	471 4%	680 5%
Hasta 2 horas	1616 12%	7717 58%	5549 42%	10032 75%	10894 82%	8957 67%	11053 83%
Hasta 4 horas	2905 22%	1916 14%	2768 21%	908 7%	58 0%	1295 10%	419 3%
Hasta 6 horas	4191 31%	1079 8%	1298 10%	589 4%	1 0%	661 5%	242 2%
7 horas diarias	4443 33%	1992 15%	3580 27%	1318 10%	3 0%	1804 13%	768 6%
No responde	97 1%	220 2%	122 1%	223 2%	384 3%	175 1%	201 2%
<b>Promedio</b>	<b>5 horas</b>	<b>2,5 horas</b>	<b>3,5 horas</b>	<b>1,5 horas</b>	<b>1 hora</b>	<b>2 horas</b>	<b>1 hora</b>

**Tabla N°1:** Horas cronológicas diarias. Trabajo Remunerado.

Las y los docentes destinan al trabajo pedagógico en pandemia un promedio de 16,5 hrs. diarias, lo cual supera con creces la cantidad de horas de trabajo diario por el cual podría ser contratado/a un docente, aun teniendo la jornada completa (44 hrs. semanales, que equivaldrían a un promedio de 8,8 hrs. cronológicas diarias). Estos resultados hacen presumir, además, una falta de horas para otras actividades, entre ellas, las de trabajo no

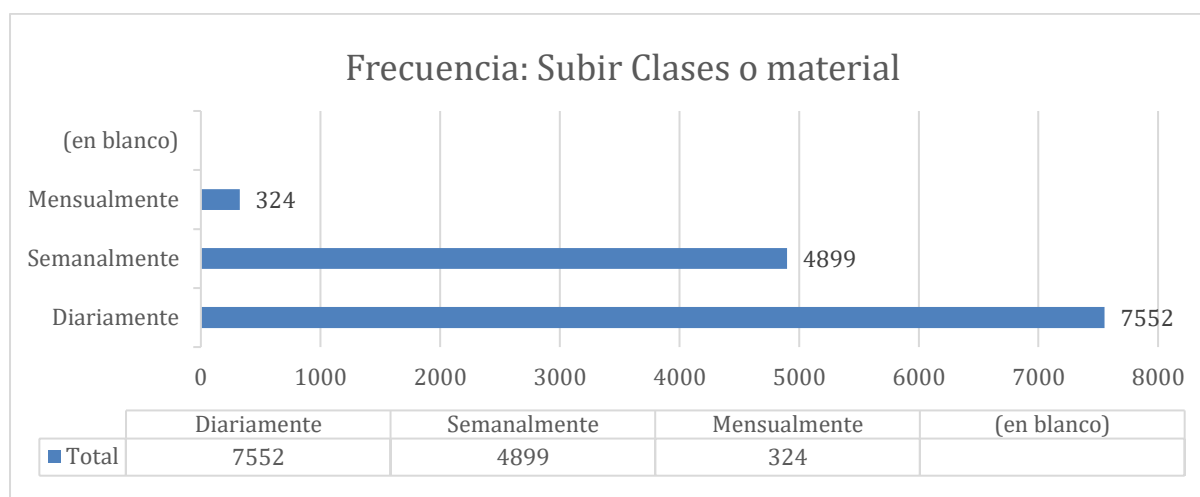
remunerado, expuestas en el siguiente ítem.

Otro dato que debemos considerar es respecto a ciertas tareas que, previo a la crisis sanitaria, no formaban parte de la jornada laboral de las y los docentes. O al menos, no con la misma frecuencia. Algunos hallazgos relevantes frente a este punto son los siguientes:



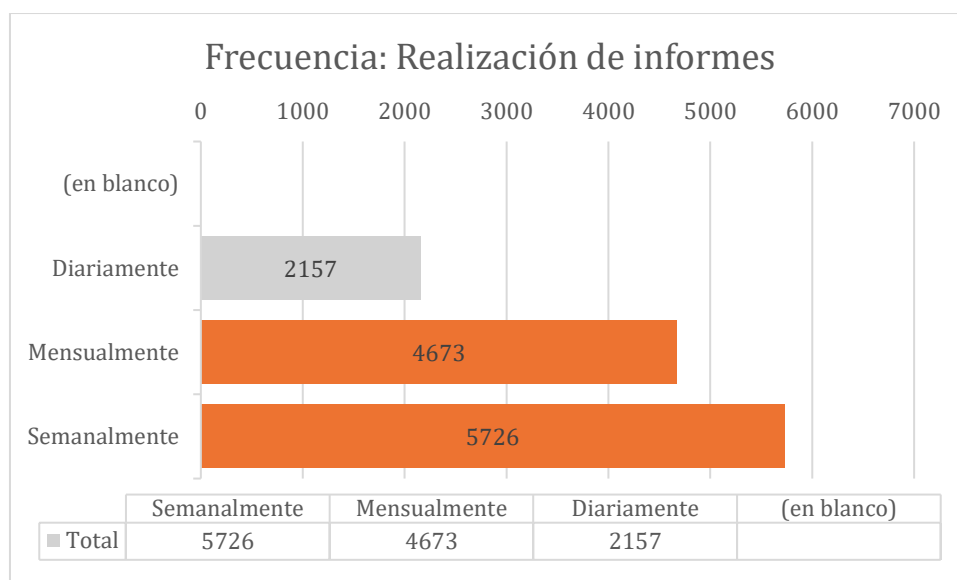
**Tabla N°2:** Frecuencia de la actividad “llenar notas”. Trabajo Remunerado.

De acuerdo con los datos de la tabla, la opción mayoritaria entre quienes responden esta pregunta (8.914 docentes) corresponde a la frecuencia “semanalmente” (48,47%), seguida por las opciones “mensualmente” (32,66%) y “diariamente” (18,87%).



**Tabla N°3:** Frecuencia de la actividad “subir clases o material”. Trabajo Remunerado.

De acuerdo con los datos de la tabla, la opción mayoritaria entre quienes responden esta pregunta (12.775 docentes) corresponde a la frecuencia “diariamente” (59,12%), seguida por las opciones “semanalmente” (38,35%) y “mensualmente” (2,54%).



**Tabla N°4:** Frecuencia de la actividad “llenar notas”. Trabajo Remunerado.

De acuerdo con los datos de la tabla, la opción mayoritaria entre quienes responden esta pregunta (12.556 docentes) corresponde a la frecuencia “semanalmente” (45,6 %), seguida por las opciones “mensualmente” (37,22 %) y “diariamente” (17,18 %).

Otro aspecto que se abordó en este ítem fue la realización de reuniones gremiales. Sin embargo, de 13.117 profesoras y profesores que contestaron esta pregunta, 8.298 docentes (un 63,26%) señaló que no realiza reuniones gremiales. Con respecto a la frecuencia de realización de quienes sí contestaron (4.822 personas), quitando las respuestas en blanco de 242 personas (5,02%) y quienes no realizan, 3.797 personas señalaron tener reuniones gremiales de modo mensual (un 78,74%); 943 personas de modo semanal (un 19,56%) y 82 personas (un 1,7%), diariamente.

**Criterio 2: Tipos de Trabajo no Remunerado (de cuidados) que realizan las y los docentes.**

Se muestran los resultados transformados en **horas cronológicas diarias**:

	Cocinar, alimentar, llevar compras		Aseo		Cuidado familiares		Cuidado mascotas		Acompañamiento escolar hijos/as	
0	589	4%	581	4%	4358	33%	4080	31%	5804	43%
1	3278	25%	4911	37%	2285	17%	4433	33%	1607	12%

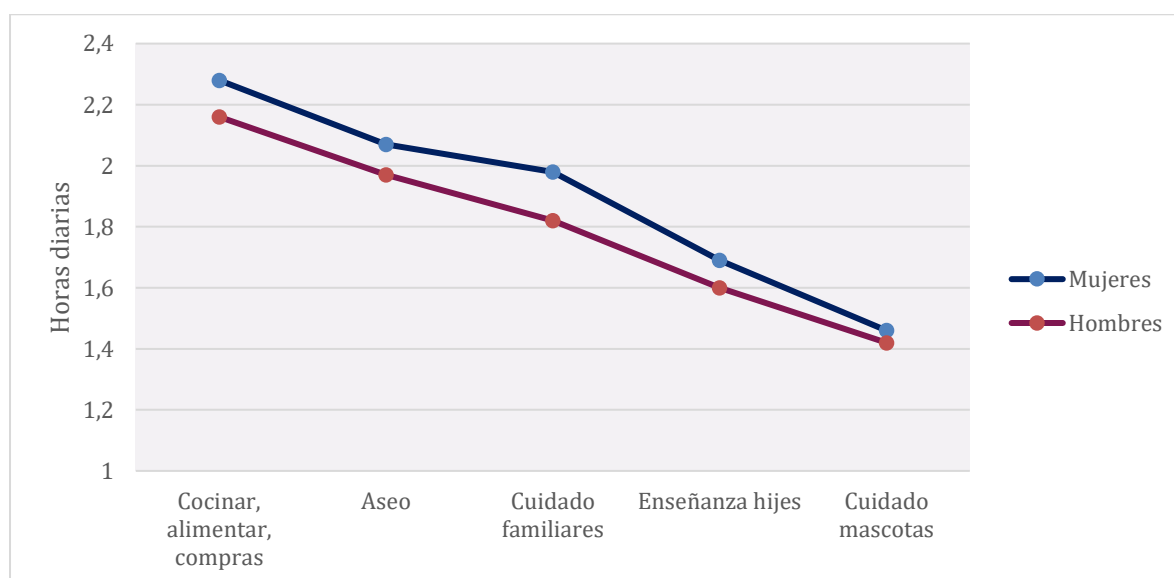
2	5052	38%	4256	32%	2144	16%	2135	16%	1806	14%
3	2250	17%	1634	12%	1199	9%	873	7%	1241	9%
4	864	6%	641	5%	657	5%	388	3%	702	5%
5	1281	10%	1263	9%	2603	19%	1278	10%	2063	15%
No responde	49	0%	77	1%	117	1%	176	1%	140	1%

**Promedio**                      **2 horas**                      **2 horas**                      **2 horas**                      **1 hora**                      **1,5 horas**

**Tabla N°5:** Promedio horas cronológicas. Trabajo No Remunerado.

Al consultar por la cantidad de horas que dedican las y los docentes al trabajo No Remunerado - de cuidados- se obtuvieron los siguientes promedios de horas diarias por actividades como; cocinar, alimentar y hacer compras 2 hrs; aseo 2 hrs., cuidado familiares 2 hrs., cuidado mascotas 1 hr., y acompañamiento escolar de hijas e hijos 1,5 hrs. De acuerdo con estos datos, las y los docentes deberían dedicar, en promedio, 8,5 hrs. diarias a trabajos no remunerados, entre los cuales se encuentra el trabajo doméstico y de cuidados.

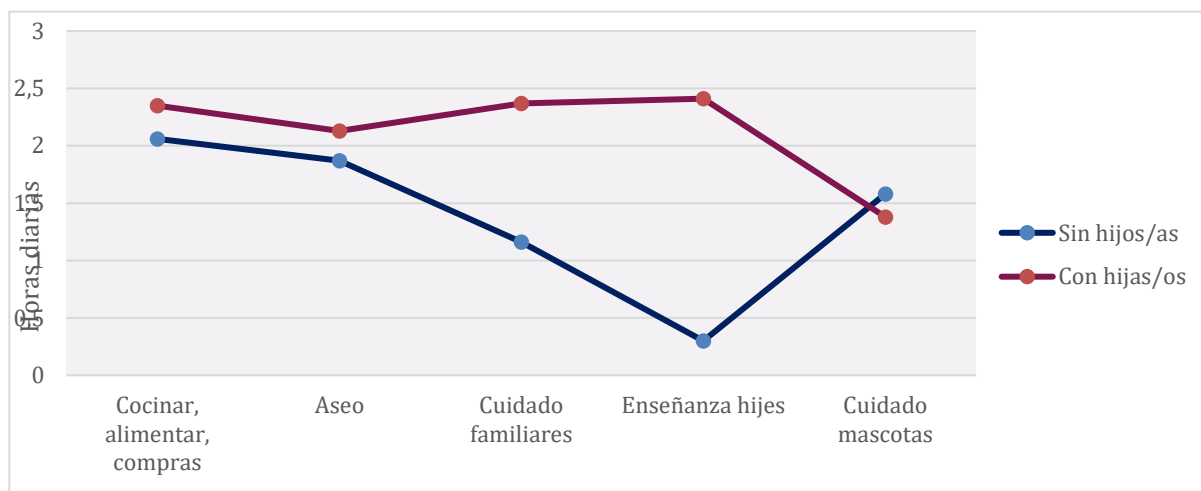
Si analizamos las tareas domésticas que realizan hombres y mujeres, nos encontramos con la siguiente información:



**Tabla N°6:** Tareas domésticas docentes según sexo

Nota: Diferencias entre grupos: Al 95% de confianza, las diferencias entre sexos para cada tarea doméstica o de cuidado que aparece en la gráfica SON estadísticamente significativas, excepto para la tarea de cuidado de mascotas, en que no hay diferencias estadísticamente significativas entre sexos.

