



**Entre presencias y ausencias**  
**Las condiciones y medio ambiente de trabajo y**  
**el ausentismo docente en las escuelas APRENDER.**

Tesis para optar al título de  
**MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

Autora: Mda. Lic. Mtra. Rosana Soria

Director de tesis: Mag. Psic. Darío De León

Codirectora: Mag. Soc. Cecilia Pereda

**Montevideo, 2019**

# Página de aprobación

Facultad de psicología - UdelaR

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba  
la Tesis de Investigación:

*Entre Presencias y Ausencias. Las condiciones y medio ambiente de trabajo y  
el ausentismo docente en las escuelas APRENDER.*

Autor

Rosana Soria Cianciarullo

Tutores

Mag. Psic. Darío De León - Mag. Soc. Cecilia Pereda

Carrera:

Maestría en Psicología y Educación

Puntaje.....

Tribunal

**Profesor.....**

**(Nombre y firma)**

**Profesor.....**

**(Nombre y firma)**

**Profesor.....**

**(Nombre y firma)**

**Fecha: .....**



## Dedicatoria

A mi familia, a mis amigos y a mis colegas,  
por inspirarme y acompañarme en este camino.

## Agradecimientos

Gracias a mi hijo, quien ha sido el motor en mi camino, por su amor y por su aguante siempre!

Gracias a mi madre, fuente de inspiración en su fortaleza y amor.

Gracias a mi hermana, quien con su fraterna confianza ha sabido acompañar y apoyar mis proyectos de vida.

Gracias a mi padre, por enseñarme a perseguir mis sueños y acompañar cada uno de mis logros.

A todos mis compañeros y colegas docentes, trabajadores que accedieron con la entrega y dedicación de quien sabe educar, a colaborar con sus testimonios. Sin su trabajo, esta investigación no habría sido posible. A todos y cada uno de ellos mi agradecimiento.

Gracias a la Sra. Inspectora Nacional Nancy Picotti, quien me abrió las puertas y alentó en este proyecto. A las Directoras Rosa, Flavia y Patricia por su generosidad. Al equipo de escuelas Disfrutables; sin su valioso apoyo y orientación no habría sido posible esta tesis.

Y finalmente, muchas gracias a mis tutores Darío y Cecilia, por su paciencia y orientación.

Durante estos años de trabajo, muchos colegas y amigos me han apoyado, me han dado ánimo cuando notaban que el camino se hacía difícil, recordándome que lo hermoso de nuestra profesión son los desafíos de plantearse interrogantes y salir en busca de algunas respuestas.

¡GRACIAS!

## Resumen

Este trabajo propone identificar y analizar algunos de los aspectos relacionados con la organización del trabajo que inciden en el ausentismo docente en escuelas del programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, en adelante APRENDER).

Para ello, se toman aspectos asociados a las CyMAT (Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo) como son la organización del trabajo, el medio ambiente y la carga global del trabajo en relación con la salud y el desgaste mental de los maestros que se encuentran ejecutando ese programa educativo. Estos aspectos ofician de estresores o motivadores a la hora de poner en práctica algunas estrategias de afrontamiento frente a los riesgos psicosociales, las características de los vínculos laborales y las demandas del contexto social.

La temática se enmarca en la realidad actual del sistema educativo uruguayo, que asiste a procesos de transformación proponiendo atender algunas problemáticas tales como lograr la equidad y calidad de la educación en el país.

Se trata de un estudio de carácter mixto que abarca tres escuelas dentro del programa APRENDER, que están situadas en una misma zona, pero presentan diferencias en cuanto a condiciones estructurales y movilidad del plantel docente (licencias, traslados). En él han participado un total de veinte docentes y cinco informantes calificados. Los instrumentos utilizados son cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a los docentes, directores y otros informantes claves para la temática del proyecto.

Del análisis de los datos surge que existe una relación entre el ausentismo —planteado como proceso de no estar o desubjetivación frente a la tarea—, las prácticas organizacionales y las modalidades vinculares entre los trabajadores. A su vez, el estudio muestra que este proceso de ausentismo se ve influenciado por el estilo de liderazgo que se promueve desde los equipos de dirección.

Se hallaron relaciones significativas entre condiciones organizacionales, los modos de liderazgo directivos y el desgaste mental. Por último, se discuten resultados vinculados a salud laboral en docentes y el proceso de ausentismo laboral, y se plantean sugerencias para futuros estudios.

Palabras clave: CyMAT, Organización del trabajo, Ausentismo laboral y Desgaste mental

## Abstract

The purpose of this work is to identify and analyze some of the aspects relative to the organization of the work, which ones have influence in the teachers absenteeism from schools that form part of the program called APRENDER (Priority attention in environment with relatives structural difficulties).

For that, aspects associated with the C and MAT (Conditions and Working Environment) will be taken, like: the work organization, the environment and the global charge of the work related with the health and mental tired of the teachers who are taking part of this program. These aspects act as stressors or motivators when implementing some coping strategies in the face of psychosocial risks, the characteristics of labor ties and the demands of the social context.

The topic is in reference to the actual reality of the Uruguayan educative system, which one is generating and educational transformation processes that, trough educational politics, propose to take care of many issues like reach the equality and the quality of the education in the country.

This is a study that covers three Schools within the APRENDER program, which are located in the same context but they show differences in terms of structural conditions and teaching staff mobility (licenses, transfers). A total of 20 teachers and 5 qualified informants participated in it. The instruments used are questionnaires and interviews with teachers and semi-structured interviews with principals and other qualified informants.

From the analysis of the data it appears that, there is a correlation between absenteeism, raised as a process of not being or desubjetivación in front of the task, the organizational practices and the modalities linked between the workers. In turn, the study shows that this absenteeism process is influenced by the leadership style promoted by the management tea

Significant correlations were found between Organizational Conditions, managerial leadership modes and mental wear. Finally, results related to occupational health in teachers are discussed and the process of absenteeism raising suggestions for future studies.

Key words: C y MAT, work organization, absenteeism and mental tired.

## Tabla de contenido

Página de aprobación .....	II
Dedicatoria.....	IV
Agradecimientos .....	V
Resumen.....	VI
Abstract.....	VII
Tabla de contenido.....	VIII
Lista de tablas .....	X
1. Introducción .....	11
1.2. Planteamiento del problema.....	13
1.3 Relevancia.....	15
1.4 Antecedentes .....	17
1.5 Preguntas que guían la Investigación.....	20
1.6 Objetivos generales y específicos .....	21
2. Delimitación conceptual .....	22
2.1 Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT).....	22
2.2 La organización del trabajo.....	25
2.2.1 El trabajo como concepto psicosocial.....	25
2.2.2 Transformación educativa –tradición educativa. Características de la organización escolar .....	27
2.3 Trabajo docente, una labor compleja.....	28
2.4 La salud docente .....	30
2.5 Psicodinámica del trabajo: desgaste mental.....	31
2.6 Factores de riesgos psicosociales en el trabajo (FRPST) .....	33
2.7. Concepto de ausentismo. Causa y efecto.....	36
3. Metodología de la investigación .....	40
3.1 Diseño metodológico .....	40
3.2 Muestra .....	40
3.3Criterios de inclusión .....	41
3.4 Herramientas y estrategias .....	42
3.5. Consideraciones éticas .....	48



4. Presentación de datos.....	51
4.1 Resultados de cuestionarios .....	51
4.2 Categorías de análisis.....	54
4.3 Análisis y discusión .....	55
4.3.1 Organización del trabajo- apoyo social .....	55
4.3.2 Exigencias psicológicas en el trabajo.....	58
4.3.3 Desgaste mental.....	60
4.3.4 Trabajo activo y posibilidades de desarrollo.....	62
4.3.5 Dimensión Compensaciones .....	67
4.3.6 Dimensión doble presencia.....	69
4.4 Análisis psicodinámico.....	71
4.4.1 La desobjetivación de la tarea, distancia presente.....	71
4.4.2 Ausentismo: el proceso de no estar .....	74
5. Consideraciones finales .....	77
6. Recomendaciones .....	87
Referencias bibliográficas.....	90
Anexos .....	98

## **Lista de tablas**

Tabla 1- Prevalencia de riesgo por dimensión (SUSESO-ISTAS21).....	51
Tabla 2- Niveles de riesgo - ISTAS 21.....	52
Tabla 3 -Cuestionario Karasek.....	53.
Tabla 4 -Dimensiones y categorías de análisis en los cuestionarios.....	54

## CAPÍTULO I

### 1. Introducción

La investigación analiza algunos aspectos asociados a las CyMAT (Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo) y su relación con el ausentismo docente en el contexto de la implementación de políticas educativas como lo es el programa de escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, ANEP 2010)

La selección del tema surge de una problemática actual: los procesos de transformación educativa que se vienen desarrollando desde el Estado uruguayo, que busca impulsar estrategias de acción para mejorar la calidad educativa. Durante este proceso, el programa escuelas APRENDER pretende brindar un nuevo impulso al repertorio de políticas de inclusión y equidad educativas.

Uno de los objetivos de estas políticas es garantizar la calidad y equidad de la educación uruguaya. Recientemente, desde diferentes ámbitos y organismos (INEEd, 2015; Unesco 2005) encargados de la evaluación y análisis de ciertos logros educativos, se han cuestionado algunos de los resultados obtenidos. Uno de los índices que se toman para cuestionar estos datos es el ausentismo docente como una de las posibles causas del «fracaso» en materia de políticas educativas.

El presente estudio centra su atención en las condiciones laborales de los docentes que llevan adelante dicho programa educativo, para identificar algunas características de la propia organización laboral y tratar de comprender la complejidad de las características que la determinan. Desde el entendido que existen disfunciones organizacionales, como son los conflictos, el ausentismo, la rotación, así como la eficacia y la eficiencia de la misma organización, es que se busca comprender y visibilizar algunas de estas características de la organización, procurando sean un aporte a las mejoras en la calidad educativa.

Motiva su realización la escasa investigación sobre los procesos de ausentismo docente como causa y efecto de características organizacionales que exponen a determinados riesgos psicosociales. Los índices antes mencionados centran el análisis del ausentismo en características personales, depositando en el docente los motivos del ausentismo laboral.

Se realizó una investigación mixta en la que el análisis de los datos se desarrolla usando un modelo psicosocial como son las dimensiones de ISTAS 21 y el Modelo Demanda Control Karasek de los factores Riesgo Psicosocial, y un modelo psicodinámico que aborda el desgaste mental que desarrolla Dejours (1998).

Ambos modelos permiten una aproximación a lo que podrían ser variables individuales y características generales dentro de un grupo de trabajo y, por otro lado, permite interpretar construcciones significativas de los que esas vivencias implican para cada sujeto.

Interpretar estos procesos también permite leer algunos aspectos que hacen a los procesos colectivos que tienen características particulares de las situaciones y dinámicas de cada grupo y organización, pero que brindan herramientas para visibilizar y ampliar los campos de acción promoviendo el fortalecimiento de vínculos grupales, de protección y prevención de espacios saludables en la educación.

## 1.2. Planteamiento del problema

El punto de partida del campo de problemática fue planteado a través de un relevamiento sobre publicaciones oficiales, nacionales y extranjeras, que hacen referencia a las condiciones y medio ambiente de trabajo, al ausentismo docente y a la ejecución de políticas educativas

Desde los diferentes trabajos relevados (Unesco 2005; INEEd 2015; Taboada, 2001) surge como punto en común que las dificultades (en algunos casos el fracaso) en materia de políticas o programas en educación, se deben a las malas condiciones de la labor docente y no ponen el énfasis en la importancia del proceso de organización del trabajo.

En este sentido, se parte de algunos datos que presentan los antecedentes seleccionados y los que se han relevado durante la investigación para desde ahí complejizar los procesos de ausentismo laboral y sus implicancias. Para esto, se analizan algunos de los factores que hacen a la organización del trabajo y a las condiciones y medio ambiente de trabajo dentro del sistema educativo, desde su posible incidencia en el ausentismo docente en el marco de la implementación del programa escuelas APRENDER.

Desde la perspectiva que aborda la investigación se entiende al trabajo como actividad subjetivante, ya que permite el desarrollo del sujeto de forma integral. Para la OIT (Organización Internacional del Trabajo), el trabajo constituye una función social, y recalca que: «todos los seres humanos, sin distinción de raza, credo o sexo tienen derecho a perseguir su bienestar material y su desarrollo espiritual en condiciones de libertad y dignidad, de seguridad económica y en igualdad de oportunidades» (OIT ,1961). Esta formulación refleja la idea de que el trabajo sirve para atender necesidades materiales, y que además guarda relación con la realización personal. A estos elementos cabe añadir el papel del trabajo como elemento de cohesión de las personas en una sociedad: Freud (1930) plantea que el trabajo proporciona «un lugar seguro en una porción de la realidad humana, de la comunidad humana» (Freud, 1930, pág. 27).

En este sentido, Dejours (1998) plantea que la identidad se capitaliza en el orden de lo singular y opera en lo intersubjetivo, como son los espacios laborales. Pone así el acento en el impacto del trabajo, y particularmente de la dinámica de placer y sufrimiento, sobre la construcción de la identidad, en un sujeto de deseo; el autor afirma:

No estamos interesados por la realidad de los hechos en la situación de trabajo, ni por la descripción efectuada por los trabajadores de su trabajo. Esta investigación apunta esencialmente a la vivencia subjetiva. Nos interesamos sobre todo por la dimensión del comentario: comentario que incluye concepciones subjetivas, hipótesis sobre el por qué y el

cómo de la relación vivencia-trabajo, interpretaciones y hasta opiniones de tipo anecdótico, etcétera. (Dejours, 1992)

Para Baró (1998), trabajar permite hacerse a sí mismo, transformando la realidad en un entramado de relaciones interpersonales e intergrupales. En ambos casos, el valor atribuido al colectivo de trabajadores es de gran importancia; el colectivo es un concepto central por ser el ámbito de la producción de objetos tanto como de la producción subjetiva de los trabajadores, pero también por ser el eje de los abordajes metodológicos.

Se entiende la importancia de pensar los procesos colectivos, dentro del ámbito laboral las relaciones entre trabajadores y de los trabajadores con la organización son determinantes y condicionantes para la mejora en la calidad laboral; «el trabajo permite el reconocimiento “en los otros” de la propia producción, es decir, la constitución de la identidad» (Montauti, 2012, p. 192).

Es indispensable que las organizaciones, en este caso la escolar, atienda la calidad de vida laboral, el bienestar psicológico en particular. La motivación y la satisfacción laboral, y la implicación con el trabajo de los trabajadores docentes, aportan significativamente al rendimiento laboral de las personas, aspecto fundamental para la tarea educativa.

También permite identificar algunas características de la propia organización que puede tratarse de disfunciones organizacionales, como son los conflictos, el ausentismo, la rotación, así como la eficacia y la eficiencia de la misma organización. Sin el abordaje de estos aspectos serían imposible las mejoras en la calidad educativa. En este mismo sentido, Pucci (2007) plantea la necesidad de comprender las estrategias de los trabajadores que intervienen en la organización y poder plantear de forma colectiva, desde estos mismos recursos, el cambio en las condiciones de trabajo.

Para las valoraciones sobre las condiciones de trabajo de los sujetos, el aspecto emocional se torna relevante (Adauta, 2012). Mejorar las condiciones de trabajo es relevante; se debe atender no solo los agentes físicos a los que se exponen los trabajadores, sino considerar los riesgos psicosociales que se constituyen en las relaciones interpersonales entre los miembros de una organización (Márquez, 2009).

### **Características del programa APRENDER**

Dado que la muestra seleccionada se ha configurado con docentes e informantes calificados que se encuentran gestionando y ejecutando el programa APRENDER., a continuación se realiza una breve reseña de algunas de las características de este programa. Nació en el año 2011, en el marco de las políticas educativas impulsadas por

el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) en el quinquenio 2010 - 2014, con el objetivo prioritario de garantizar el derecho a la educación a todos los niños y niñas del Uruguay.

Se trata de un programa de inclusión educativa, entendida como «el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños»(ANEP,2010).

En tal sentido, el programa APRENDER se apoya en la experiencia acumulada por Primaria, mediante la ejecución políticas que apunten a la equidad educativa.

Como objetivos generales, APRENDER aspira a garantizar trayectorias escolares personalizadas y de calidad, con mejoras en el aprendizaje de todos los niños, que los habiliten a participar en la vida social en igualdad de oportunidades, y a promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y sociales pertenecientes a la comunidad educativa, propiciando el trabajo colaborativo en un marco democrático y plural. (ANEP, 2010)

Los objetivos específicos de APRENDER son: potenciar las actividades educativas que permitan abatir el ausentismo; reducir las tasas de repetición y rezago, y mejorar los niveles en los aprendizajes; favorecer la consolidación de los colectivos docentes por medio de la puesta en marcha de proyectos educativos relevantes y pertinentes, en el marco de un plan de mejora institucional en cada escuela, y mejorar la relación de la escuela con las familias y la comunidad mediante la participación activa de todos los actores involucrados en el quehacer educativo. (ANEP, 2010).

### 1.3 Relevancia

Con base en los lineamientos antes señalados, este estudio tiene relevancia por las razones que se detallan a continuación.

El ámbito de la Educación Pública asiste a cambios que plantean nuevos desafíos en el terreno educativo. Como plantea la FUM (Federación Uruguaya de Magisterio), la implementación de políticas educativas es un tema complejo, y para llevar a cabo ciertas transformaciones es necesaria la participación de los colectivos docentes y de diversos

actores de la educación. Son necesarios recursos y acciones que aporten y apoyen esos procesos de cambio. Esto implica pensar estrategias de acción, analizando y produciendo conocimiento científico. (FUM-TEP, 2010)

Como señala Peiró (2005), asistimos a una actualidad compleja, en la que la generación y la gestión del conocimiento requiere de la actuación de diversos ámbitos del ejercicio profesional. En lo que refiere a la temática elegida en el proyecto, se ha tenido en cuenta el análisis y la atención de factores que hacen a las condiciones y medio ambiente de trabajo, a la salud de los trabajadores y a la relación de estos aspectos con un desarrollo de la calidad educativa.

En este sentido, se toma como un aporte fundamental el informe de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2015) en el cual se plantean los principales desafíos educativos a enfrentar en la próxima década, entre ellos «la estructura, relevancia y sentidos de la educación; las condiciones para el ejercicio de la profesión docente; la conducción y gestión de la educación; el fortalecimiento de los centros educativos; y la formulación y rendición de cuentas con relación a las políticas educativas».

Basado en estos antecedentes, el planteo del tema surge de una articulación sobre las CyMAT y su relación con el ausentismo laboral de los docentes. Se genera desde la hipótesis de que frente a algunos resultados desfavorables de políticas en el ámbito educativo, suele pasar que circule la idea de que esto se debe a una «mala» labor docente, depositando la responsabilidad solo en la calidad profesional y no en la organización del trabajo.

En este sentido, se plantea la posibilidad de contribuir a entender el problema del ausentismo docente desde una perspectiva dinámica, lo que implica abarcar un proceso complejo que lleva a una desvinculación con la tarea. Este es el aspecto novedoso que aborda el proyecto, ya que se ha escrito mucho sobre la organización del trabajo docente y sobre salud docente, pero no se han articulado estas dimensiones como partes de un proceso dinámico que, en algunos casos, implica el ausentismo no como causa lineal, sino como proceso complejo y multidimensional de distanciamiento o desvinculación con la tarea. Con relación a esta distancia es que resulta interesante pensar en algunas de las transformaciones que han tenido lugar en el ámbito educativo y en el trabajo de los docentes.



## 1.4 Antecedentes

En el estudio sobre las condiciones de trabajo de los docentes en América Latina desarrollado por la UNESCO (2005) se plantea que:

la profesión docente es siempre una actividad ambivalente (...) por una parte, la enseñanza puede vivirse con optimismo y convertirse en forma de autorrealización profesional (...) por otra es una profesión exigente, a veces físicamente agotadora, sujeta siempre a juicio de un público que con sus preguntas nos pone a prueba, no solo en los conocimientos sino también en nuestra coherencia personal. (UNESCO, 2005, pág. 13)

Analizando el proceso que se ha venido dando en nuestro país en lo que hace a la transformación del sistema educativo, al cual la escuela no ha estado ajena, es que se han visto modificadas las demandas sociales sobre sus funciones, excediendo lo pedagógico y teniendo que atender demandas para las que no cuenta los apoyos institucionales.

Las principales referencias en lo que hace a investigaciones relevadas con relación a la temática de las condiciones de trabajo y ausentismo laboral de los docentes son:

El estudio realizado en la Facultad de Psicología por Cambón y De León (2008), "Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de Educación Inicial. Análisis comparativo en diferentes contextos». En este trabajo se realiza un planteo de la incidencia de algunos trastornos que aparecen como consecuencia del desgaste laboral, que produce determinados padecimientos, como por ejemplo el *burnout* del inglés «quemazón».

Se parte del entendimiento de que existe una relación entre desgaste laboral y el contexto laboral. El resultado principal que desarrolla es que el síndrome de burnout no depende del contexto educativo, este se da en todos, cambiando su etiología en función del contexto educativo en que se presenten. Es importante señalar que lo que se busca comprender es la naturaleza de dicha relación y no tanto cuáles son los factores de la organización del trabajo que producen ese desgaste.

Otra de las investigaciones es la realizada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay* (ANEP, UMRE, MECAEP, 2004). Si bien esta investigación fue realizada antes de la implementación de la nueva Ley de Educación (ley 18437), es la más cercana en el tiempo y ofrece algunos datos de los factores institucionales, de la organización del trabajo, que tienen incidencia en el establecimiento de las CyMAT. Esto ayuda a pensar, como señala Neffa (2002), que el proceso de trabajo va determinando factores como la

organización, la división, los contenidos y la significación del trabajo. Factores que hacen a las condiciones del trabajo, afectando y determinando el desgaste laboral de quienes tienen la tarea de ejecutar las políticas públicas antes mencionadas.

También se ha tomado como referente más cercano en el tiempo un estudio de caso realizado por UNESCO (2005): *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Este estudio parte de un encuentro realizado entre la Asociación de Maestros del Uruguay (ADEMU), la Comisión de Salud Laboral del PIT/CNT y el Departamento de Salud Ocupacional de la Facultad de Medicina.

Este estudio parte de los antecedentes sobre consultas relacionadas a la salud de los docentes y sobre los impactos que observan a partir de la reforma educativa. Esto en relación con la extensión de ciertos proyectos educativos, como lo son la universalización de la obligatoriedad educativa a partir de los 4 años de edad y la creación de escuelas de tiempo completo en zonas de contexto sociocultural desfavorable.

En este trabajo se destaca cómo estos proyectos no han contemplado para su implementación y puesta en práctica algunos aspectos como las condiciones locativas, el salario o la disminución en la matrícula del plantel docente.

Además de las tres referencias principales que se mencionaron anteriormente, también se relevaron datos de algunas investigaciones realizadas en la región, como el de la Universidad de San Andrés sobre el ausentismo docente en escuelas públicas de gestión estatal: *Estudio de caso en una escuela de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires* (Cabrera María, 2009).

El estudio plantea que algunos de los factores que afectan la motivación docente y favorecen el ausentismo son las prácticas organizacionales, el contexto vulnerable, las enfermedades relacionadas con el estrés laboral, así como los intereses y valores particulares de cada profesional. Algunos de los datos que extraen de esta investigación son importantes para pensar la relación entre la cultura organizacional, ya que esta trasciende a la escuela en particular, y forma parte de una cultura de la *escuela institución estatal*.

En ese sentido, se hace hincapié en la importancia de focalizar en algunos aspectos o variables posibles de modificar para atender a la problemática del ausentismo docente como serían una mayor autonomía de los docentes en la gestión de aula y el reconocimiento profesional que posibilite un mejor desempeño y compromiso laboral.

Otro documento relevado y relacionado con el anterior es el *Anuario Estadístico 2010* (MEC, 2010) realizado por el Departamento de Investigación y Estadística, encargado de aportar la información sobre las dimensiones de los procesos y resultados de la educación pública en el Uruguay. En este documento se presentan datos que refieren a las dificultades encontradas para la implementación de algunos proyectos educativos por demoras en los tiempos burocráticos que hacen a su gestión. Plantea la necesidad de pensar algunas modificaciones en las formas organizacionales, como el fortalecimiento de las instituciones educativas, impulsando políticas de integración académica, fomentando el protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos. Otorga, de manera planificada y progresiva, grados crecientes de autonomía pedagógica y de gestión a los institutos de enseñanza. «Nuestra educación necesita, imperiosamente, creatividad e innovación para dar respuesta a los enormes desafíos que tiene la sociedad uruguaya» (ANEP, Presupuesto 2010 –2014)

En la misma línea, se halla la investigación *Aproximación al ausentismo escolar: un estudio de caso*, presentada en la IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR. En esta investigación se aborda la problemática del ausentismo escolar desde la perspectiva de las familias, los maestros y los niños. Muestra la relación que existe entre el ausentismo escolar y las condiciones de un contexto vulnerable (Cerqueiro, Guasco y Rabellino, 2010).

En el análisis interactúan los factores relacionados al medio ambiente escolar, los vínculos, las necesidades y los recursos que afectan e influyen en el ausentismo. Es importante destacar que esta investigación articula a los diferentes actores involucrados en la temática, pero no determina una relación con la forma de organización

Otro de los documentos analizados es el presentado por Redondo y Melgar (2009) en las X Jornadas de Psicología y Organización del Trabajo de la Facultad de Psicología de la UdelaR: *Estrés laboral y función docente. Estudio exploratorio en centros públicos de la costa. Bs.As Argentina*. El artículo plantea una investigación realizada por el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) sobre el abandono de cargos en funcionarios estatales docentes. En este estudio se relaciona esta problemática con las condiciones laborales, el estrés laboral y con los índices de burnout que se obtuvieron.

Los resultados se analizan desde factores como la carga horaria, la edad y la antigüedad en el cargo, pero no aparecen datos sobre los factores de la organización del trabajo en relación con los índices antes mencionados.

También se indaga en conceptos que presenta la investigación de Tatto (1999), *Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista*. Se analiza la importancia de la formación profesional de los maestros que llevan adelante la implementación y ejecución de políticas sociales dentro de un proceso de transformación educativa.

Es interesante el planteo porque logra complejizar las dimensiones teóricas y metodológicas que involucran una reforma educativa. La importancia que tiene a la hora de atender situaciones sociales complejas, como son los contextos socioeconómicos desfavorables, quienes requieren por sus dimensiones una formación profesional específica.

Este tema refiere a algunos planteos que se han hecho en diferentes sectores de la enseñanza en el Uruguay, y reclama un mayor nivel de formación, así como su actualización permanente.