Al analizar esta misma información, comparando a las y los docentes que tienen hijas e hijos, versus quienes no, obtenemos los siguientes datos:



**Tabla N°7:** Tareas domésticas docentes con y sin hijos/as

Nota: Diferencias entre grupos: Al 95% de confianza, las diferencias entre docentes con y sin hijos/as para cada tarea doméstica o de cuidado que aparece en la gráfica SON estadísticamente significativas.

**OBJETIVO NRO. 2: Identificar las principales dificultades y repercusiones que ha tenido para la vida personal de profesoras y profesores, educar en contexto de crisis sanitaria.**

**Criterio 3: Bienestar en ámbitos Personal, Familiar y Laboral.**

A continuación se presentan los resultados generales sobre los ámbitos personal, familiar y laboral en la totalidad de las y los docentes participantes, como respuesta a la pregunta: “En escala de 1 a 10, siendo 1 lo mínimo y 10 lo máximo, señala cuán gravemente te han afectado las siguientes situaciones durante 2020-2021”. El siguiente gráfico corresponde al promedio por hombres, mujeres y ambos sexos, en una respuesta de escala, siendo 1-2 poco o nada; 3-4 bajo; 5-6 medio; 7-8 alto y 9-10 muy alto.



Bienestar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Crisis afectivo-emocional							♂ 7,42	♀ 8,02		
							✎ 7,89			
Problemas físicos derivados del teletrabajo							♂ 7,57	✎ 8,08		
								♀ 8,23		
Debilitamiento de la vida social								♂ 8,61		
								✎ 8,83		
								♀ 8,89		

**Tabla N°8:** Promedio de bienestar ambos sexos.

Cuando se consulta sobre bienestar personal durante la pandemia, especificando en aspectos afectivo-emocionales, destaca que las y los encuestados manifiestan un alto impacto a su bienestar emocional, siendo las mujeres quienes lo manifiestan en mayor medida con una media de 8 (alto). Al consultar por problemas físicos derivados de la nueva modalidad de trabajo y por su afectación en la vida social, las cifras también son levemente mayores en mujeres, con un 8,23 (alto) y un 8,89 (muy alto), respectivamente).

En cifras, queda del siguiente modo:

Grado de afección	Crisis afectivo-emocional
1	143
2	153
3	222

4	273
5	588
6	529
7	976
8	1501
9	1154
10	3018
<b>Total general</b>	<b>8557</b>

**Tabla N°9:** Mujeres- Crisis afectivo emocional.

Asimismo, resulta revelador que, de 8.557 mujeres participantes, 3.018 (35,27%) declaren el máximo nivel de crisis afectivo-emocional (crisis de angustia, pánico, ansiedad, depresión, estrés, fibromialgia, etc.).

Vida familiar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compatibilizar familia/trabajo							♂ 7,97	✎ 7,97		
								♀ 8,42		
Alteración clima familiar					♂ 5,67					
				♀ 5,67						
				✎ 5,67						
Sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado							♂ 7,70	✎ 8,29		
								♀ 8,46		

Sensación de culpa por abandono de tareas domésticas						♂ 7,41	✎ 8,03	♀ 8,20
Violencia psicológica en el hogar		♀ 2,49	♂ 3,02					
		✎ 2,59						
Violencia física en el hogar	♀ 1,34							
	✎ 1,38							
	♂ 1,55							
Disminución de los espacios de convivencia						♂ 7,24	✎ 7,44	♀ 7,50

**Tabla N° 10:** Promedios Dimensión Familiar ambos sexos.

En cuanto a la vida familiar, si bien ambos sexos manifiestan un impacto alto en la mayoría de los ítem, en promedio las mujeres manifiestan mayoritariamente dificultades para compatibilizar o establecer límites entre el trabajo pedagógico y sus familias (8,42), como también, la sensación de culpa por el abandono de tareas domésticas (8,20) y por abandono de tareas de cuidado (8,46). Si evaluamos la situación de las mujeres en cifras, tenemos lo siguiente:

Grado de afección	Sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado
1	131
2	106
3	101
4	98
5	324
6	278
7	421
8	848
9	903
10	5330
<b>Total general</b>	<b>8540</b>

**Tabla N° 6:** Mujeres, sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado.

De un total de 8.540 mujeres, 6.233 (el 72,99%) se sitúa dentro del nivel “muy alto”. Si sumamos el nivel “alto”, el porcentaje de mujeres que se sitúan entre ambos valores corresponde a un 87,85% del total.

Con respecto a la violencia física y psicológica experimentada por profesoras y profesores, los datos son los siguientes:

Grado de afección	Violencia psicológica				Violencia física			
	Varones		Mujeres		Varones		Mujeres	
	Nro. respuestas	%	Nro. respuestas	%	Nro. respuestas	%	Nro. respuestas	%
1-2 (poco o nada)	1747	62,6%	7158	72,8%	2443	90,1%	8866	94%
3-4 (bajo)	313	11,2%	373	3,8%	105	3,9%	204	2,2%
5-6 (medio)	294	10,5%	757	7,7%	56	2,1%	144	1,5%
7-8 (alto)	225	8,1%	498	5,1%	40	1,5%	82	0,9%
9-10 (muy alto)	209	7,5%	594	6%	65	2,4%	137	1,4%

**Tabla N° 11:** Varones y mujeres, niveles de violencia física y psicológica.

Con respecto a los varones, es importante mencionar que lideran los índices de violencia física y psicológica, con un promedio de 3,02 y 1,55 respectivamente. En lo que respecta a violencia psicológica, un 15,6% de quienes responden esta pregunta se sitúan dentro de los niveles “alto” y “muy alto”, mientras que en lo que respecta a la violencia física, un 3,9% se ubica dentro del mismo nivel.

En el caso de las mujeres, un 11,1 % de quienes responden esta pregunta se sitúan dentro de los niveles “alto” y “muy alto”, mientras que en lo que respecta a la violencia física, un 2,3% se ubica dentro del mismo nivel.

Consideramos importante visualizar esta información, en la medida que su gravedad no obedece al porcentaje, sino a la naturaleza del hecho.

Impacto laboral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reducción de la carga horaria en la asignatura				♀ 4,18						
				✎ 4,28						
				♂ 4,63						
Hipervigilancia				♂ 4,86	✎ 5,03					
					♀ 5,08					
Frustración profesional o déficit de autoestima profesional						♀ 6,68				
						✎ 6,87				
						♂ 6,82				

Contención emocional estudiantes y sus familias					♂ 7,24				
					✎ 7,65				
					♀ <b>7,78</b>				
Contención emocional colegas					♂ 6,33				
					✎ 6,67				
					♀ <b>6,77</b>				
Asumir costos económicos para apoyar familias de estudiantes			♂ 4,85						
			✎ 4,90						
			♀ <b>4,91</b>						
Acoso laboral			♀ 4,07						
			✎ 4,15						
			♂ <b>4,46</b>						

**Tabla N°12:** Promedios impacto laboral ambos sexos.

Al analizar la tabla anterior, el promedio de mujeres es mayor en Hipervigilancia (5,08), contención emocional estudiantes y sus familias (7,78), contención emocional de colegas (6,77) y asumir costos económicos para apoyar familias de estudiantes (4,91), mostrando cómo las mujeres asumen mayoritariamente roles de cuidado también dentro de lo que corresponde al trabajo remunerado.

Los varones lideran en promedio, los ítem de: acoso laboral (4,46), reducción de la carga

horaria en la asignatura (4,63) y frustración profesional o déficit de autoestima profesional (6,82).

Al desagregar algunos de estos datos por dependencia de establecimiento, encontramos los siguientes hallazgos:

Frustración profesional o déficit de autoestima profesional					
% de respuestas por dependencia del establecimiento	Grado de afección				
	Poco o nada (1-2)	Bajo (3-4)	Medio (5-6)	Alto (7-8)	Muy alto (9-10)
Privado	13,5%	10,7%	16,1%	23,1%	36,7%
Particular subvencionado	9,8%	9,9%	17,2%	17,2%	40,9%
Municipal	12,8%	10,7%	18,3%	22,1%	36%

**Tabla N°13:** Frustración profesional o déficit de autoestima profesional, dependencia.

En los tres sectores, la mayoría de quienes contestan se ubican dentro del nivel “muy alto”. De acuerdo con estos datos, la sensación de frustración profesional podría ser una sensación generalizada durante la pandemia, sobre todo si tenemos en consideración que al sumar los niveles “alto” y “muy alto”, la mayoría de docentes se ubica en ese espectro: 59.7% en el sector privado, 58.1% en el sector particular-subvencionado y 58.1% en el sector municipal.

Acoso laboral					
% de respuestas por dependencia del establecimiento	Grado de afección				
	Poco o nada (1-2)	Bajo (3-4)	Medio (5-6)	Alto (7-8)	Muy alto (9-10)
Privado	57,2%	9,9%	10,8%	9,4%	12,7%
Particular subvencionado	48,2%	11%	13%	11%	16,8%
Municipal	46,6%	10,7%	13%	10,7%	18,9%

**Tabla N°14:** Acoso laboral, dependencia.

Para el ítem de acoso laboral, quienes manifiestan en menor medida (poco o nada) esta

percepción son los docentes de establecimientos privados, con un 57,2%, mientras que el ítem “muy alto” está liderado por los establecimientos municipales, con un 18,9%.

Asumir costos económicos de estudiantes y sus familias					
% de respuestas por dependencia del establecimiento	Grado de afección				
	Poco o nada (1-2)	Bajo (3-4)	Medio (5-6)	Alto (7-8)	Muy alto (9-10)
Privado	75,5%	5,7%	5,2%	4,6%	9,1%
Particular subvencionado	44,4%	11,5%	14,4%	11,5%	18,2%
Municipal	26,7%	13%	17,6%	16,1%	26,6%

**Tabla N°15:** Asumir costos económicos de estudiantes y sus familias, dependencia.

Para la pregunta sobre si han debido asumir costos económicos en apoyo a estudiantes o a sus familias, quienes señalan en mayor medida que “poco o nada” son los establecimientos privados, con un 75,5% de quienes responden. Por el contrario, quienes lideran el grado de afección “muy alto” frente a esta pregunta son los docentes de establecimientos municipales, quienes se ubican en el nivel “muy alto”, con un 26,6% de respuestas.

Contención emocional de estudiantes y sus familias					
% de respuestas por dependencia del establecimiento	Grado de afección				
	Poco o nada (1-2)	Bajo (3-4)	Medio (5-6)	Alto (7-8)	Muy alto (9-10)
Privado	3,6%	10,2%	18%	26,7%	36,2%
Particular subvencionado	4,9%	7,5%	17,3%	23,3%	47%
Municipal	4,6%	6,3%	17%	24,4%	47,6%

**Tabla N°16:** Contención emocional de estudiantes y sus familias

Respecto a la Contención emocional de estudiantes y sus familias, en cada uno de los sectores (privado, particular subvencionado y municipal) la mayoría de quienes responden se



ubican dentro del nivel “muy alto”, siendo el mayor grado de afección en establecimientos municipales (47.6%), seguidos por particulares subvencionados (47%) y en tercer lugar, privados (36,2%).

Contención emocional de colegas					
% de respuestas por dependencia del establecimiento	Grado de afección				
	Poco o nada (1-2)	Bajo (3-4)	Medio (5-6)	Alto (7-8)	Muy alto (9-10)
Privado	11,8%	9,3%	18%	26%	35%
Particular subvencionado	4,5%	9,9%	21,5%	24,5%	32,8%
Municipal	11.2%	11,3%	22%	24%	31,4%

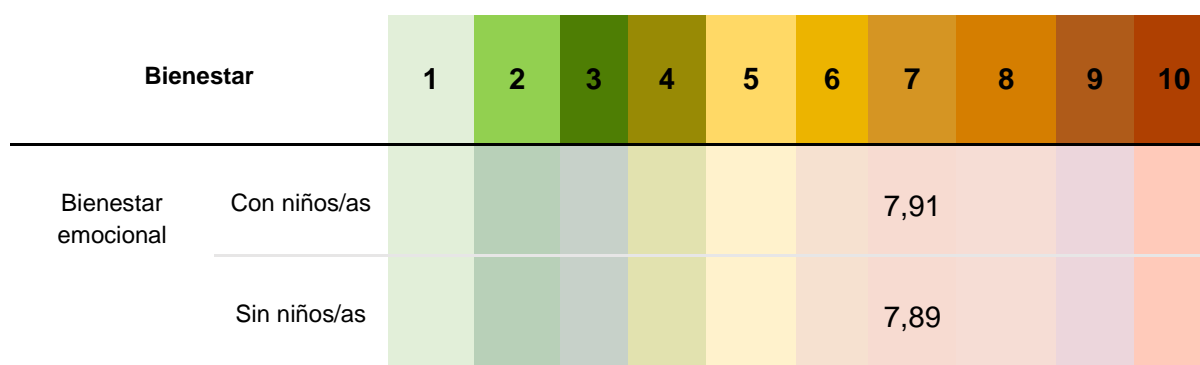
**Tabla N°17:** Contención Emocional de Colegas.

Respecto a la contención emocional de las y los colegas, en cada uno de los sectores (privado, particular subvencionado y municipal) la mayoría de quienes responden se ubican dentro del nivel “muy alto”. El mayor grado de afección en este caso se ubica en los privados, con un 35%, seguido por los particulares subvencionados (32,8%) y en tercer lugar, establecimientos municipales (31,4%).

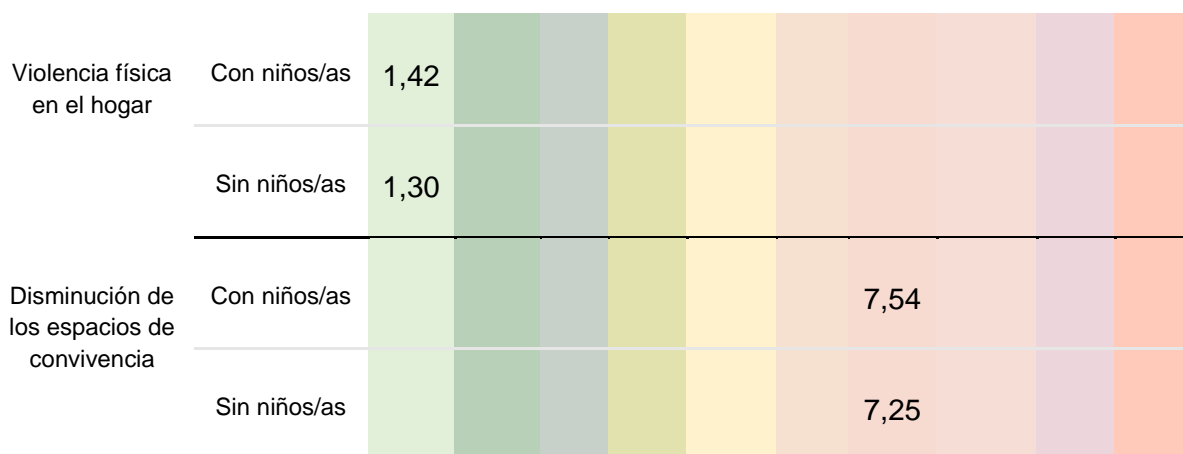
**Criterio 4: Sensación de agobio docentes con hijas e hijos.**

A continuación, se presenta una comparación en cuanto a la sensación de agobio de docentes con y sin hijas/os

El total de docentes con hijas e hijos es de 8.591 personas, que corresponde al 64,61% de un total de 13.296 encuestados/as. Del porcentaje total de docentes con hijas/os, un 78,49% corresponde a mujeres (6.743 personas), un 20,25% a hombres (1.740 personas) y un 1,26% no responde (108 personas).



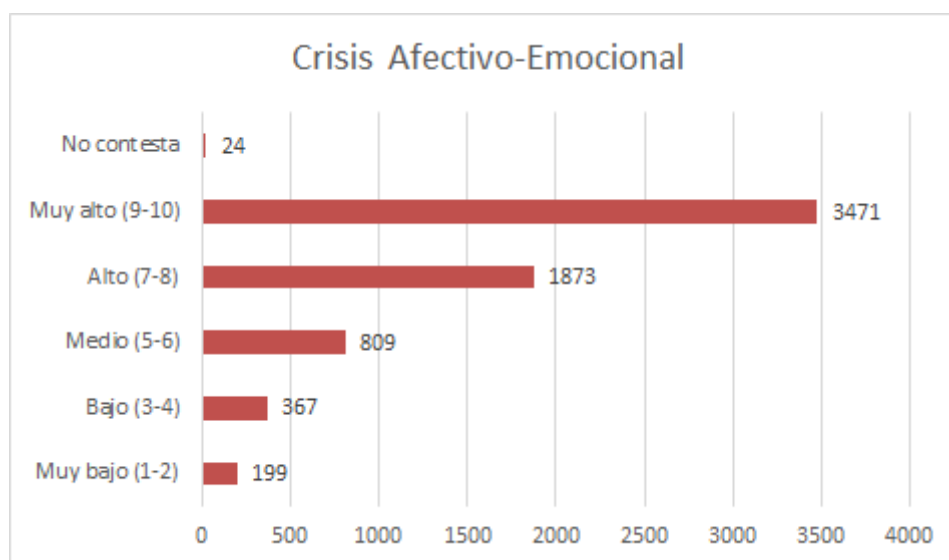
Problemas físicos derivados del teletrabajo	Con niños/as								8,16		
	Sin niños/as								8,23		
Disminución de la vida social	Con niños/as								8,86		
	Sin niños/as								8,89		
<b>Vida familiar</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Compatibilizar familia/trabajo	Con niños/as								8,48		
	Sin niños/as								8,01		
Alteración del clima familiar	Con niños/as					5,88					
	Sin niños/as					5,28					
Sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado	Con niños/as								8,83		
	Sin niños/as								7,27		
Sensación de culpa por abandono de tareas domésticas	Con niños/as								8,24		
	Sin niños/as								7,63		
Violencia psicológica en el hogar	Con niños/as		2,80								
	Sin niños/as		2,19								



**Tabla N°18:** Comparación de la sensación de agobio, promedio de dimensión personal y familiar en docentes con y sin hijos/as

En el caso de docentes con hijas e hijos, destacan un aumento en la dificultad para compatibilizar los múltiples deberes con la familia y el trabajo, así como en los niveles de sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado y tareas domésticas.

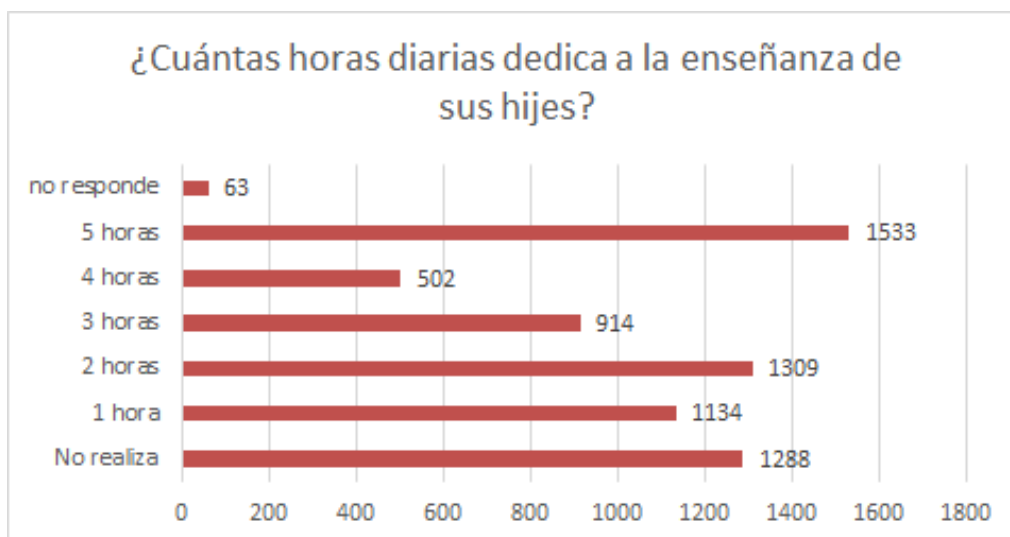
A continuación, se destacan en cifras algunos hallazgos de las profesoras-madres participantes del estudio, frente a los ítem de bienestar y vida familiar:



**Tabla N°19:** Frecuencia de crisis afectivo-emocional, profesoras-madres.

De un total de 6.743 profesoras madres que responden, 5.344 (un 79,25%) declara un nivel “alto” y “muy alto” frente a la pregunta de crisis afectivo-emocional (crisis de angustia, pánico, ansiedad, depresión, estrés, fibromialgia, etc.)

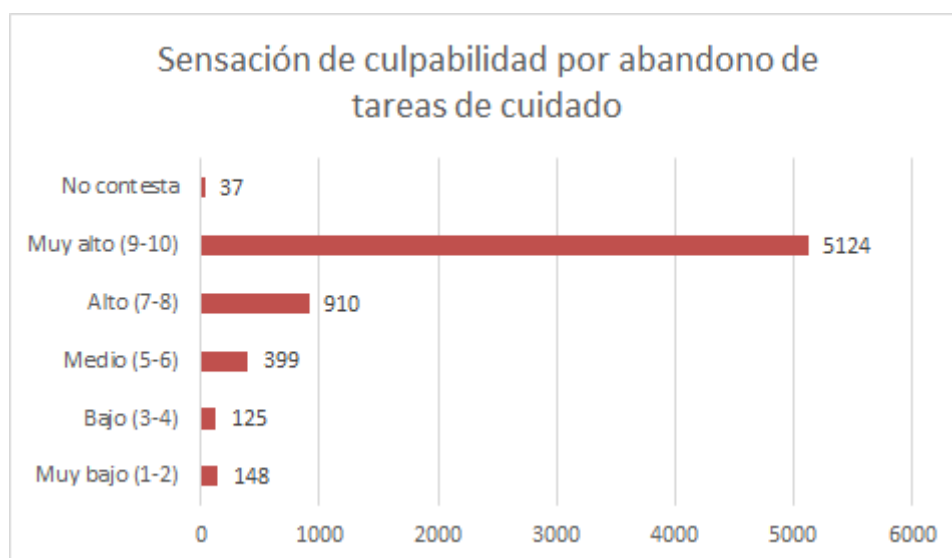
Por otro lado, cuando se consulta por las horas de enseñanza que dedican a sus hijos/as, los resultados son los siguientes:



**Tabla N°20:** Horas diarias que dedican a la enseñanza de sus hijos/as. Profesoras-Madres.

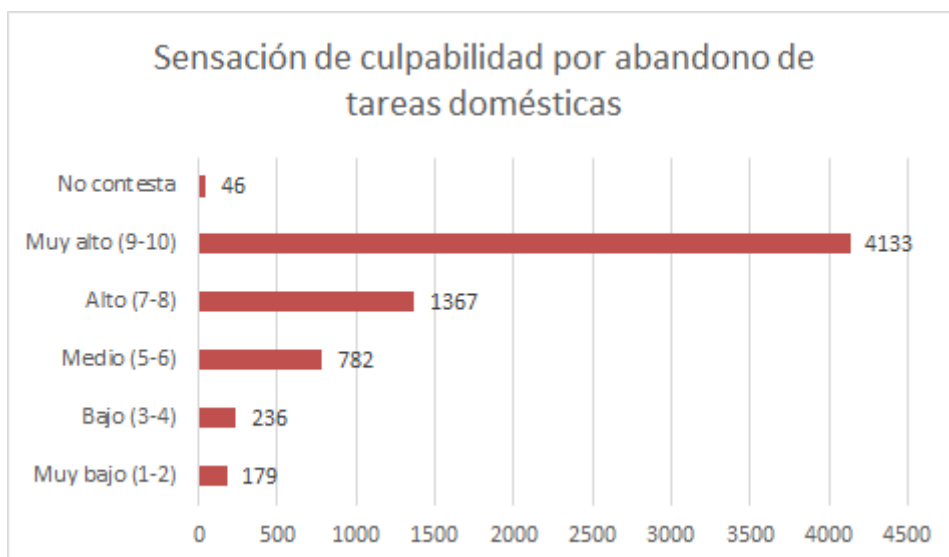
Resulta preocupante que, de las 6.743 profesoras madres, 1.288 (un 19,1% del total) señala que no dedica tiempo a los procesos de enseñanza de sus hijos/as. Es más, el 55,33% de las profesoras madres señala que dedica 2 horas o menos de acompañamiento a su familia.