Para pensar algunos de los factores asociados a las CyMAT se relevaron datos obtenidos del artículo realizado por Taboada (2001), *Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo en el marco de la Flexibilización Laboral*. Este trabajo argumenta que, dentro de las empresas u organizaciones, el proceso de producción, entendido como proceso de trabajo, configura el medio ambiente y las condiciones de trabajo que afectan a todos y cada uno de los trabajadores que allí se desempeñan.

Es entonces que desde estas referencias surge la articulación entre algunos aspectos de las CyMAT y la organización del trabajo, relación que afecta el desempeño laboral y el proceso de ausentismo en los docentes.

## 1.5 Preguntas que guían la Investigación

Por lo antes mencionado, el proyecto de investigación buscará reflexionar sobre las CyMAT y su articulación con el proceso de ausentismo laboral

Para focalizar el problema de investigación se plantean algunas interrogantes. La principal que guía este proyecto de investigación es:

- ¿Cuáles son los aspectos de la organización del trabajo, la carga laboral y el medio ambiente de trabajo, como dimensiones de las CyMAT, que inciden en el proceso de ausentismo laboral de los docentes del Programa Escuelas APRENDER?

A partir de esta pregunta se desprenden otras:

- ¿Cómo afectan estos aspectos de la CyMAT en el marco del programa Escuelas APRENDER, en el desgaste mental de los docentes?
- ¿Con qué apoyo organizacional cuentan los docentes en estas escuelas?
- ¿Cómo incide el desgaste mental en el proceso de ausentismo laboral?

## 1.6 Objetivos generales y específicos

### **General:**

- Analizar la incidencia que tienen las CyMAT en el proceso de ausentismo laboral de los docentes en Escuelas del programa APRENDER.

### **Específicos:**

- Identificar los aspectos asociados a las CYMAT que producen indicadores de desgaste mental en los docentes.
- Analizar el desgaste mental y su articulación con los riesgos psicosociales que inciden en el proceso de ausentismo laboral.
- Caracterizar el proceso de ausentismo laboral de los docentes que se desempeñan en las escuelas de dicho programa.

## CAPÍTULO II

### 2. Delimitación conceptual

#### 2.1 Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT)

Las condiciones de trabajo inciden de forma relevante en la dinámica de las relaciones laborales, en la experiencia de trabajo y en definitiva sobre la calidad de vida laboral y la salud de los trabajadores (Ribas, 2003).

Neffa (2002) propone un concepto referido específicamente a los aspectos de seguridad e higiene en el trabajo, en el que las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT) involucran al colectivo de trabajo como unidad de análisis, procurando la eliminación del riesgo desde su fuente. Para el autor, las CyMAT deben estudiarse considerando las dos dimensiones que la componen: la objetiva y la subjetiva. La primera refiere a los aspectos fácilmente identificables y medibles cuantitativamente como pueden ser valores y límites de exposición, máximos o mínimos admisibles. Las subjetivas refieren a las percepciones de los trabajadores sobre las características de su entorno. El autor considera que esta dimensión es fundamental para generar acciones participativas para mejorar las condiciones y medio ambiente de trabajo y en cuanto a la prevención de los riesgos presentes en el ámbito laboral. Parte de la siguiente conceptualización:

Las CyMAT están constituidas por un conjunto de variables que, a nivel de la sociedad en su conjunto, del establecimiento o de la unidad de trabajo, de manera directa o indirecta, van a influir sobre la vida y la salud física y mental de los trabajadores insertados en un colectivo de trabajo, influencia que va a depender en cada caso de las respectivas capacidades de adaptación y de resistencia a los factores de riesgo. (Neffa ,1987)

Partiendo de este concepto, de que las CyMAT se establecen de modo relacional, y entendiendo que son variados los aspectos y factores que las determinan, se denomina CyMAT a todos los «elementos reales que inciden directa o indirectamente en la salud de los trabajadores; constituyen un conjunto que obra en la realidad concreta de la situación laboral» (Neffa ,1987). En este sentido, podría pensarse en cómo dentro de las estructuras de las organizaciones, se establecen características particulares propias de un trabajo específico, en este caso el trabajo docente, el que se encuentra configurando y determinando según una estructura organizacional (maquinal y jerárquica) que determina las condiciones laborales de los trabajadores.

El concepto de CyMAT, introductorio al de «riesgos psicosociales en el trabajo» (RPST) fue evolucionando a través del tiempo. Se comenzó a usar en la década del 70. Al comienzo, aparecen algunos conceptos como el de *estrés*, enunciado varias décadas antes por Selye (1956) y luego el de *coping*, inspirado en el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986). Estos conceptos hacían referencia al « conjunto de esfuerzos cognitivos y comportamentales destinados a controlar, reducir o tolerar las exigencias internas o externas que amenazan o superan los recursos de un individuo» (Neffa, 2015).

En 1990 fueron verificados y validados empíricamente nuevos modelos: el enfoque formulado por Dejours de la psicopatología del trabajo y posteriormente de la psicodinámica del trabajo, que pone el acento en las estrategias defensivas, el sufrimiento y el placer en el trabajo. También se destacan los modelos ahora clásicos Demanda-Control de Karasek-Johnson-Theorell (confrontando las exigencias de la demanda psicológica del empleador con la autonomía y el margen de control que dispone el trabajador para ejecutar la tarea contando, o no, con el apoyo técnico de la jerarquía y el apoyo social de los compañeros de trabajo que pueden moderar aquellas exigencias). Estos conceptos son articulados para proponer un enfoque de riesgo «psicosocial» para referirse a la interacción entre varios factores que provocan perturbaciones en los mecanismos psíquicos y mentales: los factores de riesgo psicosociales en relación con la condición de empleo, la organización de la empresa y su entorno social, las relaciones sociales y laborales con los compañeros de trabajo, los subordinados y la jerarquía. (Neffa, 2015)

Se destaca la importancia de pensar la articulación entre los riesgos del medio ambiente de trabajo y las condiciones de trabajo. Esta relación entre los factores psicosociales presentes en el trabajo y la salud son de carácter individual y subjetivo, pero al mismo tiempo no es frecuente que una persona se vea expuesta aisladamente a las influencias psicosociales procedentes del medio laboral, por lo que el planteo sería el de poder partir de estas diferencias individuales para considerar también la intervención preventiva en las condiciones de trabajo, con orientación de grupo. La relevancia de la perspectiva del sujeto en su situación laboral es relevante para las valoraciones sobre los riesgos a los que se exponen los individuos. (Kalimo, El-Batawi y Coope ,1988)

En este sentido, ya desde 1984 el comité mixto OIT-OMS (Organización Internacional del Trabajo- Organización Mundial de Salud) destacaba la importancia del medio ambiente de trabajo en lo referente a los riesgos psicosociales (Gutiérrez y Vilorio, 2014)

La conceptualización de las CyMAT como determinantes de una carga de trabajo en sus varias dimensiones —físicas, psíquicas y mentales— implica plantear que la salud de cada uno de los trabajadores será el resultado o efecto de la carga global de trabajo actuando sobre los trabajadores, según sean sus características personales y sus respectivas capacidades de adaptación y de resistencia ante los factores que las componen (Taboada, 2001).

Es importante relacionar la organización del trabajo con la percepción de los trabajadores, planteando además la conexión entre el desgaste mental y las construcciones subjetivas de los perfiles profesionales. Por ello, deben atenderse en especial los efectos asociados al estrés en el colectivo profesional, en este caso los docentes, de cara principalmente al diseño de intervenciones preventivas.

Con relación a lo antes mencionado y basado en los datos que aportan investigaciones realizadas por la UNESCO (2005) sobre las enfermedades psicosomáticas asociadas al estrés como una de las principales causas del ausentismo laboral, es que surge una articulación entre las CyMAT y los riesgos psicosociales.

En esta línea, los aportes de Neffa (1997) marcan la complejidad de la temática; plantea que el proceso de trabajo está determinado por múltiples factores, prioriza como factor fundamental la posibilidad creadora que se despliega en el trabajo, y desarrolla una perspectiva humanista que permite trascender. Es por eso por lo que el autor argumenta que cuando las CyMAT no son las adecuadas la fatiga se hace patológica.

De la misma manera, hay factores del ambiente físico, biológico y químico del trabajo que afectan dimensiones biológicas de los trabajadores. Factores todos que influyen sobre las dimensiones psíquicas y mentales, e incitan el consumo de tranquilizantes, somníferos y otros psicofármacos.

El autor plantea así la importancia de atender estas situaciones, favoreciendo la creatividad y la autonomía en la tarea frente a las determinantes del trabajo prescripto. En este sentido, aporta algo importante en relación con la temática del proyecto, ya que el trabajo de los docentes no puede reducirse a sus dimensiones biofísicas: requiere para su desarrollo capacidades cognitivas, afectivas y relacionales.

El sufrimiento que producen ciertas condiciones de la organización del trabajo y los mecanismos de defensa que se ponen en juego por los colectivos de los trabajadores para poder contrarrestarlo, se hacen evidentes a través de los datos de ausentismo laboral asociado a diferentes enfermedades.



Estudios sobre la población activa denuncian que se estima que las enfermedades causadas por estrés, depresión o ansiedad, violencia en el trabajo, acosos o intimidación son las causantes del 18 % de los problemas de salud asociados con el trabajo, y la frecuencia de estas patologías es dos veces superior en los sectores de la educación, los servicios sociales y los servicios de salud. (Velásquez, 2003)

## 2.2 La organización del trabajo

### 2.2.1 *El trabajo como concepto psicosocial*

Es importante distinguir la conceptualización de trabajo más allá de una visión productiva o económica para entender el desarrollo que se ha dado desde el campo psicosocial como actividad que permite la integración social al situar a la persona en un contexto de relaciones interpersonales, que al mismo tiempo que favorece el sentimiento de pertenencia y participación en un entorno laboral y profesional, también cumple una función de desarrollo de capacidades psicosociales.

El trabajo se conforma como elemento de cohesión y diferenciación social, y juega un rol central en el posicionamiento de los sujetos en la familia, el grupo social o cultural al que se pertenece. La experiencia personal del trabajo depende además de la medida en que propicia la conexión con los demás —compañeros, empleadores, empleados— y con la sociedad en su conjunto. La importancia de esta conexión es perceptible con suma claridad cuando se interrumpe, en el impacto psicológico devastador del desempleo (OIT, 2018).

Al mismo tiempo, se entiende que el trabajo es un promotor privilegiado de la salud psicológica del sujeto, al proporcionar un sentimiento de dignidad y autonomía, y favorecer su autoestima. Además de estas funciones, otros aspectos que se ven afectados por el trabajo son el estatus social, la calidad de vida laboral y la satisfacción con su aportación social (Benavides y otros, 1997).

Se hace fundamental hacer una distinción entre el concepto de *organización del trabajo escolar*, ya que refiere a la división del trabajo en la escuela como institución particular. Implica entender de qué forma se organiza la tarea del docente para alcanzar determinados objetivos referentes a aspectos pedagógicos y de desarrollo social.

Dentro de estas características organizativas, el sistema educativo tiene características propias que lo distinguen y en este sentido es interesante el planteo de Mintzberg (1991)

sobre las formas de gestión. El autor señala que existen formas de gestión jerárquicas que llevan al surgimiento de tensiones que promueven dificultades entre la producción académica y la intervención metodológica o lo que sería la ejecución profesional (Mintzberg, 1991).

Desde el análisis de programas o proyectos educativos, aparece la característica de que estos han sido implementados y elaborados con base en datos cuantificables o estadísticos, como son los índices que se manejan desde las evaluaciones PISA (MEC, 2010). Basados en estos datos, se proyectan estrategias de intervención con programas o políticas públicas, que como señala Galende (en Wittke, 2005), muchas veces hacen que las instituciones educativas adopten características de empresas, por lo cual son gestionadas de manera similar, y queda en la responsabilidad de los docentes el devenir institucional.

La división del trabajo, el sistema jerárquico, las relaciones de poder que son constitutivos de la organización del trabajo, hacen de la labor docente una tarea compleja, ya que quita autonomía para su desempeño (Fernández Enguita, 1999). En determinados contextos, las demandas sociales hacen que el rol docente se desdibuje, lo que lleva a que deba atender situaciones que no hacen a lo pedagógico. Como señala la investigación de Cambón y De León (2008), mientras que las maestras que trabajan en CSCC (contexto sociocultural crítico) se ven impactadas por las situaciones sociales que hacen a la cotidianeidad de los niños y sus familias en la comunidad en la que trabajan; las maestras que se desempeñan en contextos favorables evidencian un desgaste anclado en las relaciones que se establecen en el plano fundamentalmente interinstitucional. Los autores plantean que en ambos casos están presentes factores que vulneran la tarea y el desempeño de los docentes, pero varía en la expresión y predominancia de esta vulnerabilidad (Cambón y De León, 2008).

Otro aspecto a destacar es que la escuela, como institución moderna, se basa en prácticas metodológicas y disciplinarias que normatizan, y así generan prácticas de dominación y dispositivos institucionales capaces de ejercer un poder normalizador, «el triángulo soberanía, disciplina y gestión de gobierno». (Foucault, 1979)

Esta es una característica de la escuela como institución con una organización del trabajo que tiene formas de gestión burocráticas y jerárquicas que quitan autonomía y posibilidades de acción a los docentes. Aspecto que también se destaca como un factor determinante en el desempeño laboral de los trabajadores de la educación.

### *2.2.2 Transformación educativa –tradición educativa. Características de la organización escolar*

Con base en estos planteos, es interesante lo que advierte Gimeno (2006) sobre las formas de gestión institucional y las reformas educativas como consecuencia de políticas tecnocráticas —de arriba a abajo— con una clara tendencia conservadora más que como instrumentos al servicio de un programa de transformación cultural. Estas características que señala el autor también refieren a lo propio funcionamiento del sistema educativo: «El curso de las reformas educativas en el plano internacional lo marca la agenda conservadora [de lo que se deriva, como consecuencia inmediata, la desregulación del sistema para supeditarlo a las leyes del mercado y el hecho de responsabilizar] directa o subrepticamente a la educación pública del deterioro de la calidad, ocultando de esa forma la insolidaridad con los más necesitados» (Gimeno, 2003, p. 229).

En realidad, el sistema educativo debería tener establecidos los mecanismos internos y externos básicos que son necesarios para su revisión y transformación, independientemente de las nuevas versiones y adaptaciones legales. En palabras de Gimeno (2006), «las reformas deberían instalarse sobre una estructura organizativa estable estratificada como dinámicas de mejora permanentes» (p. 31).

Un aporte para pensar estas dinámicas institucionales podrían ser los manuales tradicionales de Organización Escolar, que han tenido una gran fijación con los recursos materiales —mobiliario, audiovisuales, etcétera—, o con la «dinámica de grupos», en particular con la técnica del sociograma.

En este sentido, Hoyle (1986) denomina ‘tareas primarias’ de las escuelas a aquellas que se refieren a la educación de los niños, tales como el trabajo docente, mientras que las ‘tareas de apoyo’, generalmente son de tipo administrativo, como la gestión del centro educativo, y reconoce que hay una permanente tensión entre las tareas primarias y las tareas de apoyo (Bardisa Ruiz 1997).

La preocupación por la organización escolar implica a las características de la autoridad institucional (perfil de los directores), las situaciones particulares que presentan los alumnos, los diversos imperativos diarios los que muchas veces se superponen o excluyen, y generan dificultades en la organización escolar y en la distribución de roles asignados para la realización de cada tarea.

El desajuste entre los aspectos profesionales, la organización del trabajo didáctico y los aspectos de la organización laboral de la institución educativa, en lo que hace a la

pérdida de autonomía de la primera con respecto a la segunda, son consecuencias que hacen a diversos planteos y análisis de teorías respecto al trabajo escolar y al rol docente.

El sistema educativo funciona fundamentalmente a través de dos vías, el currículo y la organización escolar, ambas estrechamente relacionadas entre sí. La enseñanza es un sistema que se produce en una institución, al mismo tiempo que generan posibilidades provocan condiciones y limitan. La institución engendra su propia dinámica, su propio ritmo y sus propias necesidades e intereses. No pocas veces los intereses, necesidades y dinámica de la institución burocrática se levantan como gigantes que obstaculizan y distorsionan la comunicación. (Pérez Gómez y otros, 2011)

Muchas veces, estas tensiones se reflejan en el rechazo de los docentes respecto a lo organizativo, ya sea por no poder tomar distancia de la tarea prescripta para adaptarse a las exigencias del entorno, lo que implicaría cierta autonomía y creatividad frente a la tarea, y por otro lado por rechazar absolutamente todo lineamiento burocrático que requiere la organización laboral.

Como señala Dejours, algo de lo subjetivo debe desplegarse en la realización del trabajo. El autor plantea que: «la organización real del trabajo es producto de las relaciones sociales. (...) El trabajo, es la actividad desplegada por los hombres y las mujeres para enfrentar lo que no está dado por la organización prescrita del trabajo. (Dejours, 1998a, p. 37)

Cuando el trabajo empieza a significarse como manifestación de un proceso de alienación o enajenación del docente respecto a lo organizativo como ámbito de intervención, puede generar un alejamiento operativo y significativo con el trabajo. Este extrañamiento del docente respecto a la tarea y a lo organizativo tiene mucho que ver con la formación inicial del profesorado y con la perspectiva legislativo-gerencialista dominante en la organización de los centros educativos, que ha dejado sus secuelas en la configuración de la profesionalización docente y en las vivencias propias del encuentro o desencuentro con la tarea.

### 2.3 Trabajo docente, una labor compleja

Entender las características del trabajo docente nos permite conceptualizar la profesión docente y sus características singulares, ya que las funciones que le son propias están sujetas a diversos atravesamientos y dinámicas psicosociales y a los propios cambios y definiciones que plantea el sistema educativo y la organización escolar. Esto se debe a,

por un lado, la función de la profesión de educar atendiendo a las necesidades y realidades de la infancia, aspectos estos que son cambiantes, dinámicos y complejos, por lo que requieren la necesidad de adaptarse a la incertidumbre y ambigüedad en el ejercicio del rol docente. Fernández-Enguita (1993, 2008) ha recurrido con frecuencia al concepto *semiprofesión* para referirse a la docencia, dada la ambigüedad de tareas, la dependencia como empleado o trabajador, las exigencias de trabajo intelectual, y por lo tanto de orientación más liberal, y el nivel limitado de autonomía.

Por otro lado, la función educativa del docente se realiza en el marco de la educación escolar, regulada por el Estado, sujeta a tensiones propias y a una relación dialéctica entre la sociedad y la política, como son la gestión e implementación de programas y políticas educativas.

El docente realiza una actividad laboral regulada que está sujeta a unas ciertas condiciones laborales; aunque pueden variar de un centro educativo a otro, tienen características en común. Es una profesión regulada por organismos estatales y se encuentra al servicio de una política pública, la política educativa.

Todos estos aspectos determinan el tipo de demandas y de reconocimiento que el docente recibe en su actividad profesional, lo que genera tensiones que terminan, de un modo u otro, incidiendo en su salud laboral.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la formación profesional de los docentes, quienes reciben una formación que se limita al modo técnico en el que se ejerce el trabajo en la escuela, y se deja de abordar, muchas veces, las condiciones en que este ocurre.

Es interesante el planteo que hace en referencia a este punto Martinis (2006); el autor señala que uno de los objetivos del proceso de reforma educativa en el Uruguay de los años noventa fue el de la «dignificación de la formación y la función docente», fundamentalmente para el trabajo en contextos de pobreza. Según este autor, los programas de capacitación se posicionan desde un rol de transferencia hacia los maestros de herramientas y técnicas que favorezcan el aprendizaje de esos niños, y dejan ausente las referencias a la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica docente o problematizar sus condicionantes institucionales y político-educativas.

En muchos casos, las dimensiones psicosociales del ejercicio profesional quedan circunscriptas a los planteos teóricos, pero las prácticas se centran en las dimensiones didácticas que fundamentalmente se construyen en el aula. Los saberes profesionales, adquiridos por la persona en su formación inicial o en alguna formación continua en el

desarrollo de la carrera, no necesariamente tienen vinculación a las exigencias externas que implican y condicionan un buen desempeño profesional.

Si bien este es un aspecto fundamental del trabajo docente hay otros escenarios y realidades para los que los docentes no cuentan con herramientas de abordaje, aspectos que hacen contexto inmediato y condicionan la realización de su tarea cotidiana. Esto se hace más complejo en contextos con necesidades socioambientales, desfavorecidos, como lo es en el caso de las escuelas APRENDER.

En muchos casos, la referencia al trabajo docente no consigue reflejar las condiciones efectivas en que este se realiza. La descripción de la actividad, el quehacer en la clase y de la realidad concreta de la cotidianidad escolar son cuestiones que exigen otros enfoques.

El poder realizar un análisis del proceso de trabajo docente, partiendo de las condiciones concretas de su realización, implica tomar los diferentes aspectos que atraviesan este proceso y las consecuencias que genera en los sujetos y en los colectivos docentes.

## 2.4 La salud docente

Basándose en la idea del trabajo como elemento transformador del sujeto que lo realiza, Hacker (1998) describe las consecuencias profesionales y personales que el trabajo aporta al proceso de realización del profesional:

- Competencia profesional, que incluye capacidades, conocimientos, habilidades, estrategias y estilos profesionales. En la profesión docente, algunas de estas competencias son: competencia pedagógica, competencia de instrucción, competencia de comunicación, competencia emocional, habilidades de gestión de actividades en grupo, resolución de conflictos, capacidad de motivar hacia el aprendizaje, capacidad de asumir responsabilidades y de tomar decisiones.
- Vinculación motivacional con relación al trabajo. Incluye motivación, sentido de significado del trabajo, implicación profesional y personal en el rendimiento, vivencia de éxito, satisfacción profesional, actitudes sociales y sentido de justicia.
- Estados psicofisiológicos, autoconcepto y autoestima, desarrollados por el trabajo.

Tomando estas características, es que pueden pensarse los factores de riesgo psicosociales a los que están expuestos los profesionales de la educación. Se entiende que

los factores de riesgo son aquellos aspectos del trabajo que generan riesgos para la salud, ya sea una característica o aspecto del ambiente, o inherente al trabajo, que afecta la realización del trabajo e implique una posibilidad de aumento en el riesgo de que la salud de los trabajadores se vea afectada. (Gómez Etxebarria, 2009; OIT, 2013; Vega, 2001).

El trabajo puede exponer a una determinada carga laboral, entendiendo este concepto como el conjunto de requerimientos psicofísicos a los que se ve sometido el trabajador a lo largo de su jornada laboral.

Se distinguen tres tipos de cargas:

- *Carga física*: es el esfuerzo físico que requiere la ejecución del trabajo. Este esfuerzo produce un incremento del consumo de energía y un aumento de los ritmos respiratorios y cardíacos. También se analizan la postura corporal y los movimientos repetitivos.
- *Carga mental*: es el esfuerzo cognitivo que depende de la cantidad de información, de la dispersión y variabilidad de los canales sensoriales, del grado de atención que se requiere, de la velocidad de respuesta exigida y de la responsabilidad personal. Esta carga produce fatiga nerviosa, sobre todo por el esfuerzo prolongado de atención y concentración.
- *Carga emocional*: nivel de activación emocional: es elevada en trabajos que implican situaciones de contacto cara a cara con los receptores de sus servicios. Esta carga aumenta si el trabajador no puede satisfacer las demandas que se le hacen, si debe evitar la expresión de sus emociones, si se le requiere una respuesta emocional empática con el destinatario o si menudo la respuesta de los destinatarios es negativa o desagradable. (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001)

Según las condiciones laborales, el trabajo puede generar competencia y salud o bien puede ser fuente de riesgo y malestar. Por ello es necesario evaluar y prevenir los riesgos a los que se exponen los trabajadores. Este abordaje se realiza mediante cuestionarios de riesgos psicosociales que indagan e identifican algunas dimensiones, como son la organización del trabajo, el entorno social entendido como las relaciones sociales y laborales con los compañeros de trabajo y las modalidades en el vínculo subordinados y la jerarquía. (Neffa, 2015)

## 2.5 Psicodinámica del trabajo: desgaste mental

La psicodinámica del trabajo, con respaldo teórico en el psicoanálisis, realizó una evolución desde la psicopatología del trabajo desarrollada por Dejours y su equipo en el

Conservatoire National des Arts et Métiers de París, Francia. En el primer momento, la pregunta que orientaba su accionar y su proceso de investigación era: ¿De qué se enferman las personas que trabajan? De allí su interés por la psicopatología.

Pero lo registrado en ese proceso (la salud mental de la mayoría de los trabajadores a pesar de todas las circunstancias, incluso algunas sumamente desfavorables), hizo que su interrogación virara a preguntarse cómo hacen los trabajadores para no enfermarse. Dejó de enfocarse en las enfermedades para comenzar a investigar el sufrimiento y las defensas contra el sufrimiento, acuñando el término paradójico de ‘normalidad sufriente’ para señalar la tensión permanente y el equilibrio precario entre sufrimiento y defensas contra este. (Navarra y Barnes, 2016)

Existen diferentes modos de atravesamiento que se despliegan en el encuentro entre el comportamiento del sujeto y la ejecución de una tarea (Dejours, 1992). Cuando no están determinados por la posibilidad de flexibilidad y creatividad que brinden una apropiación y significación de la tarea, se produce sufrimiento afectando al trabajador y a la calidad de su trabajo.

Otro planteo es el que realiza Gil-Monte (2011) sobre los riesgos laborales de carácter psicosocial. El autor plantea que el síndrome de quemarse por el trabajo (en adelante SQT) encierra severas consecuencias laborales y personales. Este síndrome comienza cuando las estrategias de afrontamiento frente al estrés laboral crónico no resultan eficaces, lo que lleva al inicio del deterioro cognitivo (la pérdida de ilusión por el trabajo a la que hacía referencia) y emocional (desgaste psíquico, también mencionado antes) y posteriormente sobrevienen las actitudes negativas hacia los usuarios, en este caso alumnos (indolencia).

Podría considerarse la indolencia como una posible estrategia de afrontamiento tardía que surge posterior a un periodo de deterioro cognitivo y emocional.

Este aporte que hace el autor permite articular los conceptos que plantea el proyecto de investigación, al considerar variables de carácter personales y las condiciones del ambiente laboral, en el que son relevantes las variables individuales y sociodemográficas. (Gil-Monte, 2011).

El analizar estos diferentes mecanismos entre la organización, el trabajador y el desgaste mental permitiría abrir el campo de problemáticas y configurar nuevas miradas. Es decir, se trata de un proceso que se lleva adelante «de colectivo a colectivo». En esos espacios de debate público el recurso para hacer inteligibles las defensas construidas colectivamente y el sufrimiento en el trabajo es la palabra; dirá Dejours (1998) que se



trata de lograr «hacer hablar a los trabajadores para reflexionar sobre las razones y motivos para actuar y el sentido de sus conductas habituales».