Cuando analizamos los resultados de la pregunta sobre la “sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado”, obtenemos lo siguiente:



**Tabla N°21:** Sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado. Profesoras-Madres.

De un total de 6.706 madres que responden esta pregunta, un 89,98% (6.034 mujeres) se ubican dentro de los niveles “alto” y “muy alto”. Esto sugiere que los niveles más bajos de la tabla anterior (2 o menos horas - “no realiza”) no son suficientes, dando cuenta de cómo la sobredemanda de tareas de las profesoras-madres afecta los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos/as.



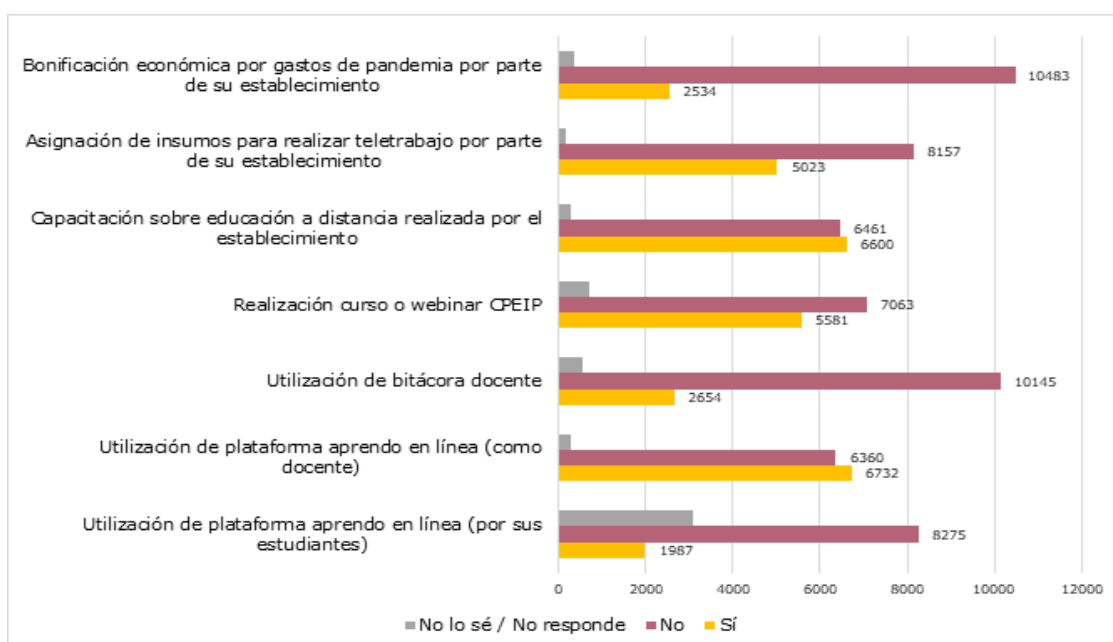
**Tabla N°22:** Sensación de culpa por abandono de tareas domésticas Profesoras-Madres.

De un total de 6.743 profesoras, 5.500 (un 81,57%) manifiesta una sensación de culpa entre los valores “alto” y “muy alto”, sugiriendo un abandono forzoso de ambas dimensiones.

### **OBJETIVO NRO. 3: Analizar el contexto institucional en el cual se ha desarrollado el trabajo docente durante la pandemia**

#### **Criterio 5: Apoyos institucionales**

Respecto al uso efectivo de los apoyos institucionales que han recibido las y los docentes en contexto de pandemia, ya sea de parte del establecimiento o las iniciativas ministeriales, los resultados son los siguientes:



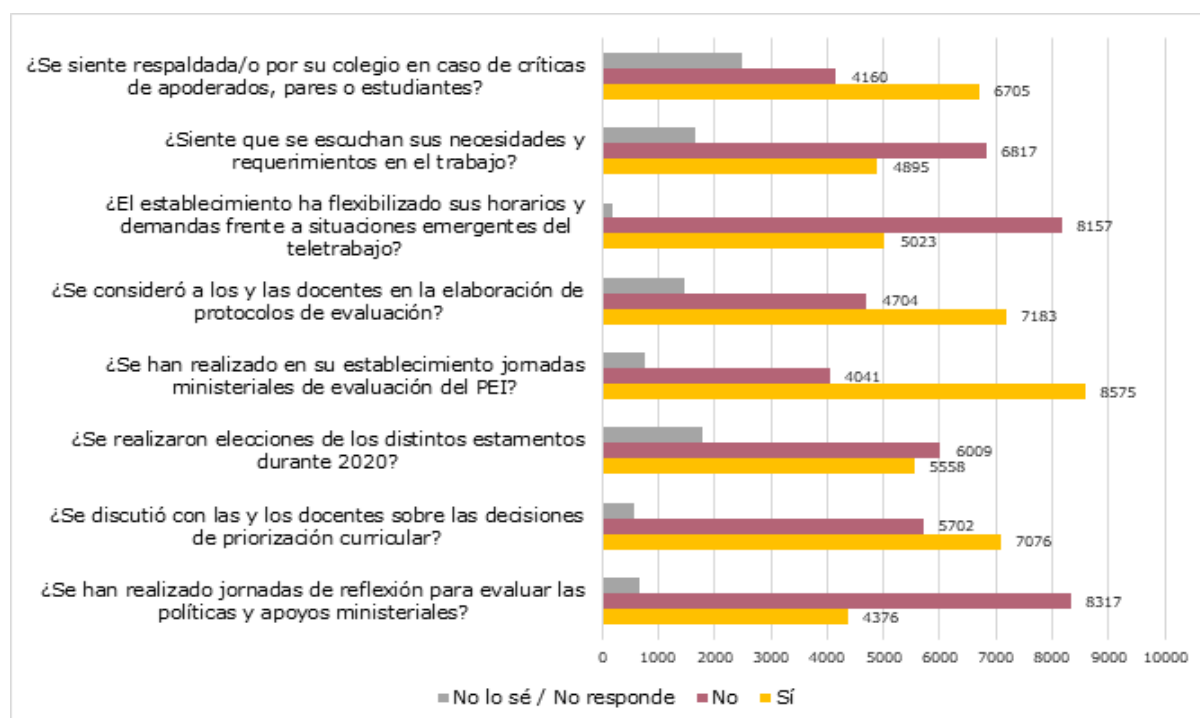
**Tabla N°23:** Apoyos Institucionales.

En el ítem de “bonificación económica”, los montos señalados por las y los docentes son de 1.000 a 60.000 pesos chilenos en un 98,15% de los casos, y de 60.001 a 600.000 pesos chilenos en un 1,85%. En la pregunta sobre asignación de insumos para teletrabajo, entre quienes responden sí/no, un 61,89 % señala la opción “no”. En cuanto a “Capacitación sobre educación a distancia realizada por el establecimiento” un 49,47% señala que no ha recibido, versus un 50,53% que señala que sí.

Sobre apoyos externos al establecimiento, la respuesta afirmativa entre quienes responden sí/no a la pregunta de utilización de la plataforma ‘aprendo en línea’ por parte de las y los docentes, un 51,42% señala la opción “sí” y un 48,58% la opción “no”. Sin embargo, respecto al uso de la misma plataforma por parte de estudiantes, un 80,62% de las y los encuestados que responden sí/no señala que “no” se ha utilizado, versus un 19,36% que señala que sí. Respecto a los cursos del CPEIP y la utilización de la bitácora docente, en ambas preguntas predomina la opción “no”, con un 55,86% y un 79,26% de quienes contestaron sí/no, respectivamente.

### **Criterio 6: Convivencia democrática.**

Respecto a las preguntas que refieren a la toma de decisiones dentro del establecimiento y a la percepción de la convivencia laboral, se consultó a partir de preguntas con posibles tres respuestas: sí, no, no lo sé/ no responde. Los resultados son los siguientes:



**Tabla N°24:** Convivencia democrática.

Entre quienes marcaron sí/no, las respuestas con predominancia positiva dentro de esta pregunta son las siguientes: ¿Se siente respaldada/o por su colegio en caso de críticas de apoderados, pares o estudiantes? entre quienes responden sí/no, un 38,3% señala la opción

“no” y un 61,7% la opción “sí”; ¿se consideró a las y los docentes en la elaboración del protocolo de evaluación? entre quienes responden sí/no, un 39,6% señala la opción “no” y un 60,4% la opción “sí”, ¿se han realizado en su establecimiento las jornadas ministeriales de evaluación del PEI? entre quienes responden sí/no, un 32% señala la opción “no” y un 68% la opción “sí” y ¿se discutió con las y los docentes las decisiones de priorización curricular? entre quienes responden sí/no, un 44,6% señala la opción “no” y un 55,4% la opción “sí”. Entre quienes marcaron sí/no, las respuestas con predominancia negativa dentro de esta pregunta son las siguientes: ¿Siente que se escuchan sus necesidades y requerimientos en el trabajo? entre quienes responden sí/no, un 58,2% señala la opción “no” y un 41,8% la opción “sí”; el establecimiento ¿ha flexibilizado sus horarios y demandas frente a situaciones emergentes del teletrabajo? entre quienes responden sí/no, un 61,9% señala la opción “no” y un 38,0% la opción “sí”; ¿se realizaron elecciones de los distintos estamentos durante 2020? entre quienes responden sí/no, un 51,9% señala la opción “no” y un 48,1% la opción “sí” y ¿se han realizado jornadas de reflexión para evaluar las políticas y apoyos ministeriales? entre quienes responden sí/no, un 65,5% señala la opción “no” y un 34,5% la opción “sí”.

Si analizamos este ítem por dependencia, respecto a las preguntas que fueron evaluadas dentro del espectro positivo, tenemos lo siguiente:

¿Se siente respaldada/o por su colegio en caso de críticas de apoderados, pares o estudiantes?			
Dependencia del establecimiento	% Respuestas		
	Sí	No	No lo sé
Privado	47,4%	36,3%	16,3%
Particular subvencionado	50,3%	32,5%	17,2%
Municipal	51,5%	30,3%	18,2%

**Tabla N°25:** Percepción de respaldo del establecimiento, por dependencia

Las respuestas afirmativas en el sector privado alcanzan un 47,4%, mientras que en el particular subvencionado un 50,3% y municipal un 51%, lo que da cuenta de una mayor sensación de respaldo entre las y los profesores del sistema municipal.

¿Se consideró a las y los docentes en la elaboración de protocolos de evaluación?	
	% Respuestas

Dependencia del establecimiento	Sí	No	No lo sé
Privado	34,2%	52,3%	13,5%
Particular subvencionado	46,8%	41,9%	11,4%
Municipal	62%	28,9%	9,2%

**Tabla N°26:** Consideración de docentes en la elaboración de protocolos de evaluación, por dependencia

Las respuestas afirmativas en el sector privado alcanzan un 34.2%, mientras que en el particular subvencionado un 46.8 % y municipal un 62%, lo que da cuenta de que al menos entre las y los docentes del sector municipal, existe una mayor consideración de las y los profesores frente a la elaboración de protocolos de evaluación.

¿Se han realizado en su establecimiento las jornadas ministeriales de evaluación del PEI?			
Dependencia del establecimiento	% Respuestas		
	Sí	No	No lo sé
Privado	12,8%	69,2%	18%
Particular subvencionado	40,4%	42,2%	17,4%
Municipal	55,9%	30,5%	13,6%

**Tabla N°27:** Realización de jornadas ministeriales de evaluación del PEI, por dependencia

Las respuestas afirmativas en el sector privado alcanzan un 12,8%, mientras que en el particular subvencionado un 40,4% y municipal un 55,9%, lo que da cuenta de que en el sector municipal esto se realiza más frecuentemente. De todos modos, considerando que las jornadas que dispone el MINEDUC para la evaluación del PEI son dos jornadas anuales<sup>2</sup>, el porcentaje de establecimientos que cumplieron con esta actividad no es especialmente alto.

¿Se discutió con las y los docentes las decisiones de priorización curricular?
--

<sup>2</sup> [https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/OrientacionesActualizacionPEI\\_Nov2015.pdf](https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/OrientacionesActualizacionPEI_Nov2015.pdf)



Dependencia del establecimiento	% Respuestas		
	Sí	No	No lo sé
Privado	49,5%	46,4%	4,1%
Particular subvencionado	50,2%	46,1%	3,7%
Municipal	55,9%	40,4%	3,7%

**Tabla N°28:** Realización de jornadas ministeriales de evaluación del PEI, por dependencia

Las respuestas afirmativas en el sector privado alcanzan un 49.5%, mientras que en el particular subvencionado un 50.2% y municipal un 55.9%, lo que da cuenta, nuevamente, de un mayor porcentaje de consultas en el sector municipal.

Si analizamos las preguntas que fueron evaluadas dentro del espectro negativo por dependencia, en este mismo ítem, tenemos lo siguiente:

¿Siente que se escuchan sus necesidades y requerimientos en el trabajo?			
Dependencia del establecimiento	% Respuestas		
	Sí	No	No lo sé
Privado	30,1%	59,2%	10,7%
Particular subvencionado	33,4%	55%	11,6%
Municipal	48,2%	40,3%	11,4%

**Tabla N°29:** Percepción de escucha frente a necesidades y requerimientos, por dependencia

Las respuestas afirmativas, si bien nuevamente obtienen el mayor porcentaje en el sector municipal (48.2%), no alcanzan la mitad de encuestados. Al mismo tiempo, el sector privado se decanta en su mayoría por la opción “no”, con un 59,2% y el particular subvencionado por la misma opción, con un 55%.

El establecimiento ¿Ha flexibilizado sus horarios, plazos de entrega o jornada laboral, frente a emergencias o imprevistos propios del teletrabajo?
---

Dependencia del establecimiento	% Respuestas		
	Sí	No	No lo sé
Privado	59,5%	35,9%	4,6%
Particular subvencionado	62,6%	32,2%	5,2%
Municipal	66,7%	28,4%	4,9%

**Tabla N°30:** Flexibilización del establecimiento frente a situaciones emergentes, por dependencia

Las respuestas afirmativas para esta respuesta, esta vez con un porcentaje superior a la mitad de docentes encuestados, se sitúan del siguiente modo, de menor a mayor puntaje: municipal (66.7%), particular subvencionado (62.6%) y privado (59.5%).

¿Se realizaron elecciones de los distintos estamentos durante 2020?			
Dependencia del establecimiento	% Respuestas		
	Sí	No	No lo sé
Privado	33,8%	52,6%	13,6%
Particular subvencionado	35%	50,7%	14,3%
Municipal	47,6%	40,1%	11,5%

**Tabla N°31:** Elecciones internas del establecimiento, por dependencia

El mayor porcentaje de respuestas afirmativas corresponde al sector municipal (47.6%). Para el sector privado y particular subvencionado, la mayoría de respuestas se sitúan en la opción "No", con un 52.6% y un 50.7%, respectivamente.

¿Se han realizado jornadas de reflexión para evaluar las políticas y apoyos ministeriales?	
	% Respuestas

Dependencia del establecimiento	Sí	No	No lo sé
Privado	20,65%	75,96%	3,39%
Particular subvencionado	30,99 %	64,82 %	4,19%
Municipal	35,95%	59,88%	4,17%

**Tabla N°32:** Jornadas de reflexión para evaluar las políticas y apoyos ministeriales, por dependencia

El mayor porcentaje de respuestas en esta pregunta es por la alternativa “no”, de menor a mayor porcentaje: sector municipal con un 59.88%, sector particular subvencionado con un 64.82% y sector privado, con un 75.96%.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**OE1:** Identificar los distintos tipos de trabajos que realizan las y los docentes durante su jornada laboral en pandemia.

### Caracterización de la jornada laboral docente.

#### a) Trabajo remunerado.

La jornada laboral de las y los docentes contempla diversas actividades, que van desde la ejecución de la clase y su preparación hasta el trabajo administrativo, lo cual en promedio suma un total de 16,5 hrs. cronológicas diarias: cifra que supera con creces la cantidad de horas de trabajo diario por el cual podría ser contratado/a un docente, incluso teniendo la jornada completa (44 hrs. semanales), que equivaldrían a un promedio de 8,8 hrs. cronológicas diarias.

Si analizamos la tabla nro. 1, nos daremos cuenta que la ejecución de la clase (trabajo lectivo) corresponde apenas al 30,3% del tiempo total de trabajo remunerado (si bien esta podría contemplar también parte de la evaluación, que se consultó aparte, en cuyo caso correspondería a un 39,39% del total). En cualquier caso, el tiempo lectivo no alcanza el 40% de la jornada laboral remunerada, un dato no menor, considerando que es el tiempo que puede medirse de modo más objetivo respecto a las actividades docentes, tanto para el empleador como para estudiantes y familias, razón por la cual la cantidad de trabajo docente suele percibirse en función de la carga horaria asignada, la cual tiene como eje el tiempo de trabajo lectivo.

De acuerdo con la Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente, al 2019 las y los docentes deberían contar con un 65% de tiempo de trabajo lectivo y un 35% de tiempo de trabajo no lectivo.

Horas Cronológicas de Función Docente en Contrato	Horas pedagógicas de docencia de aula (45 min.)	Horas Cronológicas de Docencia de Aula (60 min.)		Horas cronológicas de Recreo del profesor		Horas cronológicas No Lectivas	
		h	m	h	m	h	m
44	35	26 h	15 m	3 h	0 m	14 h	45 m
37	29	21 h	45 m	2 h	31 m	12 h	44 m
30	24	18 h	0 m	2 h	3 m	9 h	57 m
23	18	13 h	30 m	1 h	34 m	7 h	56 m
16	13	9 h	45 m	1 h	5 m	5 h	10 m
9	7	5 h	15 m	0 h	37 m	3 h	8 m
2	2	1 h	30 m	0 h	8 m	0 h	22 m

Fuente: Mineduc - CPEIP (2017). *Orientaciones, incremento de horas no lectivas establecidas por la ley N° 20.903, uso y asignación.*

Actualmente la distribución es la misma (65% de trabajo lectivo y un 35% de trabajo no lectivo), lo cual es claramente insuficiente para la cantidad de tareas que conlleva la preparación de una clase, su revisión y retroalimentación, a lo cual se suman entrevistas y reuniones (consejo de profesores, entrevistas con estudiantes y/o apoderados, reuniones de departamento y gremiales) y preparación de informes. Lo anterior, muestra que los esfuerzos realizados durante los últimos años desde las políticas educativas orientadas a fortalecer el desarrollo profesional se han interrumpido con la crisis sanitaria, además de que el tiempo de trabajo no lectivo asignado por la ley (35%) es claramente insuficiente para la distribución real de las tareas que las y los docentes realizan.

b) Trabajo no remunerado.

Dentro de este ítem quisimos mencionar el trabajo no remunerado, parte de la jornada que las y los docentes realizan en sus hogares. Si miramos la Tabla Nro. 6, nos daremos cuenta que hay diferencias por sexo en el desarrollo de estas tareas: las mujeres puntúan más alto si evaluamos por tipo de tarea, a excepción del cuidado de mascotas, donde no hay diferencias significativas. Además, podemos hacer algunas precisiones sobre la naturaleza de este trabajo que, si bien se refieren en su totalidad al cuidado, distinguimos para efectos del análisis en trabajo doméstico (cocinar, llevar compras, alimentar, hacer aseo) del cuidado como trabajo inmaterial y afectivo (de familiares, mascotas, acompañamiento escolar de hijos/as), que en muchos casos desarrollan las y los profesores, tanto en sus hogares como en sus establecimientos.

Para las y los docentes con hijas e hijos, la carga es todavía mayor. Como muestra la Tabla nro. 7, profesoras y profesores padres/madres ocupan más tiempo diario para cada una de las tareas domésticas sobre las cuales consultó este estudio, con excepción del cuidado de mascotas, donde ocupan más tiempo quienes no tienen hijos/as.

En relación al promedio que se obtiene del cálculo de horas cronológicas de Trabajo No Remunerado (8,5 hrs. diarias), los resultados coinciden con un estudio realizado por la Fundación Sol en marzo 2020<sup>3</sup>, estudio que plantea que el promedio de horas de trabajo doméstico semanal realizado por las mujeres antes de la pandemia era del 41.2%. Otro estudio que ratifica esta cifra es uno realizado por el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe de CEPAL, en julio de 2021, donde se señala que en Chile las mujeres realizan un total de 42.1 hrs. de trabajo no remunerado a la semana. Si dividimos estos números por los 7 días de la semana nos entrega un promedio de 6 hrs. diarias, cercano a las 8,5 horas que promedian de trabajo doméstico las y los participantes del presente estudio.

Con todo lo anterior, es posible afirmar que las y los docentes no cuentan con el tiempo suficiente para cubrir adecuadamente las tareas de trabajo de cuidados, lo que probablemente afecta las dinámicas familiares, como evidencia el gráfico de bienestar. Las evidencias de este estudio indican que las y los profesores utilizan 16.5 horas diarias en su

---

<sup>3</sup> Fundación Sol (2020) "No es Amor, es trabajo no pagado".

trabajo remunerado, por lo cual, el escaso tiempo que resta de su día lo dedican a labores de cuidado, lo que impacta directamente en los cuidados familiares y, especialmente, en el cuidado personal y de quienes tienen hijas e hijos.

Esta situación se contrapone con una de las sugerencias de la OCDE en su informe elaborado para Chile, publicado en 13 de julio del 2021, donde se recomienda “Crear un sistema de cuidados más completo mediante la expansión de la educación formal de la primera infancia y cuidados extraescolares, y mediante una inversión en los cuidados a largo plazo” (OCDE, 2021). Esta recomendación, plantea la necesidad de mejorar las condiciones de quienes enseñan en esos niveles y en brindar opciones que garanticen un adecuado cuidado para todas las niñas y niños del país, sin duda se vulnera en el caso de las hijas e hijos de profesoras y profesores, quienes son afectados directamente por la falta de tiempo de sus cuidadores para desarrollarse y aprender de manera óptima.

c) Agobio docente.

Al sumar la cantidad de horas del trabajo remunerado (16,5 hrs.) con las horas de trabajo no remunerado (8,5 hrs.) nos encontramos con que llegamos a 25 hrs. diarias de trabajo total. Evidentemente, las y los docentes no están despiertos todo el día. Sin embargo, al comparar estos datos con los obtenidos en el estudio, en la cual las y los docentes se ubican en promedio dentro de los niveles “alto” (7,27) y (8,83) para la pregunta que refiere la sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado, y dentro de los niveles “alto” (7,63) y (8,24) para la pregunta que refiere la sensación de culpa por abandono de tareas domésticas, podemos sugerir que la fuerte carga horaria ha implicado realizar estas tareas de manera simultánea, o bien, tener que prescindir de gran parte de ellas.

Si aproximamos los promedios a la baja, obtenemos la siguiente caracterización de la jornada laboral, remunerada y no remunerada, para una semana laboral de 5 días:

**Distribución de carga horaria semana laboral docente (5 días), sobre un universo de 13.363 participantes, 77% mujeres y 33% hombres**

	Clases	Planificación y creación de material	Evaluaciones, retroalimentación, subir material	Reuniones y entrevistas	Tareas domésticas	Tareas de cuidado	TOTAL
Total participantes	5 horas	6 horas	3 horas	1 hora	4 horas	5 horas	<b>24 horas</b>

El nivel de demanda que tienen las y los profesores, no permite compatibilizar de ninguna manera el trabajo remunerado con el trabajo no remunerado, considerando que sólo la demanda diaria de la jornada laboral remunerada y al aproximar las cifras a la baja, promedia por lo menos un total de 15 hrs.



Dentro de este contexto de agobio que la crisis sanitaria profundiza, es importante destacar una serie de tareas nuevas, que no eran parte de la labor de las y los docentes antes de la pandemia y que se han sumado a sus jornadas laborales, ya sea aumentando su nivel de frecuencia o como parte de la digitalización de la tarea docente, tales como las expuestas en las Tablas Nro. 2, 3 y 4. De este modo, nos encontramos con que tareas propias del acompañamiento docente – y necesarias en este contexto, a fin de realizar un seguimiento adecuado de las y los estudiantes – tales como llenar notas o hacer informes, se realizan en su mayoría semanalmente (48,47% y 45,6 %, respectivamente) . Otras, como subir clases o material, implican en su mayoría un tiempo de dedicación diario (59,12%)

Es importante considerar que la digitalización del trabajo docente ha implicado, también, la adquisición de una serie de capacidades que implican tiempo efectivo de formación, tanto en tareas nuevas como en actividades propias de la labor docente, que ahora se realizan de modo virtual. Estas actividades implican, además, una gran cantidad de horas de sobre-exposición frente a la pantalla.