En esta línea, es importante destacar que se ha analizado el proceso de configuración subjetiva que implica el desempeño laboral y específicamente la tarea docente. Tener en cuenta esta trama de significados que hacen a la configuración subjetiva, supone pensar al sujeto desde una perspectiva psicosocial, dentro de una estructura histórica y de un conjunto de procesos intra- e intersubjetivos.

## 2.6 Factores de riesgos psicosociales en el trabajo (FRPST)

Desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se aborda el concepto de factores psicosociales como aspectos que inciden en el proceso de trabajo. Algunos, por su frecuencia e impacto negativo, se transforman en verdaderos riesgos para los trabajadores.

Los factores psicosociales en el trabajo consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo. OIT (1986, p.3)

Los factores psicosociales son definidos por la *Enciclopedia sobre seguridad y salud* como

las condiciones que comprenden aspectos del puesto de trabajo y del entorno de trabajo, como el clima o cultura de la organización, las funciones laborales, las relaciones interpersonales en el trabajo y el diseño y contenido de las tareas (por ejemplo, su variedad, significado, alcance y carácter repetitivo). El concepto de factores psicosociales se extiende también al entorno existente fuera de la organización (por ejemplo, la doble presencia trabajo-hogar) y aspectos del individuo (por ejemplo, personalidad y actitudes) que puedan influir en la aparición del estrés en el trabajo. (citado por Vieco y Abello, 2014, p. 358)

Estos autores se basan en la captación de las percepciones y vivencias de los trabajadores, y pudieron verificar científicamente por medio de largos y costosos estudios longitudinales que, con el transcurso del tiempo, la configuración de la organización y el contenido del trabajo tienen un fuerte impacto sobre el psiquismo humano, con repercusiones sobre la salud psíquica, mental, social e incluso física de los trabajadores cuando las somatizan.

La importancia de conceptualizar FRPST radica en poder abordar los aspectos que determinan los procesos de salud enfermedad y las acciones que pueden llevarse a cabo

para su prevención, lo que tiene efectos sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo, así como sobre el funcionamiento de la organización laboral. (Neffa, 2015)

El término *psicosocial* se emplea hoy, de forma general, para referirse a la interacción entre varios factores que provocan perturbaciones en los mecanismos psíquicos y mentales: los factores de riesgo psicosociales en relación con la condición de empleo, la organización de la empresa y su entorno social, las relaciones sociales y laborales con los compañeros de trabajo, los subordinados y la jerarquía, así como con otras instancias. (Neffa, 2015)

Según ISTAS (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud, 2002) los factores de riesgo psicosocial en el trabajo son aquellas características de las condiciones laborales, y sobre todo de la organización del trabajo, que afectan a la salud de las personas a través de mecanismos psicológicos y fisiológicos a los que comúnmente se los denomina *estrés*. Si tomamos estos conceptos antes mencionados podemos destacar que en el ejercicio de la profesión docente, existen determinadas condiciones laborales a las que se ven enfrentados los trabajadores de la educación. Algunos de estos serían el exceso de horas en la jornada de trabajo, la precariedad salarial, problemas ergonómicos y de infraestructura, entre otros. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005).

También pueden valorarse como factores de riesgo psicosocial en el trabajo todas aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, percepción, contenido del trabajo y realización de la tarea, que afectan tanto al bienestar como a la salud física y psicológica, e inciden en el posible estrés del trabajador. Todo lo anterior puede generar condiciones de trabajo alienantes que no permiten el aprendizaje, el crecimiento y la autonomía del trabajador (OIT/OMS, 1984; ISTAS, 2002).

Otro de los aspectos a destacar dentro de los FRPST es la importancia de las relaciones interpersonales en el trabajo, como campo eficaz para intervenir en las organizaciones para mejorar los niveles de la satisfacción laboral general. Maristany (2008) destaca al ejercicio de poder en todas sus expresiones (ascendente, descendente y horizontal) como factor de riesgo que afecta la calidad de las interacciones en el trabajo. Este planteo permite analizar las relaciones jerárquicas dentro del sistema educativo, su influencia y los efectos interpersonales en el relacionamiento de los trabajadores dentro de las instituciones educativas.

Como señala la OIT (2015), pueden valorarse desde lo personal como desde los procesos grupales ya que: «el conjunto de las percepciones y experiencias del trabajador abarcan muchos aspectos. Algunos de estos se refieren al trabajador individualmente, mientras que otros están ligados a las condiciones y al medio ambiente de trabajo» (OIT, 1984, en Ratto Dattoli y otros, 2015).

Desde el análisis de trabajos relevados, como es el estudio sobre riesgos psicosociales en el trabajo (Neffa, 2015), surge que los riesgos psicosociales no son los prioritarios para políticas de prevención de riesgos y luchas sindicales, pero recientemente se ha puesto mayor interés en estos factores y están siendo abordados desde los diferentes ámbitos laborales. Es importante considerarlos, ya que constituyen una importante fuente de conflictos, malestar, ansiedad y enfermedad, y tienen consecuencias negativas en los sujetos a nivel emocional, comportamental, cognitivo y fisiológico (Melongo y otros, 2009).

Si bien existen en el Uruguay diversos organismos para la regulación y legislación al respecto, los riesgos psicosociales aún no reciben la atención que merecen. Frente a su abordaje, aparecen algunas dificultades que, siguiendo a Vega (2001), serían:

- Falta de información respecto a la nocividad de los factores de riesgo psicosocial sobre la salud de los trabajadores.
- Concepción de que los problemas de estrés son de carácter individual y solo afectan a personas «predispuestas».
- Asociación del estrés a trabajos de alta cualificación.
- Consideración de la prevención en el ámbito individual y no en el ámbito organizativo.
- Actitud de incredulidad ante la imposibilidad de controlar o eliminar los factores psicosociales.

Por otra parte, si tomamos como referencia algunos datos que aporta la UNESCO (2006), estos indican que las condiciones laborales de los docentes se caracterizan por falta de tiempo para el descanso, infraestructura inadecuada, un entorno social violento, factores que tienden a desencadenar problemas como la disfonía, alteraciones musculoesqueléticas, depresión y, en general, alta presencia de *burnout* (en especial, en su componente de agotamiento emocional).

Esta información indica, pero no logra sustentar y evidenciar con claridad, la configuración de condiciones laborales en los docentes que derivan en problemas de salud física y mentales que, por una parte afectan la cantidad de horas efectivas en la escuela (ausentismo y licencias) y, por otra, un malestar docente con su trabajo (UNESCO, 2006).

En la misma línea, los planteos de Neffa (2015) permiten referir que no serían entonces las características personales e individuales de los trabajadores las causas directas de las manifestaciones emocionales o síntomas de riesgos psicosociales en el trabajo, sino que estos podrían derivar de las características de la organización y del proceso de trabajo o su contenido. De ahí que la importancia de la visibilización de los riesgos es determinante para tomar acciones al respecto. En muchos casos, estos riesgos son naturalizados o depositados en las modalidades laborales propias de determinada institución.

Como ya se ha hecho referencia anteriormente, el trabajo es una actividad colectiva, por ende contiene relaciones sociales, y son estas relaciones las que pueden provocar la existencia de comportamientos «no saludables», que de ser sostenidos en el tiempo culminan generando sufrimiento al trabajador, incluyendo el malestar emocional o físico.

Por las características antes mencionadas, es interesante plantear todas las dimensiones que intervienen en estos factores. Con relación a ello, Neffa (2010) plantea que no alude al trabajo como patógeno ni como sinónimo de riesgo por sí mismo, dado que define como responsables a las CyMAT y a los RPST (Neffa, 2010). Esta línea de análisis es la que aporta sustento al planteo del proyecto, ya que despersonaliza el tema del ausentismo para plantarlo desde una perspectiva psicosocial y de la organización laboral, y piensa su abordaje desde lo multifactorial y complejo.

## 2.7. Concepto de ausentismo. Causa y efecto

Dentro de lo que son las definiciones de ausentismo y si se considera la acepción del término, su origen viene del vocablo latino *absentis* que significa «ausente, separado, lejano» (Camarota, 2015).

En la forma de *ausente* se suprimió la b y tomo la vía del español, popularizándose el *ausentismo*. Con el mismo origen, se denomina de esta manera en inglés *absenteersm* y en ambas acepciones refiere a «costumbre de abandonar el desempeño de sus funciones» o «abstención deliberada de acudir a trabajar». Por otro lado, desde la OIT se define como «la no asistencia al trabajo de un empleado del que se pensaba que iba a asistir».

Además, la Organización Mundial de la Salud (OMS) hace alusión a este como la inasistencia «por causa directa o indirectamente evitable, tal como la enfermedad, cualquiera que sea su duración y carácter, así como las ausencias injustificadas durante toda o parte de la jornada laboral y los permisos circunstanciales dentro del horario laboral».

Más allá de la delimitación conceptual o la acepción del término, es indiscutible que el ausentismo se reconoce como un problema en todas las áreas del campo laboral, dados los efectos negativos que conlleva al declive de la organización. La literatura reconoce dos tipos de ausentismo: el primero de ellos es aquel representado por la ausencia simple del trabajador a su lugar de trabajo. El segundo tipo, conocido como «cuerpo presente» o «presentismo laboral», sucede cuando el trabajador, aunque no falta a su lugar de trabajo, no entrega su mejor desempeño en las actividades correspondientes, lo que conlleva a la disminución de su productividad (Castells, 1987).

Si bien existen diferentes controversias en lo referente al uso del concepto, mayoritariamente es utilizado en los ámbitos laborales para referir a una situación determinada que refiere al vínculo del trabajador con el trabajo. El concepto de «ausentismo laboral» o ausencia al trabajo es planteado por primera vez por Dubois (1977), a raíz de su observación del tiempo de trabajo perdido en el siglo XIX como consecuencia de las largas jornadas laborales. Este autor plantea la teoría de que en muchos casos se debía a «accidentes» laborales y que estos eran una manera de «escape»: la palabra *ausentismo* se genera o utiliza con desprecio a los trabajadores que no cumplen con su jornada laboral (Camarota, 2015).

Esta idea de «escape» que plantea el autor considera el ausentismo como una manera de exteriorizar el rechazo a una situación laboral; se manifiesta en determinadas etapas del ciclo laboral de los individuos en una empresa, para expresar el rechazo de la situación laboral (Dubois, 1977).

Esta última definición, más neutra, tiene sin embargo el defecto de seguir sin tomar en consideración los elementos sociológicos y psicológicos que pueden influir en el ausentismo laboral. En este sentido, es importante el planteo de Martín y Sabater (1983) cuando definieron el ausentismo como: «aquella conducta social que consiste en la ausencia al trabajo por parte del trabajador, sea de manera justificada o por razones aparentes, cuyas motivaciones deben enmarcarse, como hecho social, dentro de su correspondiente contexto sociológico». De este modo se incorpora la motivación del trabajador para ausentarse del trabajo como elemento inseparable del ausentismo. Estos nuevos elementos aportan otras conceptualizaciones y comienzan a complejizar las múltiples dimensiones que lo determinan.

Por otro lado, para realizar un análisis de la realidad del fenómeno del ausentismo laboral desde una perspectiva de la salud laboral, podrían establecerse dos tipos de ausentismo; por motivos psíquicos y por motivos físicos. En muchos casos, ambos

guardan una estrecha relación y están asociados a una deficiente organización o condiciones de trabajo,

El ausentismo por causas psicológicas tiene una justificación individual fundamentada en la necesidad de cambio: dado que el trabajo carece de sentido para la persona, la falta de motivación en la actividad laboral lleva a la ausencia como forma de conducta, el trabajador siente que psicológicamente está en su derecho; este sentimiento no solo se manifiesta en ausencias, también en retrasos, bajo rendimiento, interrupciones en el trabajo, etcétera.

Desde otra perspectiva, Klaric (1976) aborda otros elementos para la comprensión de las ausencias en el trabajo, especialmente porque hacen referencia a la estructura y a la organización del trabajo, factores que hasta el momento no se habían tenido en cuenta y que van a ser dirigidos por la disciplina sociológica. Por tanto, se analizan aspectos propios de la tarea a desempeñar, tales como la monotonía y la falta de iniciativa. Klaric habla de un derecho del trabajador a huir de la monotonía que impone la organización del trabajo; para este autor, es una necesidad.

Este planteo es interesante porque aporta otra perspectiva que permite modificar, en cierta manera, la conceptualización y definición del ausentismo como «...un acontecimiento que es consecuencia de la civilización industrial, y que en muchos casos constituye la única respuesta posible a las tensiones de la vida profesional, individual y familiar» (Martínez y Marín, 2001, p. 90)

En la misma línea de análisis, Vaquero (1993) analiza la relación existente entre las situaciones de estrés laboral y el ausentismo. Para este autor, en determinadas profesiones se produce un estrés emocional crónico que se manifiesta en agotamiento físico y psíquico. Esta situación conlleva una inadaptación a la tarea a realizar, así como una actitud distante con los compañeros de trabajo. Este estrés o «quema» profesional se salda con la ausencia del trabajo, si bien para que esta se produzca deben confluír un conjunto de variables como son la sobrecarga laboral, la actividad a realizar o ambigüedad en el rol, las que tendrán mayor o menor peso dependiendo de características individuales y grupales del trabajador y el ámbito laboral donde se encuentre.