Evidentemente las y los docentes no están despiertos todo el día. Sin embargo, la fuerte carga horaria ha significado acortar horas de sueño, eliminar horas de descanso, realizar tareas de manera simultánea, perder significativamente tiempo de calidad para otras actividades y, lo más evidente, extender la jornada laboral al fin de semana y horarios semanales nocturnos. Algo que sin duda, afecta la salud y bienestar físico y emocional de las y los docentes y sus familias, además de impactar en los procesos educativos que desarrollan pues ante tal agobio, no es posible asegurar los propósitos educativos. Diluyendo además, todos los esfuerzos realizados durante los últimos años desde las políticas educativas orientadas a fortalecer el desarrollo profesional a partir del aumento de horas de trabajo no lectivo, impulsado por la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Es importante reflexionar sobre el trabajo de cuidados desde una perspectiva feminista y situada, especialmente, para una profesión altamente feminizada, en la cual el 73% de la dotación docente corresponde a mujeres: De acuerdo con Estadísticas del Mineduc del 2018, publicadas en 2019, Chile cuenta con 241.816 profesores ejerciendo en las tres dependencias administrativas, de las cuales 176.301 son mujeres y 65.515 son hombres (p.141)<sup>4</sup>. Es decir, un 73% mujeres y un 27% hombres. Por esta razón, creemos que es imposible dimensionar la magnitud del trabajo docente sin comprender que al hablar del “personal docente” o “de la educación” en general, nos referimos, en una gran mayoría, al trabajo de mujeres-profesoras. Profesoras que dentro y fuera de la escuela, además, son mayormente afectadas por la división sexual del trabajo: esto es, por el orden social del género como principio ordenador, que establece jerarquías, atribuciones, etc. y las relaciona de manera innata con tareas asociadas al cuidado y las emociones. Esto también es factible de apreciar en nuestro estudio, especialmente, en las tareas de cuidado que las profesoras suelen asumir en sus escuelas y en sus grados de afección respecto al cuidado de hijos/as o abandono de estas tareas.

---

<sup>4</sup> Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). Estadísticas de la Educación 2018, Publicación diciembre 2019. Santiago, Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>



El trabajo docente se caracteriza por ser un ‘trabajo inmaterial’, lo que refiere a actividades en las cuales el ejercicio de producción concentra las etapas de circulación y consumo en un mismo acto” (De la Garza, 2001. En Cornejo et al. 2013). Por su parte, Federici (2013) plantea el trabajo inmaterial como un trabajo que produce objetos no-físicos: códigos, información, símbolos, imágenes, conocimientos, relaciones sociales y, especialmente, subjetividades (Federici, 2013), como es el caso de la educación. Trabajos en los cuales, tanto el producto como el proceso de producción, son intangibles. Por lo cual, no se puede establecer con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para producir un objeto deseado, desde marcos intangibles e invisibles.

Las y los profesionales de la educación realizan un trabajo inmaterial: puesto que el producto y el proceso son invisibles, difícilmente pueden ser medidos y cuantificados. Sin embargo, esta perspectiva se cruza con una visión gerencialista de la educación, que pone el foco en la rendición de cuentas y cada vez más sofisticados dispositivos para controlar y medir el trabajo, para lo cual las políticas y reformas educativas han sido fundamentales (McLaren y Huerta Charles, 2011; Torres, 2019).

Dentro del trabajo inmaterial podemos incorporar, también, el trabajo de cuidados: trabajo invisible, que no es reconocido expresamente por la sociedad mercantilista, en cuanto no está circunscrito al ámbito del salario. Es más, el trabajo de cuidados se relega y se asume como una cuestión propia de lo privado en tanto personal, resguardado más por la lógica de la voluntad, que por la del derecho.

Este estudio ha mostrado que las y los profesores realizan principalmente un trabajo inmaterial: el trabajo pedagógico y el de cuidados. Es más, la situación de crisis sanitaria ha mostrado que el trabajo docente involucra, también, tareas propias del cuidado, las que pese a su centralidad y al desgaste que conllevan como parte de las tareas docentes, suelen ser invisibilizadas, en la medida que no producen bienes materiales inmediatos. El trabajo de cuidados dentro de la escuela suele quedar relegado a un segundo plano. Muchas de las tareas que podemos asociar al cuidado dentro de la labor docente (como la contención de colegas y estudiantes), ni siquiera están tipificadas como tareas propias de la práctica pedagógica, excepto, quizás, como parte del trabajo de las y los profesores jefes. Por supuesto, lo anterior se traduce también en términos de remuneración: El trabajo de cuidados en la escuela, como en los hogares, no es un ítem remunerado, en la medida que no cabe dentro de la dicotomía trabajo lectivo/no-lectivo, si pensamos este trabajo sólo en función del desarrollo profesional docente, por ejemplo. Las tareas de cuidado en la escuela, incluso en términos de espacio y tiempo, suelen quedar relegadas a espacios casuales o informales: una conversación en un pasillo, una clase que se extiende, las llamadas frecuentes a las y los estudiantes, etc. O bien, dichas tareas son externalizadas, por ejemplo, mediante los equipos de convivencia, quienes se ocupan remuneradamente sobre estas situaciones.

A partir de los resultados del presente estudio, es posible visibilizar las profundas implicancias vinculares y emocionales del trabajo docente, las que son parte de un conjunto de relaciones sociales más amplias, algo que emerge con especial fuerza en tiempos de crisis como el que actualmente atravesamos. Esta situación evidencia que las y los docentes, estamos lejos de ser sólo técnicos reproductores de un currículo, o simples ejecutores de instrucciones, como se ha entendido por mucho tiempo desde la mirada de quienes toman decisiones en política

educativa. En palabras de Audre Lorde, la consideración de las y los profesores como meros técnicos, puede describirse como: “*El horror máximo de cualquier sistema que define lo bueno en función de los beneficios en lugar de las necesidades humanas, o que define las necesidades humanas excluyendo de ellas sus componentes psíquicos y emocionales*”<sup>5</sup> Por esta razón, entender el trabajo docente sin contemplar sus aspectos psíquicos, emocionales y sociales, es un profundo error. Estos aspectos son centrales, sobre todo al día de hoy, por lo cual deben ser considerados por tomadores de decisiones y diseñadores de políticas públicas, en tanto las y los docentes, principalmente las profesoras desempeñan trabajos de cuidado que son fundamentales para sostener la vida en sociedad.

Esta cualidad de invisibilidad se encuentra presente en todo el trabajo docente, pero especialmente, atraviesa el trabajo de mujeres-profesoras. Es fundamental destacar que el trabajo de cuidados, agudizado en la actualidad por la pandemia, hace visible y clarifica más que nunca las extenuantes jornadas laborales de las mujeres, especialmente de quienes son profesoras y madres. Estas no sólo cumplen con la extenuante jornada docente, sino que sobre ellas recae, además, las tareas de cuidado propias del hogar. Tal como señala Federici (2018):

Aunque no se traduce en un salario para nosotras, producimos ni más ni menos que el producto más precioso que puede aparecer en el mercado capitalista: la fuerza de trabajo. El trabajo doméstico es mucho más que la limpieza de la casa. Es servir a los que ganan el salario, física, emocional y sexualmente, tenerlos listos para el trabajo día tras día. Es la crianza y cuidado de nuestros hijos- los futuros trabajadores- cuidándoles desde el día de su nacimiento y durante sus años escolares, asegurándonos de que ellos también actúen de la manera que se espera bajo el capitalismo (p.30).

Aunque el trabajo de cuidados dentro y fuera de la escuela carezca de precio, aquello no significa que carezca de valor. Que el producto del trabajo inmaterial no sea evidente de facto, no quiere decir que no sea crucial para el sostenimiento de la sociedad: esto aplica para la educación, pero también, para lo que ocurre en el ámbito doméstico, donde el trabajo de cuidados tiene relación directa con la sostenibilidad de la vida, razón por la cual es crucial, incluso para la producción de otros bienes. Un sujeto/a que no es provisto de cuidados, no es una persona capaz de desarrollarse plenamente en otros ámbitos de su vida, tales como el trabajo productivo. Lo que ocurre, por tanto, no es que dicho trabajo se encuentre *desvalorizado* socialmente: el trabajo de cuidados posee un valor (independiente que este sea o no, susceptible de precio) pero este valor es apropiado por la lógica productiva capitalista en función de sus intereses.

**OE2:** *Identificar las principales dificultades y repercusiones que ha tenido para la vida personal de profesoras y profesores, educar en este contexto.*

---

<sup>5</sup> Audre Lorde “Usos de lo erótico como poder”. Disponible en: <https://sentipensaresfem.wordpress.com/2016/12/03/ueecpal/>

#### a) Análisis general.

Dentro de los múltiples impactos que ha tenido para el bienestar de las y los docentes educar en este contexto y como anticipábamos, las 3 preguntas realizadas promedian un valor “alto”, en escala de 1 a 10: Crisis afectivo-emocional (crisis de angustia, pánico, ansiedad, depresión, estrés, fibromialgia, etc.) con un 7,89%, problemas físicos derivados del teletrabajo (tendinitis, lumbago, jaquecas, problemas de visión, etc.) con un 8,08% y disminución o debilitamiento de la vida social, con un 8,83%. En cada uno de estos ámbitos, las mujeres presentan índices ligeramente mayores de impacto que los hombres. Asimismo, resulta revelador que, de 8.557 mujeres participantes, 3.018 (35,27%) declaren el máximo nivel posible de crisis afectivo-emocional, es decir, 10 puntos.

Los promedios se mantienen igual de altos en el ítem de vida familiar, promediando un valor “alto”, en escala de 1 a 10, en las siguientes preguntas: Dificultad para compatibilizar la vida laboral y familiar con un 7,97%, sensación de culpa por abandono de tareas de cuidado (hijos/as o familiares) con un 8,29%, sensación de culpa por abandono de tareas domésticas con un 8,03% y disminución de los espacios de convivencia (menos espacios de encuentro, dificultad para generar espacios de distracción en el hogar, etc.), con un 7,44%.

Con respecto a los índices de violencia física y psicológica expresada por los y las participantes, el promedio de violencia psicológica sobrepasa considerablemente al de violencia física. Asimismo, resulta revelador que sean los hombres quienes señalan verse mayormente afectados en ambos casos.

Si consideramos que las dimensiones citadas hasta este punto son constitutivas de una calidad de vida medianamente digna, en tanto involucran cuestiones tanto de índice personal como familiar, no cabe duda de que el impacto en la vida personal de las y los profesores durante el período de crisis sanitaria es predominantemente alto.

#### b) Profesoras-madres.

En este punto merecen mención especial las profesoras con hijas/os, quienes de acuerdo con los resultados de este estudio y con un promedio de 15 hrs. diarias sólo de trabajo remunerado, no tienen tiempo para ser madres. Resulta muy esclarecedor que un 79,25% se ubique dentro de los niveles máximos de crisis afectivo-emocional (crisis de angustia, pánico, ansiedad, depresión, estrés, fibromialgia, etc.) mientras que un 19,1% señala que no dedica tiempo a la enseñanza de sus hijos/as y un 55,33% dedique dos horas o menos de acompañamiento.

Cuando cruzamos estos datos con el hecho que un 89,98% de profesoras mujeres se ubican dentro de los niveles “alto” y “muy alto frente a la pregunta “sensación de culpabilidad por abandono de tareas de cuidado” y un 81,57% se sitúe en los mismos valores, frente a la pregunta sobre la “sensación de culpabilidad por abandono de tareas domésticas”, nos damos cuenta que los bajos valores del tiempo de cuidado y apoyo a hijos/as no son lo deseable. Este nivel crítico de agobio, a causa por la multiplicidad de tareas y demandas que deben cubrir de manera simultánea desde sus hogares, debe ser contemplada por quienes toman decisiones al interior del establecimiento y desde las políticas públicas, pues muchas de estas docentes contribuyen a sostener el sistema educativo a costa de su propio bienestar personal

y familiar, lo sobrepasa con creces los roles y funciones que como docentes deben desarrollar.

Con respecto al ámbito laboral, la pregunta que alcanza el nivel de impacto más alto en una escala de 1 a 10 es la que refiere a la contención emocional estudiantes y sus familias, con un promedio de 7,65, seguida por la frustración profesional o déficit de autoestima profesional que promedia un 6,82 y la contención emocional de colegas, con un promedio de 6,77. Sin duda alguna las tareas vinculadas a la contención implican una gran carga emocional, que las y los docentes han debido asumir de modo inédito pese a su deteriorada salud física y mental. Como se señaló anteriormente, implican el despliegue de capacidades y habilidades cognitivas y emocionales que se suman a los trabajos y funciones que desarrollan las y los profesores, tarea que, por su naturaleza, es escasamente discutida en espacios formales y requiere de una atención más personalizada.

Otro dato relevante es que las tareas del ámbito laboral que podemos vincular al cuidado, como la contención emocional estudiantes y sus familias, la contención emocional de colegas y el asumir costos económicos para apoyar familias de estudiantes, poseen un promedio mayor en las mujeres. Estos datos sugieren que las profesoras asumen, también dentro de su espacio laboral, este tipo de tareas que históricamente se asocian al rol femenino.