Estas variables mencionadas, si son sostenidas en el tiempo, pueden generar, como señala Fernández (2010), un proceso de desvinculación con la tarea prescrita. La perspectiva que plantea el autor es que el fenómeno que nos ocupa se ubica en el proceso más general de la transición.

Si por otro lado tomamos la referencia de la OIT (2015), podríamos decir que se define al ausentismo como «la no asistencia al trabajo por parte de un empleado que se pensaba que iba a asistir, quedando excluidos los períodos vacacionales y las huelgas; y el ausentismo laboral de causa médica, como el período de baja laboral atribuible a una incapacidad del individuo, excepción hecha para la derivada del embarazo normal o prisión».

Más allá del marco referencial que postulan los diferentes autores, si se piensa al ausentismo como desafectación de la tarea o el ausentismo por causa médica, podemos pensar que el abordaje del tema implica tener en cuenta una trama compleja de relaciones dinámicas entre el sujeto y su entorno. En este sentido, se ponen en juego diferentes aspectos que hacen al encuentro o desencuentro entre la tarea y la estructura laboral de una organización determinada. La posibilidad de leer e interpretar los fenómenos que están presentes en las situaciones laborales, desde una perspectiva intersubjetiva, hace a una construcción en lo que refiere al trabajo, al psiquismo y a la relación que se da en un entorno histórico social determinado.

## CAPÍTULO III

### 3. Metodología de la investigación

#### 3.1 Diseño metodológico

Esta investigación desarrolla una estrategia metodológica de carácter mixto, ya que permite la integración sistemática del método cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una «fotografía» más completa del fenómeno (Chen, 2006, citado por Sampieri, 2010).

Para González (2000), este tipo de metodología aborda la subjetividad, procesos de significación a nivel individual y social, y reconoce el valor del conocimiento como algo que se ha construido a través de medios cualitativos, como la percepción y la experiencia basada en los aspectos fácticos del mundo en el que vive la gente. Otra característica del enfoque del método mixto es que rechaza el dualismo que se establece entre lo cualitativo y lo cuantitativo o metodologías subjetivas, cuyo valor se basa solo en la exclusividad de uno y otro.

De esta manera, la información que se recopila es más significativa, para poder así generar una perspectiva más amplia sobre el tema. El contar con los discursos de los trabajadores y con datos específicos sobre las dimensiones que indagan los cuestionarios permite abordar una lectura más amplia del tema.

#### 3.2 Muestra

La elección del territorio se basa en datos obtenidos del anuario estadístico de la ANEP (2010) con relación al aumento de escuelas dentro del programa APRENDER en la zona y de datos brindados por informantes calificados. Se seleccionaron cinco centros educativos de los cuales quedaron tres ubicados geográficamente en una zona donde ha crecido la implementación del programa escuelas APRENDER .<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> De estos centros seleccionados, dos deciden no participar de la muestra por disposición de la dirección



Una dificultad que se dio para poder construir la muestra en el estudio del ausentismo fue el hecho de tener que depender, en gran medida, de la información disponible sobre las ausencias laborales en Primaria (lo que condiciona la dirección y el objeto del trabajo) y de la fuente de la que provengan los datos, ya sea del propio trabajador o de los organismos estatales.

En ese sentido, durante los últimos años el registro de ausencias laborales lo realiza el sistema Gurí, a través del cual se hace un seguimiento de las causales de licencia laboral. El acceso a estos datos presentó algunas dificultades y demoras que no acompañaron los tiempos de la investigación. Por otro lado, si bien eran un aporte importante, no hacían al objetivo propio del estudio, más allá de la importancia que este dato tendría en el análisis y lectura del problema de investigación. En base a esto, se optó por realizar un análisis cualitativo del proceso de ausentismo, como un proceso de desobjetivación de la tarea, partiendo de los discursos de los trabajadores docentes y del análisis psicodinámico de dicho proceso.

La selección del territorio y las escuelas fue elaborada con inspectores del programa APRENDER, quienes otorgaron información sobre la zona y las posibles instituciones que, a su parecer, podrían brindar aportes significativos al proyecto. Con esta información obtenida, se seleccionaron las que resultaban más enriquecedoras de ser estudiadas en el marco de los objetivos de este proyecto.

Una vez seleccionada la zona, las instituciones que decidieron participar fueron las tres que forman la muestra y, dentro de estas, los docentes voluntariamente mostraron interés.<sup>2</sup>

### 3.3 Criterios de inclusión

La unidad de análisis estará constituida por:

- Miembros del personal docente de cada institución: 20 maestros y 5 informantes calificados de un total de 3 escuelas. Estos serán: docente de aula, maestro comunitario, directores y otros informantes calificados que aporten a los datos necesarios.
  - Las instituciones seleccionadas comparten la misma zona y características del programa, pero varían en cuanto a infraestructura, condiciones edilicias y antigüedad de los equipos docentes que las integran.

---

<sup>2</sup> Se destaca como dato relevante que había gran interés en otros docentes de las escuelas consultadas, pero no hubo disposición por parte del equipo de dirección

- De los 20 maestros que han participado, 16 son mujeres y 4 son hombres. Fueron incluidos todos los docentes que realizaban docencia directa o tareas administrativas, con cargos efectivos o interinos, que se encontraban desempeñando la tarea en las escuelas seleccionadas en el momento de realizar la investigación.
- Escuela 1: se denominará grupo A (participan 8 docentes).
- Escuela 2: se denominará grupo B (participan 7 docentes).
- Escuela 3: se denominará grupo C (participan 5 docentes).

### 3.4 Herramientas y estrategias

#### **Entrevista**

La entrevista, como técnica cualitativa, brinda la posibilidad de indagar en la construcción de relatos sociales, acercando a la narrativa de los diferentes actores que, además de permitir ingresar al campo, posibilita conocer la construcción de significados que despliega la experiencia, en el intento de hacer visible las lógicas de sentido que se despliegan (Ander Egg, 1982). A través de esta herramienta, se buscará profundizar sobre las percepciones de los entrevistados o profundizar el conocimiento de situaciones pasadas o presentes desde su perspectiva.

De forma general, siguiendo a Benney y Hughes (1970, citados por Taylor y Bodgan, 1994. p. 100), podemos entender la entrevista como «la herramienta de excavar» en discursos sociales expresados en la cotidianeidad.

Se realizan entrevistas semiestructuradas a trabajadores e informantes calificados, tanto de las instituciones educativas como de equipos técnicos e inspecciones departamentales, que se harán en base a un protocolo previamente diagramado a partir del tema que es objeto de estudio. En este tipo de entrevista, el entrevistador aplica una pauta: tanto los temas como las preguntas son sus decisiones; utiliza recursos como repreguntar o pedir aclaraciones para poder abordar los temas relevantes (Corbetta, 2007).

La entrevista semiestructurada tiene la ventaja de tener cierta libertad por parte del entrevistado y el entrevistador para elegir aspectos discursivos de sus propios intereses, aspecto importante si consideramos la sensibilidad que puede tener incursionar en las relaciones interpersonales entre trabajadores.

Las entrevistas fueron grabadas, se tomaron notas de campo y, posteriormente, la información fue transcrita para el análisis de los datos obtenidos.

## **Observación**

La observación participante es una herramienta que posibilita la interacción social entre investigador e investigados. Es, además, una metodología que permite establecer una relación concreta e intensiva entre el investigador y el hecho social. Se busca con este enfoque que los observadores traten de entrar al campo sin hipótesis, solo contando con algunos interrogantes de carácter teórico o práctico. Supone un ejercicio y «metodología de la mirada» (deconstrucción y producción de nueva realidad). (Postic, 1998).

Para Taylor y Bodgan (1994), tanto lo discursivo como la conducta observable son mecanismos de abordaje para el mundo empírico. Se observaron a los trabajadores y a los aspectos de las condiciones de trabajo que aportaran a la temática abordada. Del mismo modo, se observaron y registraron los relacionamientos interpersonales entre compañeros de trabajo.

El registro de lo observado se realiza a través del diario de campo, en el que se toma en cuenta lo siguiente: datos para ubicar la observación (lugar, fecha, situación); lo observado (hechos, acontecimientos); comentarios del observador (opiniones, interpretaciones).

## **Cuestionarios**

Esta técnica pretende realizar un análisis exploratorio y descriptivo básico, ya que desde su diseño ayuda a comprender la estructura de los datos recabados, de manera de detectar tanto un patrón de comportamiento general como apartamientos de este. Se presentarán mediante gráficos y de forma descriptiva mediante el análisis de los resultados obtenidos. Explorar los datos permite detectar datos erróneos o inesperados, y ayuda a decidir qué métodos estadísticos pueden ser empleados en etapas posteriores del análisis, de manera de obtener conclusiones válidas.

En particular, un cuestionario mide de manera válida y confiable las diferentes dimensiones de un fenómeno. Cada dimensión es medida a través de una escala, y expresa un constructor, es decir, un elemento hipotético subyacente que se considera que es una explicación de ciertas características observables. Esta forma de detectar y medir el riesgo tiene como fundamento considerar que los trabajadores son verdaderos expertos en lo que les ocurre; se trata de su trabajo y de su salud, por lo que deben ser tomados en serio.

Los cuestionarios utilizados tuvieron las siguientes características:

- Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo (ISTAS 21, versión breve). (ver pág. 98)
- Cuestionario riesgos psicosocial Demanda-Control de Karasek. (ver pág. 98)

## **SUSES0/ISTAS21**

ISTAS21 (CoPsoQ) es una herramienta de evaluación de riesgos laborales de naturaleza psicosocial. La manera de detectar y medir los factores, características o dimensiones de RPSL es a través de instrumentos que adoptan la forma de cuestionarios -generalmente autoaplicados- que responden los propios trabajadores que experimentan los factores de riesgo que se desea detectar y controlar.

Este instrumento permite identificar y evaluar los riesgos psicosociales presentes en el ambiente laboral. Tiene la finalidad de identificar y medir aquellos factores derivados de la organización del trabajo que constituyen un riesgo para la salud, basándose conceptualmente en la teoría general de estrés, el uso de cuestionarios estandarizados y el método epidemiológico. Integra también las dimensiones de los modelos demanda control-apoyo social de Karasek y Theorell.

### **Características del cuestionario versión breve ISTAS 21**

La versión breve del Cuestionario fue construida a partir de las preguntas de mayor relevancia estadística (explicaban la mayor proporción de la varianza) de cada una de las subdimensiones.

La versión breve consta de dos partes: una sección general que contiene 5 preguntas sobre datos demográficos (sexo y edad) y caracterización del trabajo según unidad geográfica o espacial, labor del trabajador o unidad funcional; y una sección específica de riesgo psicosocial que contiene 20 preguntas.

Constituye la adaptación para el Estado Español del Cuestionario Psicosocial de Copenhague (CoPsoQ), que fue desarrollado en el año 2000 por un equipo de investigadores del Instituto Nacional de Salud Laboral de Dinamarca.

La adaptación para el Estado Español ha sido realizada por un grupo de trabajo constituido por el Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS).

Se trata de un instrumento diseñado para cualquier tipo de trabajo en el mundo laboral occidental. Es un cuestionario individual, es anónimo, confidencial y de respuesta voluntaria, orientado a la participación

Cabe destacar, además, que es una herramienta pública y gratuita.

Los resultados de la aplicación del ISTAS21 deben ser considerados como oportunidades para la identificación de áreas de mejora de la organización del trabajo. Para que el resultado sea válido es necesario el llenado de todas las preguntas que se realizan en cada una de las dimensiones.

Entre las dimensiones empleadas en este cuestionario se identifican:

- Exigencias psicológicas (cantidad de trabajo y tiempo). Se definen como la relación entre la cantidad de trabajo y el tiempo disponible para realizarlo, es decir, se dan cuando tenemos más trabajo del que podemos realizar en el tiempo asignado. Las altas exigencias psicológicas cuantitativas suponen una situación de riesgo para la salud.
- Estima (respeto y reconocimiento) Se refiere al respeto y reconocimiento, al apoyo adecuado y al trato justo. La falta de estima en el trabajo supone una situación de riesgo para la salud.
- Doble presencia (ámbito doméstico-familiar y ámbito laboral)
- Exigencias importantes en el ámbito doméstico familiar (ser responsable principal y ocuparse de la mayor parte de las tareas familiares y domésticas) e inexistencia de cantidad de tiempo a disposición y de margen de autonomía sobre la ordenación del tiempo implica graves problemas de conciliación de las necesidades derivadas del ámbito doméstico-familiar con las del ámbito laboral. Una alta doble presencia supone una situación de riesgo para la salud.
- Apoyo social y calidad de liderazgo. Esta dimensión evalúa principalmente la calidad del liderazgo con que cuenta la persona, y el grado de apoyo que tiene para realizar sus labores. Apunta a detectar si las personas trabajan muy aisladas, o sin apoyo de los superiores o compañeros, o bien con las tareas mal definidas, o sin la información adecuada o a tiempo.
- Inseguridad. Esta dimensión va más allá de la inseguridad contractual, para incluir la inseguridad sobre otras condiciones de trabajo: cambios de jornada y horario de trabajo, salario y forma de pago, movilidad funcional o de departamento contra la voluntad de los trabajadores. La alta inseguridad en el trabajo supone una situación de riesgo para la salud.
- Trabajo activo y posibilidad de desarrollo (fuente de oportunidades de desarrollo de las habilidades y conocimientos). Apunta a detectar si las personas tienen oportunidades de aprendizaje y autonomía en su trabajo; o bien si tienen escaso control sobre sus tareas, o si estas son irrelevantes, y por lo mismo son escasas las posibilidades de aprendizaje. Se evalúa si el trabajo es fuente de oportunidades de desarrollo de las habilidades y conocimientos de cada persona: si se pueden aplicar habilidades y conocimientos, aprender cosas nuevas o si el trabajo es variado. La falta

de posibilidades de desarrollo en el trabajo supone una situación de riesgo para la salud.

### **Cuestionario «Demanda-Control-Apoyo Social» (DCAS) de Karasek.**

El modelo DCAS sostiene que en todo trabajo existe una dimensión de exigencias hacia el trabajador, que puede ser alta o baja, y una dimensión de control del trabajo por el propio trabajador, que también puede ser alta o baja. La mejor situación para el trabajo es la existencia de alta exigencia o demanda, combinada con un alto grado de control del trabajo por parte del trabajador. Una situación así genera aprendizaje, satisfacción personal y productividad.

Este instrumento consta de 24 ítems que conciernen al trabajo y las relaciones del entorno profesional. Identifica dos aspectos fundamentales en el ámbito del trabajo desencadenantes de estrés: la demanda y el control, y conceptualiza el estrés relacionado con el trabajo como la combinación de altas demandas y escaso control en la toma de decisiones.

- Las *altas demandas* son los elementos de estrés psicológico presentes en el ambiente laboral, como pueden ser la cantidad de trabajo que debe realizarse, la naturaleza frenética de trabajo –es decir, la ausencia de tiempo suficiente para realizar las tareas–, la proporción de trabajo que se realiza bajo presión del tiempo, el volumen de trabajo, el nivel de concentración requerido y la presencia de situaciones que obligan a interrumpir las ocupaciones en espera de que otros finalicen las suyas.
- El *control* se refiere a la capacidad que tienen los empleados sobre sus tareas y sobre la organización de su trabajo. Esta dimensión tiene dos componentes: respecto a las habilidades (el grado en el que el trabajo implica aprender nuevas cosas, el estímulo de la creatividad y la posibilidad de desarrollar las propias capacidades) y la autoridad en la toma de decisiones (la aptitud del individuo para tomar sus propias decisiones en cuanto al trabajo y su capacidad de influir en el grupo de trabajo o en la institución).
- En 1988 se incorpora el *apoyo social* al modelo de demanda-control como una tercera dimensión (DCA). El apoyo social en el trabajo se refiere, en general, a la interacción de ayuda disponible en el lugar de trabajo, tanto por parte de los compañeros como de los supervisores.

El modelo demanda-control de Karasek (1979) es uno de los modelos más actuales y representativos del enfoque de la evaluación de los riesgos psicosociales y sus consecuencias sobre el bienestar de los trabajadores. En su ampliación posterior al

Modelo Demandas-Control-Apoyo (Johnson y Hall, 1988), se ha utilizado para explicar problemas de salud en el trabajo. Para ello, incluyó la variable *apoyo social* como mediadora en las relaciones entre las variables originales del modelo y la salud del trabajador. A partir de los aportes de este autor, el modelo de Karasek ha venido a denominarse ‘demanda-control-apoyo social’, dada la aceptación de los efectos de esta variable moderadora.

El modelo afirma que las demandas del trabajo son fuentes de estrés, cuya intensidad aumenta a medida que el sujeto percibe que excede su capacidad de control y falta de apoyo social. Diferentes trabajos constatan que las altas demandas y el bajo control y apoyo social se relacionan con el malestar psicológico y físico (Hughes y Parkes, 2007).

### **Análisis de datos**

Para el desarrollo del proceso de análisis de los discursos desplegados en la entrevista se ha utilizado el programa MAXQDA, en su versión estándar que ofrece herramientas para la organización y el análisis de datos cualitativos. Esto comprende texto, audio, imagen, vídeo y archivos bibliográficos, así como datos de encuestas. Los datos pueden ser analizados con la ayuda de códigos y memos en una ventana dividida en cuatro partes. Además, MAXQDA tiene algunas herramientas para el análisis de datos cuantitativos.

### **Análisis del discurso**

Como una técnica de análisis permitirá develar los usos y la importancia del lenguaje en la construcción de procesos sociales (Sayago, 2014). Es una herramienta de análisis cualitativo con la cual podemos analizar las representaciones discursivas puestas en circulación, centrando la atención en categorías tales como la justificación del conflicto, la descripción de los hechos, la caracterización de los actores sociales involucrados y el tono del relato entre otros aspectos discursivos. Entendiendo al discurso como «conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales, el análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente, manteniendo y promoviendo estas relaciones» (Iñiguez, 1994). Se pone el énfasis en la conceptualización del discurso como práctica social, ideológica y de significación, que construye y reconstruye entidades sociales. Ocupa una posición privilegiada para poder analizar cuál es la conexión entre las prácticas discursivas, como prácticas sociales, y la estructura social.

El análisis comienza con un proceso de codificación consistente en el etiquetamiento y la desagregación de pasajes textuales de acuerdo con la categoría buscada. El etiquetamiento o rotulación es la identificación de un pasaje como realización de una categoría determinada. La desagregación es la extracción de estos pasajes-

## **Procedimiento**

El proceso de investigación se desarrolló en diferentes etapas

Primera etapa:

1. Entrevista a informantes calificados. Se realizaron entrevistas individuales con informantes claves de la estructura administrativa y técnica, para identificar el proceso de trabajo.

2. Reuniones de coordinación entre con los equipos docentes. En cada una de las escuelas seleccionadas se presentaron los objetivos y características del estudio. A los docentes se les informó sobre los objetivos del estudio y la participación voluntaria en la investigación.

Segunda etapa:

3. El análisis y estudio del proceso de trabajo se efectuó mediante la observación en la visita a los centros educativos: observación de la zona y registros de características específicas de las instituciones y situaciones particulares que se daban en el territorio en el momento de la intervención

Tercera etapa:

4. Se realizaron entrevistas individuales con los docentes participantes.

Se aplicaron encuestas, autoadministradas y anónimas, a docentes de las referidas escuelas.

### **3.5. Consideraciones éticas**

La presente investigación se realizó en el marco de las consideraciones éticas para el trabajo con seres humanos, de acuerdo con el proyecto elaborado por la Comisión de Bioética y Calidad Integral de la Atención en Salud, dependiente de la Dirección General de Salud del Ministerio de Salud Pública. Desde la ley 18331 de protección de datos



personales y acción de *habeas data* y el Decreto de «Investigación con Seres Humanos» (2008).

Previo a la entrevista, se realizó el Consentimiento de Libre Informado (ver Anexos), en el que se detalla el tema de la investigación, el objetivo, su metodología, el uso de la información que brindan, los potenciales riesgos. Siempre la participación en la investigación es un hecho revocable.

El consentimiento fue leído, presentado y trabajado para favorecer su comprensión, habilitar el planteo de dudas y preguntas, que fueron contestadas hasta que el participante consideró que era suficiente. Se le entregó una copia a cada participante.

En este sentido, se clarificó que el Consentimiento de Libre Informado puede ser revocado en cualquier momento por la sola voluntad del participante de acuerdo con el Principio de Autonomía. (Poder Ejecutivo, 2008).

Asimismo, se brindó información de las actividades a realizar y su duración, así como los datos del investigador y las formas de contactarlo. Es intención de esta investigación respetar la integridad de las personas que participaron de ella, atendiendo sus requerimientos particulares.

La participación en el presente proyecto de investigación fue acordada con cada participante, a los que previamente se les brindó información detallada que contenía objetivos, metodología, medidas para preservar la confidencialidad de los participantes, riesgos en caso de existir y potenciales beneficios, teniendo en cuenta el Principio de Beneficencia y de no Maleficencia, contemplado en el Decreto Ley regulatorio 515/2008, para la «Investigación con Seres Humanos». El mencionado decreto del Poder Ejecutivo (2008) define como riesgo «de la investigación, la posibilidad de daños en la dimensión física, psíquica, moral, intelectual, económica, financiera, sociocultural o espiritual del ser humano en cualquier fase de la investigación y de sus derivaciones» (p. 2).

También se explicitó la posibilidad de acceder a los datos y resultados de la investigación en cualquier momento del proceso, así como de contactarse con la investigadora responsable.

Se apuntó a preservar el bienestar de los participantes de forma de minimizar los riesgos y favorecer los posibles beneficios. En las entrevistas, semiestructuradas las personas tienen más oportunidad de expresarse y pueden surgir temas no previstos por el investigador. Frente a la posibilidad de cualquier riesgo del carácter que sea para el participante, la responsable de la investigación se comprometió a suspender el

procedimiento de la entrevista y brindar la información necesaria para atender la situación.

Se considera que en la presente investigación existen escasas posibilidades de riesgos de cualquier tipo, como los mencionados en párrafos anteriores para los participantes. No obstante, se tuvo una actitud abierta y atenta a la posibilidad de que pueda surgir alguna adversidad no prevista. Para evitar invadir la privacidad, se dio un acercamiento a los participantes de forma respetuosa, teniendo en cuenta los valores y problemáticas particulares de cada grupo docente al que se invitaba a participar. Se tuvo en cuenta que el lugar donde se realizaban las entrevistas era la propia institución educativa donde se desempeñan laboralmente, por lo cual se consideró el cuidado de aspectos que hacen a la cotidianidad.

Esto se debe a que el tema abordado puede ser sensible para algunos trabajadores, por lo que la participación en la investigación fue completamente voluntaria y los entrevistados estaban habilitados para cancelar su participación en cualquier momento del proceso o denegar que la información que brindaron a la investigación fuera utilizada.

En la selección y recorte de la temática, la zona, las instituciones, se asumió un compromiso ético y el investigador aceptó encarar sus indagaciones e intervenciones en el campo desde la responsabilidad. En el transcurso de la investigación se buscó preservar a los participantes, valorando en todo momento su contribución.

La tarea investigativa está precedida y atravesada por valores éticos presentes en todo su recorrido, desde la elección del tema a investigar, pasando por su diseño y realización, por la posterior aplicación de los resultados obtenidos y de las conclusiones derivadas de ellas. (Leibovich. A, 2000)

Las posibles publicaciones serán revisadas y autorizadas por los participantes de la investigación, a efectos de minimizar cualquier daño posible de la persona o de la imagen de la institución.

## CAPÍTULO IV

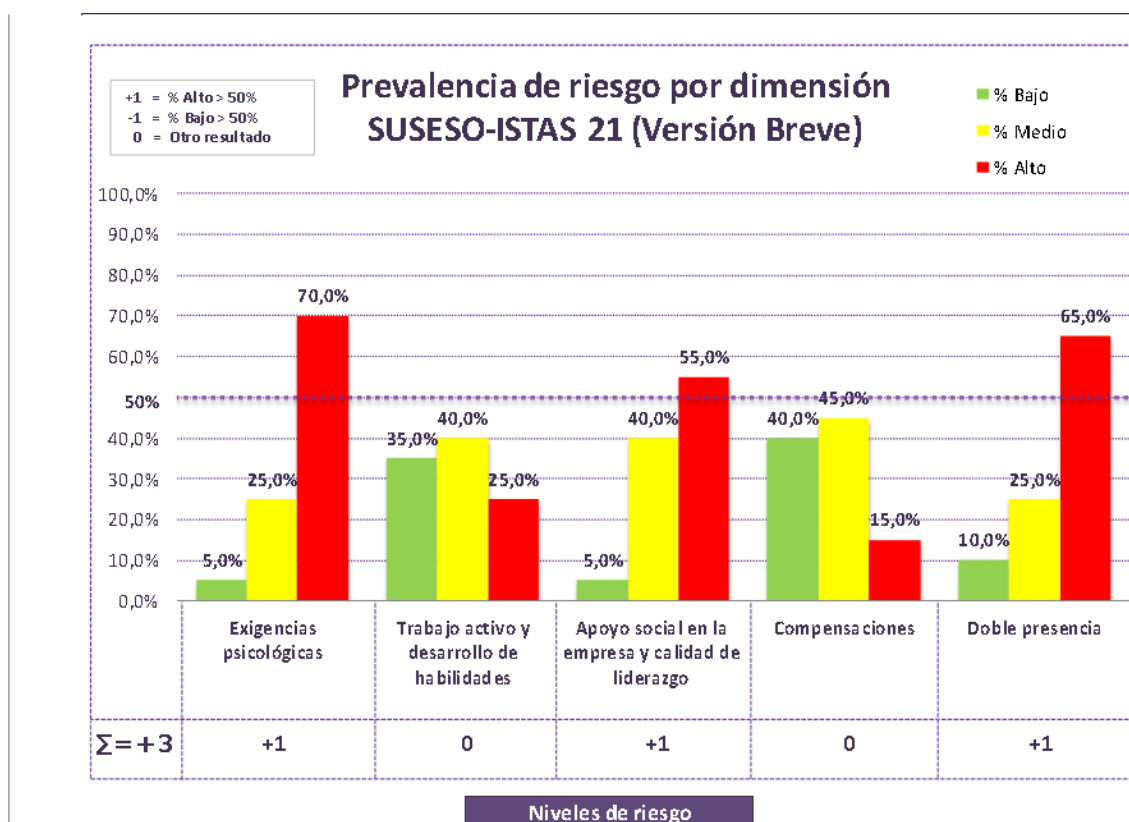
### 4. Presentación de datos

Como se trata de fenómenos complejos se busca relacionar los datos obtenidos de los cuestionarios y los que resultan de las entrevistas desde un enfoque dinámico de los procesos involucrados. A continuación se presentarán los resultados del cuestionario ISTAS 21 (ver tabla 1) y las categorías de análisis que se fueron construyendo en el proceso de investigación y análisis de datos (ver cuadro2).