Pero ¿qué hace que el trabajo de cuidados no sea asumido como tal, dentro y fuera de las escuelas? Según señala Yayo Herrero (2017) es pertinente revisar uno de los mitos biocidas que permite comprender las dificultades para visibilizar el trabajo de cuidados, desde la perspectiva de la Economía Feminista; “trabajo es sólo aquello que se hace a cambio de salario” (p.132); “el sistema económico capitalista concibe como trabajo sólo aquello que ocurre en la esfera mercantil a cambio de salario, dejando fuera todas aquellas funciones que se realizan en el espacio de producción doméstica que garantiza la reproducción y cuidado de los cuerpos, de la vida. La regeneración y reproducción no es responsabilidad de la economía que se desatiende de ellas, invisibilizándolas y relegándolas al espacio doméstico. Y es allí, fuera de la mirada pública donde las mujeres se ven obligadas a asumir esas funciones desvalorizadas a pesar de su importancia tanto para la supervivencia digna como para el propio mantenimiento de la producción capitalista” (Carrasco, 2009, citado por Herrera 2017, p. 133).

La importancia se ha manifestado con especial claridad durante la actual crisis generada por la pandemia, también dentro de las tareas docentes. Lo anterior permite vislumbrar la jornada invisible que realizan las mujeres y en especial las profesoras-madres, quienes se mueven en espacios donde los trabajos de cuidado y sensibles permanecen en la opacidad, pese a ser quienes realizan mayoritariamente dos de los trabajos inmateriales más importantes para el sostenimiento de la vida y la sociedad: el trabajo doméstico y el trabajo pedagógico.

Del mismo modo, siguiendo con Herrero (2017): “es preciso reconocer como trabajo aquel que permite la reproducción social en el ámbito de los hogares, y no basta que este trabajo se reconozca como importante, la clave es trastocar el modelo de división sexual del trabajo propio del patriarcado y repartirse entre mujeres y hombres”(p. 137). Esta cuestión es central, en la medida que nos permite comprender dos cosas:

- 1) Que la superación de la apropiación del trabajo de cuidados no pasa meramente por su remuneración, sino también, por su colectivización.
- 2) Que la Educación Sexual Integral sin duda constituye un aporte para estas transformaciones, en la medida que contribuye a romper roles y estereotipos de género, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Este último punto es crucial en cuanto al vínculo de la educación y los trabajos de cuidado, algo que como Red de Docentes Feministas y junto con otras organizaciones, hemos impulsado y difundido activamente dentro y fuera de las comunidades educativas.

c) **Ámbito laboral.**

Al desagregar los datos según dependencia del establecimiento, encontramos que frente a la pregunta sobre frustración profesional y baja autoestima profesional, más del 50% de quienes responden se sitúan dentro de los niveles “alto” y “muy alto”. Si sumamos los valores “alto” y “muy alto”, el grado más alto de afección lo obtienen los particulares subvencionados, con un 63.2%, seguidos por los colegios privados, con un 59.8% de respuestas y finalmente los establecimientos municipales, con un 58.1%. Cabe destacar que las cifras equivalen a la mayoría de las y los profesores en los 3 casos, por lo cual podríamos afirmar que esta sensación de frustración o baja autoestima profesional es un malestar generalizado, situación que contrasta con los resultados obtenidos por el estudio “Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes”, elaborado por un Instituto Informática Educativa-UFRO y otros centros de investigación, publicado en mayo de 2020, el cual señala que “los docentes de 35 años o menos, mujeres o aquellos que imparten clases en establecimientos particulares pagados, son quienes presentan una percepción más negativa acerca de sus condiciones actuales de trabajo” (p. 13).

En la pregunta de Acoso Laboral el grado de afección se invierte: el grado de afección más alto se encuentra en los establecimientos municipales, con un 29.6% de docentes que se sitúan entre los niveles “alto” y “muy alto”; seguido por los particulares subvencionados que con un 27,8% se ubican entre los mismos niveles y finalmente los establecimientos privados, con un 22.1% de profesoras y profesores que señalan un “alto” o “muy alto” nivel de impacto.

Podemos evidenciar una diferencia significativa según dependencias, frente a si profesores y profesoras han debido asumir costos económicos de estudiantes y sus familias. Quienes más se han visto afectados en este punto son los establecimientos municipales, quienes en un 42,7% se sitúan en los niveles “alto” y “muy alto”. Esta situación contrasta con la de los establecimientos privados, quienes en un 75,5% se sitúan dentro del mínimo de afección (“poco o nada”) seguidos por los particulares subvencionados, que muestran el mismo impacto (“poco o nada”) en un 44,4% de los casos. Estos datos muestran que las y los docentes del sistema municipal han debido suplir las ausencias de organismos gubernamentales mandatados a garantizar el acceso a la educación, como es el caso del Ministerio de Educación, apoyando las dificultades que enfrentan en la actualidad muchas familias de nuestro país, especialmente las de sectores más desfavorecidos.

Si comparamos lo que ocurre respecto a la contención emocional de estudiantes y sus familias, también encontramos que el mayor grado de afección (“muy alto”) se encuentra en

el sector municipal, con un 47,6%, seguido por los particulares-subvencionados 47% y los establecimientos privados, con un 36,2%. En el caso de la contención emocional de colegas, la situación ocurre a la inversa: quienes se sitúan mayormente en el nivel “muy alto” son las y los profesores de establecimientos privados, con un 35%, seguidos de los particulares subvencionados con un 32,8% y finalmente los municipales, con un 31,4%. Este dato, junto al de Acoso Laboral, son los únicos en este ítem en los cuales los establecimientos privados superan levemente a subvencionados y municipales.

**OE3:** *Analizar el contexto institucional en el cual se ha desarrollado el trabajo docente durante la pandemia.*

a) Apoyo institucional.

En relación con este objetivo, es posible evidenciar que en lo que respecta a insumos materiales de trabajo, el apoyo de parte de los establecimientos ha sido negativo. Respecto a la pregunta de bonificación económica, un 80,53% de quienes responden señala que “no”. De quienes señalan la opción “sí”, un 98,15% de las y los profesores señala que los montos van de 1.000 a 60.000 pesos chilenos. Respecto a la entrega de insumos para realizar el teletrabajo la opción que predomina también es “no”, con un 61,89%. Respecto al apoyo inmaterial que han entregado los establecimientos, el cual podemos constatar en la pregunta sobre “Capacitación sobre educación a distancia realizada por el establecimiento” las cifras están un poco más equilibradas, un 49,47% señala que no ha recibido y un 50,53%, señala que sí.

De acuerdo con estos datos, una gran mayoría de participantes no cuentan con bonificación económica para gastos de pandemia ni manifiestan haber recibido asignación de insumos para realizar teletrabajos por parte de sus establecimientos o sostenedores. Esto indica que los gastos necesarios para sostener el trabajo a distancia (costear dispositivos móviles, gastos de internet, telefonía móvil, aplicaciones educativas y programas para edición de videos o imágenes, etc.) han sido costeados por las y los profesores, dando cuenta del abandono de las políticas públicas frente a este punto. Creemos que estos roles sobrepasan el quehacer pedagógico y sólo se justifican desde los discursos de la vocación, la abnegación, la romantización y el sacrificio, discursos que normalizan la lógica cultural de maltrato hacia las y los profesores.

Sobre apoyos externos al establecimiento (MINEDUC Y CPEIP) el único ítem que posee mayoritariamente una respuesta afirmativa respecto a su uso es la “utilización de la plataforma aprendo en línea como docente”, donde un 51,42% de quienes contestan señalan que “sí” la han utilizado y un 48,58%, señala que “no”. Sin embargo, en el caso del uso de la plataforma por parte de los y las estudiantes, un 80,62% de las y los encuestados que responden sí/no señala que no se ha utilizado, versus un 19,36%, que señala que sí. Otra política ministerial que es de bajo impacto es la “bitácora docente”, en tanto de quienes contestaron sí/no un 79,26% afirma no haberla utilizado. Respecto a los cursos del CPEIP, si bien las cifras están más equilibradas, predomina la opción “no” con un 55,86% de las respuestas.

Estos datos son especialmente relevantes, en la medida que la única acción destinada a apoyar el bienestar de las y los docentes de acuerdo con el documento “Balance MINEDUC 2020” es la bitácora docente, la cual señala “recomendaciones para que docentes y asistentes de la educación dediquen tiempo a su bienestar en tiempos de pandemia” (Mineduc, enero 2021). En donde se declaran como “claves para el autocuidado docente”, el “aproximarse al aprendizaje socioemocional desde la propia experiencia”, como si desde la individualidad las y los docentes, pudieran incrementar sus niveles de bienestar. Esto puede analizarse también a partir de uno de los planteamientos de Donna Haraway (2019) “nada se hace a sí mismo, nada es realmente autopoiético o autorganizado” (p. 99). “Ninguna especie actúa sola, ni siquiera nuestra arrogante especie, que pretende estar constituida por buenos individuos según los guiones llamados modernos” (p.154). Algo que permite dar cuenta de la errática manera en la cual las políticas educativas han entendido la profesión docente, siempre viendo “al profesor” como individuo y no como un sujeto colectivo docente (Cornejo, 2013), lo que no permite tener una mirada educativa común. Prueba de ello es la contradicción presente en la Ley 20.903 que menciona en muchos pasajes el “trabajo colaborativo” pero al momento de evaluarles, sigue haciéndolo desde lógicas individuales.

Los datos de este estudio evidencian no sólo que la demanda de la jornada laboral remunerada de las y los docentes no deja tiempo para otras actividades, mostrando que una política de bienestar que no regule la jornada laboral de las y los docentes es de suyo insuficiente, sino que además evidencia que un 79,26% de profesoras y profesores, ni siquiera ha utilizado esta herramienta.

#### b) Convivencia democrática.

Respecto a las preguntas que refieren a la toma de decisiones dentro del establecimiento y a la percepción de la convivencia laboral, entre quienes responden sí/no los datos se decantan por la Opción Sí en los siguientes casos, de mayor a menor porcentaje: ¿Se han realizado en su establecimiento las jornadas ministeriales de evaluación del PEI? con un 68%; ¿Se siente respaldada/o por su colegio en caso de críticas de apoderados, pares o estudiantes? Con un 61,7%; ¿se consideró a las y los docentes en la elaboración del protocolo de evaluación? con un 60,4%; y ¿se discutió con las y los docentes las decisiones de priorización curricular? con un 55,4% de respuestas por el sí.

Entre quienes marcaron sí/no, se decantan por la Opción No en las siguientes preguntas, de mayor a menor porcentaje: ¿Se han realizado jornadas de reflexión para evaluar las políticas y apoyos ministeriales? donde un 65,5% señala la opción “no”; El establecimiento ¿Ha flexibilizado sus horarios y demandas frente a situaciones emergentes del teletrabajo? con un 61,9% de la misma opción; ¿Siente que se escuchan sus necesidades y requerimientos en el trabajo? con un 58,2% que señala la opción “no”; y ¿Se realizaron elecciones de los distintos estamentos durante 2020? un 51,9% señala la opción “no”.

Nos pareció relevante este ítem, puesto que la convivencia democrática tiene un impacto directo en el bienestar de las y los profesores. Tal como lo señalan diversos estudios sobre salud laboral docente, en donde una convivencia democrática, participativa, a partir de experiencias de trabajo colaborativo se convierten en fuentes de bienestar (Cornejo, 2013). Frente a esta consideración, el que un 61,7% de las y los docentes se sienta respaldada/o por su colegio en caso de críticas de apoderados, pares o estudiantes, es positivo respecto al bienestar de los y las profesoras. Por otra parte, si consideramos que las y los profesores no tienen una adecuada flexibilización de horarios y demandas frente a situaciones emergentes del teletrabajo (como trámites, corte de algún servicio, médicos, etc.), dicha

situación sugiere un aumento de la presión por cumplir con las labores educativas, incluso y con independencia – como se evidencia en los ítems anteriores –, abandonando el propio bienestar personal y familiar.

Un dato que nos parece relevante de poner en cuestión es que, si bien las y los profesores señalan en su mayoría que sí se han realizado en sus establecimientos las jornadas ministeriales de evaluación del PEI, que se consideró a las y los docentes en la elaboración del protocolo de evaluación y que se discutió con las y los docentes las decisiones de priorización curricular, al preguntar si sienten que se escuchan sus necesidades y requerimientos en el trabajo, un 58,2% señala que no.

Aunque las y los participantes declaran participar en jornadas y sesiones de análisis colectivo, al parecer sus necesidades y requerimientos no son escuchados. Esta situación, que a primera vista podría parecer contradictoria, podría explicarse por el tipo de diálogo que se genera dentro de los establecimientos y qué es lo que se entiende por participación democrática, por lo cual podría suceder que hay espacios de consulta, pero no poseen un carácter vinculante. Si esta lectura es acertada, las respuestas para este objetivo dan cuenta de las lógicas gerenciales, jerárquicas y verticales desde las cuales se toman decisiones dentro de las comunidades educativas, perpetuando una cultura profesional docente muy directiva, que no se abre a escuchar las necesidades y requerimientos de sus docentes. Este dato podría ser apoyado por las preguntas que siguen, en las cuales se constata mayoritariamente (61,9%) que el establecimiento posee una postura rígida frente a situaciones emergentes.

Frente a esta situación, vale la pena preguntarse: ¿qué se considera participación democrática en las escuelas? ¿la cultura profesional docente es permeable y sensible ante las opiniones de profesoras y profesores?, ¿qué ocurre con quienes disienten en las escuelas? Son preguntas que quedan abiertas, pero que podrían iluminar futuras indagaciones.

Al analizar la convivencia democrática por dependencia de los establecimientos, nos encontramos con que, de un total de 8 preguntas, en el 100% los establecimientos municipales presentan mejores índices que privados y particulares subvencionados. Las preguntas y los porcentajes que alcanzan las respuestas, son las siguientes: ¿Se siente respaldada/o por su colegio en caso de críticas de apoderados, pares o estudiantes? (51,5%); ¿Se consideró a las y los docentes en la elaboración de protocolos de evaluación? (62%); ¿Se han realizado en su establecimiento las jornadas ministeriales de evaluación del PEI? (55,9%), ¿Se discutió con las y los docentes las decisiones de priorización curricular? (55,9%); ¿Siente que se escuchan sus necesidades y requerimientos en el trabajo? (48,2%); El establecimiento ¿Ha flexibilizado sus horarios, plazos de entrega o jornada laboral, frente a emergencias o imprevistos propios del teletrabajo? (66,7%); ¿Se realizaron elecciones de los distintos estamentos durante 2020? (47,6%) y ¿Se han realizado jornadas de reflexión para evaluar las políticas y apoyos ministeriales? (35,95%).

Las diferencias más significativas son respecto a la consideración de las y los docentes en el protocolo de evaluación, donde los establecimientos privados alcanzan apenas un 34,2% de respuestas afirmativas y los particulares subvencionados, un 46,8%; la sensación de escucha frente a necesidades y requerimientos en el trabajo, donde los establecimientos privados no



superan el 30,1% de respuestas afirmativas y los particulares subvencionados, el 33,4%; y la realización de elecciones de los distintos estamentos durante el 2020, donde los establecimientos privados obtienen un 33,8% de respuestas afirmativas y los particulares subvencionados, un 35%.

Aunque podríamos creer que esta predominancia del sector municipal tiene una relación directa con la capacidad de organización gremial y/o sindical de los distintos sectores, no es un dato menor el que, de 13.117 profesoras y profesores a quienes se realizó la pregunta por el tiempo de reuniones gremiales en el objetivo nro. 1, 8.298 docentes (un 63,26%) señalara que no realiza reuniones gremiales, por lo cual no podemos garantizar esta situación.

Finalmente, debemos considerar que la actual pandemia ha significado una oportunidad importante para revisar y resignificar prioridades dentro del sistema educativo. En este sentido, es fundamental centrar la mirada en aspectos que requieren ser modificados a la hora de analizar el trabajo docente, su relevancia y contribución social. Con los resultados expuestos, es posible constatar la importancia del trabajo de profesoras y profesores para sus territorios, que sobrepasa con creces las tareas pedagógicas y de gestión burocrática. Por ello, mejorar sus condiciones laborales y buscar maneras de aminorar su agobio será central para el sostenimiento del sistema educativo en lo venidero.

Al mismo tiempo, es fundamental considerar la voz de profesoras y profesores para la creación, ejecución y evaluación de apoyos institucionales, de un modo efectivo y no meramente simbólico. Como REDOFEM consideramos urgente avanzar hacia una escuela democrática, que permita que las y los profesores asuman la responsabilidad concreta de construir su voz narrativa en la práctica de la pedagogía y se reconozcan como actores fundamentales del proceso. Sólo de esta manera podremos generar un sentido de pertenencia y arraigo para cada integrante de las comunidades educativas, a través de nuestro reconocimiento como actoras y actores políticos, capaces de identificarnos con proyectos colectivos, como fue el caso del movimiento de profesores primarios de la década del 1920, el movimiento de escuelas consolidadas o el Proyecto de la Escuela Nacional Unificada (Reyes, 2005. En, Cornejo, 2013), por mencionar algunos.

Asimismo, creemos que este estudio contribuye a evidenciar las complejas implicancias de la labor docente y, particularmente en el actual acontecimiento pandémico. Este trabajo puede ser de utilidad para que tomadores de decisiones, dentro de la escuela y en materia de políticas públicas, dimensionen las condiciones en las cuales profesoras y profesores realizan su trabajo, a fin de evitar el maltrato y los juicios a priori en una profesión central para la reproducción de la vida, la cultura y la historia humana.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los aspectos centrales de este primer informe son las siguientes:

1. Las y los profesores asumen, en muchos casos, responsabilidades que sobrepasan su rol como docentes: como el asumir costos económicos para estudiantes y sus familias, o bien, para costear la realización de su propio trabajo. Estas situaciones dan cuenta de la ausencia de responsabilidad del Estado y de su abandono frente a la educación, lo que es preocupante, en tanto no se encuentra garantizado el derecho a la educación de miles de niñas, niños y adolescentes, quienes debieran ser prioridad para políticas públicas preocupadas por el devenir de su población y que, sin embargo, no cuentan ni siquiera con acceso garantizado a sus procesos educativos, como consagra la constitución vigente.
2. El agobio laboral docente no es una condición propia del trabajo de las y los profesores durante la crisis sanitaria. Sin embargo, la pandemia sin duda ha agudizado esta situación: digitalizando el trabajo docente (lo cual implica tiempo de formación y modificación de hábitos que no estaba contemplada), sumando tareas que no realizaban antes de la pandemia (como subir clases o la asistencia, además de las tareas asociadas al seguimiento: llenar notas, informes) y sumando roles vinculados al cuidado (como la 'Contención emocional de estudiantes y sus familias'; 'Contención emocional de colegas' y 'asumir costos económicos para apoyar a familias de estudiantes'). A lo anterior, debemos sumar la enorme cantidad de horas frente a pantallas en que las y los docentes desarrollan su trabajo remunerado, tanto lectivo como no lectivo, lo cual sin duda afecta su bienestar.
3. Las y los profesores se han visto gravemente afectados en su bienestar y vida familiar, especialmente las profesoras-madres, quienes han debido abandonar tareas domésticas y de cuidado frente a la enorme demanda laboral. Esta situación constituye un menoscabo a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, hijas e hijos de profesores, que dependen de los cuidados de sus tutores para su bienestar y adecuado desarrollo.
4. Las y los profesores que participaron de este estudio presentan una alta difuminación de fronteras entre horas de trabajo lectivo y no lectivo, así como entre el trabajo remunerado y no-remunerado. Sobre lo primero, el trabajo lectivo corresponde a la minoría de tiempo de trabajo (no alcanza el 40%), lo cual no coincide con el trabajo remunerado, donde se destina un porcentaje de horas no lectivas claramente insuficientes para la realidad de las y los docentes (35%). Esto ha sido foco de políticas educativas desde la promulgación de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, lo que demuestra que lo que se ha implementado a partir de esta ley, hasta el momento, sigue siendo completamente insuficiente.
5. Se propone como un desafío para la formación docente superar los discursos hegemónicos, enfocados en la concepción de las y los docentes como meros ejecutores/as del currículum, discurso que no da cuenta de la multiplicidad de tareas

y roles que deben asumir las y los docentes ni tampoco de la complejidad de este trabajo, que implica aspectos de ámbitos de la vida privada y pública, privando a futuras y futuros profesores apercibirse de su rol político y de las características y responsabilidades del trabajo que realizan.

6. Se estima que uno de los desafíos centrales en cuanto a la institucionalidad educativa es propiciar la participación efectiva y vinculante de profesoras y profesores en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas e institucionales, con el fin de que estas aborden apropiadamente sus necesidades. El marco institucional que hoy tenemos, a través de la figura de la “libertad de enseñanza”, deja toda la potestad en manos de las y los sostenedores, quienes no siempre tienen a la vista las condiciones laborales y familiares de las y los profesores.
7. En este mismo sentido, es crucial que el diseño de políticas educativas en este período de crisis sanitaria no tenga como prioridad y fin el desarrollo curricular. Es necesario superar esta visión altamente academicista o contenidista del currículo escolar, con el fin de transitar desde las lógicas gerenciales focalizadas en la rendición de cuentas y que sólo considera como aprendizaje los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, hacia propuestas que consideren las diversas problemáticas sociales que atraviesan a comunidades y territorios, que en pandemia, se han explicitado con fuerza.
8. Consideramos que a partir de los puntos 6 y 7 es posible abordar los aspectos relacionados con el autocuidado y la salud mental de profesoras y profesores desde una perspectiva integral, integrando su contexto laboral, familiar y su tarea educativa. Sin tener a la vista estas tres dimensiones, es difícil propiciar soluciones que no terminen dando a las y los profesores otra responsabilidad, ahora, sobre la gestión de su propio malestar.
9. Creemos que los datos aquí expuestos son centrales para analizar la baja sostenida en los ingresos a carreras de pedagogía y la creciente deserción docente, de acuerdo a un estudio publicado por Elige Educar (2021) que para el 2025 proyecta un déficit de 26.273 docentes idóneos, cifras que bien podrían empeorar a partir de la crisis de la pandemia.
10. La pandemia ha develado, una vez más, la necesidad de avanzar hacia un Estado capaz de garantizar derechos sociales mínimos, como la Educación. Al mismo tiempo, es necesaria una institucionalidad que reconozca el valor del trabajo docente en sus múltiples dimensiones, como también, el que esta valoración se traduzca no sólo en condiciones dignas de enseñanza, sino también, de autonomía.

## Referencias bibliográficas.

Barriga, F.; Duran, G.; Sáez, B.; Sato, A. (2020) No es amor, es trabajo no pagado. Fundación Sol. Disponible en: <https://fundacionsol.cl/blog/estudios-2/post/no-es-amor-es-trabajo-no-pagado-2020-6177> Consultado el 20/04/21.

Carrasco, C., Borderías, C., Torns, T. (2019) El trabajo de cuidados: Historia, teoría y políticas. España: Libros de la Catarata. ISBN-13: 978-8483195581.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Observatorio de Igualdad de Género. Tiempo total de Trabajo. Disponible en: <https://oig.cepal.org/es/indicadores/tiempo-total-trabajo> Consultado el 17/07/21.

Cornejo, R. *Sentidos del trabajo, discursos educativos y bienestar en docentes de Enseñanza Secundaria de Santiago*. En, Cornejo, R.; Castañeda, L.; Abarca, W.; Acuña, F. (2013) Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes. Santiago, Chile: Quimantú.

Elige Educar (2021) Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Área de Investigación. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ppt-deficitactualizado-sitioweb.pdf> Consultado el 20/04/21.

Federici, S. (2013) *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. 1° ed. Madrid, España: Traficantes de sueños.

Federici, S. (2018) *El patriarcado del salario. Críticas feministas al Marxismo*. 1° ed. Madrid, España: Traficantes de sueños.

Fundación Chile- Elige Educar. "Estudio Engagement y Agotamiento en las y los docentes en Chile. Una mirada a partir de la realidad Covid-19", agosto 2020. Disponible en : <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-08/Estudio%20Engagement%20Docentes.pdf>

Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.

Herrero, Y. *Economía Ecológica y Economía Feminista: Un diálogo necesario*. En, Carrasco, C. y Díaz, C. (ed.) (2017) Economía Feminista. Desafíos, propuestas, alianzas. Barcelona: Entrepueblos/Entrepobles/Entrepobos/Herriarte.

Instituto Informática Educativa-UFRO (IIE-UFRO) et al. (2020) Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?. Disponible en: [http://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados\\_Docencia\\_Crisis\\_Sanitaria.pdf](http://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf)

Lorde, A. "Usos de lo erótico como poder". Disponible en: <https://sentipensaresfem.wordpress.com/2016/12/03/ueecpal/> Consultado el 14/04/21.

Ministerio de Educación. (2021) Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf> Consultado el 14/04/21.

Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2019) Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Horas-No-Lectivas.pdf>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). *Estadísticas de la Educación 2018, Publicación diciembre 2019*. Santiago, Chile. Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf> Consultado 14/04/21.

OCDE “Igualdad de género en Chile: Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado” Publicado 13.07.21 Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c7105c4d-es/index.html?itemId=/content/publication/c7105c4d-es>