#### 4.1 Resultados de cuestionarios

El siguiente cuadro muestra los datos del cuestionario SUSESO-ISTAS 21 en su versión breve.

Tabla 1- Prevalencia de riesgo por dimensión (SUSESO-ISTAS21)



Según se observa, el 70 % de los encuestados considera de riesgo las exigencias psicológicas.

Los trabajadores que están expuestos a situaciones más desfavorables para la salud (serie en rojo), son los que han obtenido puntuaciones altas en las dimensiones psicosociales negativas y bajas en las positivas, corresponden en un 70% a la dimensión exigencias psicológicas, en un 65 % a doble presencia y en un 55 % al apoyo social y a la calidad de liderazgo.

En la situación más favorable para la salud (serie verde), es decir la proporción de trabajadores que presentaron puntuaciones bajas en las dimensiones psicosociales negativas y altas en las positivas, corresponde a las dimensiones de trabajo activo (35%) y compensaciones (45%).

Tabla 2- Niveles de riesgo - ISTAS 21

<b>Niveles de riesgo</b>		
Bajo	Medio	Alto
de -5 a 0	de 1 a 3	de 4 a 5

Los resultados muestran que los niveles más altos de exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo corresponden a la dimensión de «exigencias psicológicas». En segundo lugar aparece la dimensión «doble presencia» y en tercer lugar «apoyo social y la calidad de liderazgo». Se establece que las dimensiones más positivas son aquellas como «trabajo activo» y la dimensión «compensaciones».

Utilizando como indicador de tensión laboral la razón entre las demandas y la latitud de decisión (control) se utiliza como criterio de clasificación la combinación de altas o bajas demandas y alto o bajo control.

Con relación al modelo demanda-control de Karasek, los resultados describen el balance que existe entre el grado de control del trabajador sobre su trabajo y la demanda o carga laboral a la que es sometido; sobrepasado cierto umbral el estrés mediaría la aparición o expresión de enfermedad (Karasek, 1979).

Tabla 3 - Cuestionario Karasek

	<b>Promedio</b>
CONTROL DEL TRABAJO (1-8)	2.6
DEMANDA DE HABILIDADES (9-14)	2.9
DEMANDA DE TRABAJO (15-18)	3.5
APOYO SOCIAL (19-28)	3.2

Del total del cuestionario se tomaron para el análisis los ítems: 3- Creatividad, 6- Autonomía, 11- Esfuerzo mental, 8- Influencia, 9- Desarrollo personal, 22 y 23- Jefes /estímulo, 28- Compañerismo. (ver anexo pág. 105)

Según la evaluación obtenida, se observa la frecuencia con la que se experimenta cada situación en una escala valorativa de 1 a 4.

Se observa que el nivel de estrés es moderado en el control de trabajo y demanda de habilidades, ya se obtiene un valor de 2.6 y 2.9. Respecto a la demanda de trabajo y apoyo social el nivel de estrés es elevado, obteniéndose valores mayores de 3.

Como aparece en el cuadro 4, frente a demandas elevadas relacionadas con el trabajo las capacidades del trabajador para darles respuesta es menor, lo que genera un mayor riesgo.

Esto indicaría que el docente no tiene posibilidad de controlar o ajustar aspectos importantes de sus condiciones de trabajo, lo que genera una sobrecarga. Estas demandas del trabajo se definen como: sobrecarga mental, restricciones organizacionales para realizar las tareas, o demandas conflictivas; mientras que el control sobre el trabajo hacía referencia a la posibilidad de tomar decisiones y usar las propias competencias y capacidades (Karasek, 1979).

Es importante destacar que la sobrecarga en relación con las condiciones de agotamiento emocional es inducida cuando se produce convergencia entre alta demanda y bajo control.

## 4.2 Categorías de análisis

Tabla 4-Dimensiones y categorías de análisis

<b>Dimensiones en cuestionarios</b>	<b>Categorías de análisis</b>
Organización del trabajo-apoyo social	La escuela
Dimensión: exigencias psicológicas en el trabajo	Las CyMAT
Carga mental	estrategias
Trabajo activo y posibilidades de desarrollo	apoyo institucional
Dimensión: apoyo social	Carga mental
Dimensión: compensaciones	Desgaste mental
Dimensión: doble presencia	Relaciones interpersonales
	Desubjetivación
	Ausentismo laboral como proceso

Las siguientes categorías fueron pensadas en relación a la construcción de las múltiples determinantes que hacen a la complejidad de la temática abordada.

- La escuela como institución donde existe una determinada Organización del trabajo,
- Las CyMAT, determinantes de la calidad del desempeño laboral. En esta categoría surgen factores como son las estrategias y el apoyo institucional con relación a riesgos psicosociales que afectan a los docentes.
- Carga mental y desgaste mental, teniendo en cuenta factores como la vivencia subjetiva de los docentes, las características de la tarea y sus implicancias, la relación confianza-autonomía y el esfuerzo que genera el desempeño laboral.
- Relaciones interpersonales, tomando como referencia los vínculos y el reconocimiento profesional.
- La desubjetivación, analizando factores como el desinterés, cansancio, desgano o hastío.

Desde la relación dinámica de estas categorías se pretende construir la categoría *ausentismo laboral* como proceso que implica a las anteriores y que está determinado e interrelacionado con estas.

### 4.3 Análisis y discusión

En base a las preguntas planteadas al comienzo de la investigación y a la hipótesis planteada sobre la idea del ausentismo laboral relacionado con una «mala» labor docente, depositando la responsabilidad mayormente en el profesional y no en la organización del trabajo docente, a continuación se busca describir y analizar las ideas que los docentes expresaron en relación a las dimensiones y a las categorías elaboradas.

#### **Organización del trabajo-apoyo social**

Esta dimensión será analizada en articulación con los datos obtenidos en el cuestionario y el análisis del discurso de los docentes. Se toman aspectos que hacen a la organización del trabajo y a las características de la organización escolar como forma particular de relacionamiento laboral, dada las características de la tarea educativa.

Por un lado, se hace necesario establecer algunos parámetros de análisis. Para este fin se tomará en cuenta la forma en que está estructurado el sistema, en el que predomina un orden institucional maquinal y jerárquico. Estos son aspectos condicionantes en el desarrollo de los profesionales de la educación que tienden a confluir con una serie de aspectos sociales.

Combinar los resultados de los cuestionarios con los emergentes más relevantes de las entrevistas hace que el análisis de los resultados pueda efectuarse en base a una estimación de la prevalencia de trabajadores en diferentes niveles de riesgo.

La dimensión apoyo social aparece con riesgo alto: el 55% (ver tabla1) evidencia que si bien existe una misma tipología organizacional, ya que la institución escolar se rige por criterios jerárquicos propios de la organización escolar, hay matices dentro de las instituciones.

Estos matices pueden relacionarse con que los docentes están atravesados por la verticalidad de las relaciones de poder, lo que genera un entorno más competitivo que reduce el apoyo social de los pares e impacta en las dimensiones del conflicto, en los grados de autonomía percibida, la comunicación y los estilos del liderazgo.

Aparecen referencias del discurso de los docentes a estas situaciones, en las que se percibe un desconocimiento de la organización laboral y de la dirección de la institución. Como lo expresa un docente:

desde el sistema se está desconociendo esta realidad, no se está atendiendo al docente...por un lado la política educativa plantea calidad y toma la educación como una empresa y después eso no lo aplica a los jefes de esa empresa. (L.F9)

En este caso también se percibe que la falta de comunicación genera divisiones en el grupo de docentes. De la observación surge que el interés y la participación en la muestra es de un grupo de docentes que vienen de trabajar juntos desde un antiguo local escolar (recientemente se han mudado a otro edificio). Mientras que los docentes que ingresaron junto con el la nueva dirección se muestran evitativos frente a las intervenciones del investigador y de sus pares.

Estas actitudes quedan reflejadas en observaciones que se registran durante el proceso de investigación; en las diferentes visitas a una de las instituciones nunca se accedió al ámbito de dirección. El investigador fue atendido en los pasillos o en salones de los docentes que accedían a participar. Estas situaciones dejaban ver la tensión entre los grupos, que vivían situaciones de incomodidad por modalidades comunicativas o debido al trato de la dirección hacia algunos docentes que estaban participando.

Estos aspectos luego quedan reflejados en las entrevistas, en las que algunos de los docentes manifiestan:

A mí lo que más me desgasta el trato con los adultos de la escuela, las relaciones, las quejas... es una realidad que estamos con sobrecarga, pero es todo el tiempo de quejas y sobre lo mal que estamos...algunos convivimos 8 horas acá en la misma escuela. (L.F)

Los aspectos que hacen a la integración del equipo docente y los espacios de comunicación en la toma de decisiones quedan reflejados en los discursos de los entrevistados y puede relacionarse con los indicadores asociados a la capacidad de liderazgo en la organización. Esto hace que el docente se sienta excluido, lo que genera conflicto en el relacionamiento institucional. En otra entrevista aparecen estos factores como la manera de dividir el grupo a modo de mecanismos de control:

la directora entro este año y trajo compañeras de ella y las tiene como herramientas de control acá...no solo no te involucra en decisiones o en lo cotidiano de la escuela sino que te está controlando todo el tiempo uno se siente observado...eso es desgastante, sentirte observado, te termina pesando en lo laboral. (C.G8)

La rigidez en el vínculo jerárquico dentro de la organización produce desconfianza e intimidación en los docentes. Estos son sentimientos que se traducen como un desgaste emocional, ya que no pueden sentirse seguros en el ámbito laboral, se sienten cuestionados y desvalorizados en sus capacidades: «no podes tener una conversación en confianza sobre alguna situación de tus alumnos, lo hablas o planteas en dirección y



después escuchas a esas compañeras, amigas de ella comentar sobre esa situación... eso no puede pasar... eso te limita» (MF9)

Las diferencias en el apoyo entre pares y la calidad del liderazgo de los jefes impactan en las dimensiones del conflicto, lo cual también produce ambigüedad de roles. En este sentido, los compañeros no son considerados como pares frente a la tarea y esto también afecta directamente los grados de autonomía percibida. Sobre las características y exigencias que plantea el programa, manifiestan:

Específicamente, para trabajar en lo que es el programa Aprender, yo creo que tiene que haber otra infraestructura, otra organización y otra mentalidad. Y que tiene que haber recursos avocados a la situación de las instituciones que están carentes en lo edilicio y en lo profesional. (CG8)

La capacidad de decisión o trabajo activo es uno de los factores de riesgo (ver tabla 1) que se considera fundamental para la satisfacción laboral y el bienestar de los profesionales. Se presenta como la capacidad del profesional para tomar decisiones relacionadas con su trabajo y controlar sus propias actividades. La posibilidad de organizar el trabajo, regular su ritmo o determinar el orden en el que se han de realizar las tareas parecen elementos importantes a primera vista y en un determinado grado de intensidad. Cuando manifiesta un docente: «puedo adaptarme a cambios cuando participa el colectivo, pero cuando las cosas vienen de verticalazo no es saludable el lugar donde uno está» (GUEV9), se evidencia que el no poder decidir hace que se genere la ajenidad con la organización del trabajo y con los colegas.

El sentimiento de no poder tomar decisiones que hacen a lo individual y colectivo se transmite como inseguridad y se relaciona claramente con los niveles de liderazgo antes mencionados. Esto tiene un correlato en la vivencia física cuando los docentes manifiestan: «Hay una tensión clara y surge la sensación es de insatisfacción, nerviosismo y lo terminas sintiendo en el cuerpo, terminas con contractura» (LC7)

El trabajo es definido como la parte creativa de coordinación y cooperación entre los sujetos implicados en las relaciones laborales, para lo que resulta imprescindible un alto nivel de confianza e implicancia de los sujetos en la gestión laboral.

Respecto al grado de influencia del director en la institución, es muy bajo cuando no hay capacidad de liderazgo de forma positiva. Esto conduciría a una gestión pasiva de parte de los directores y a no incorporar al resto de la comunidad escolar (docente, personal y apoderados) en las decisiones o búsqueda de soluciones para las situaciones que deben afrontar en lo cotidiano.

Sin embargo, en la institución donde el liderazgo se ejerce de modo más autoritario, quedan excluidos la mayoría de los docentes en el proceso de toma de decisiones o cuestiones programáticas que requieren de un involucramiento profesional. Estos aspectos producen una distancia operativa y afectiva de los docentes con la institución y entre el grupo desde lo vincular, y generan tensiones que propician el malestar docente.

### **Exigencias psicológicas en el trabajo**

Esta dimensión evalúa elementos tanto cualitativos (exigencias emocionales, creativas, sensoriales) como cuantitativos (cantidad, ritmo y distribución del trabajo) pudiendo asimilarse a la dimensión «demanda» del modelo Demanda-Control.

Las exigencias psicológicas se presentan con un riesgo alto 70% (ver tabla1); la exposición a la tensión de responder demandas muchas veces contradictorias entre las relaciones jerárquicas institucionales y las competencias requeridas para el desarrollo de la tarea, viéndose exigidos a realizar un trabajo emocional propio de los requerimientos de su puesto de trabajo, les produce alta carga mental.

De las entrevistas surge que, en ocasiones, las exigencias que se reciben desde distintos referentes dentro del sistema o de la institución (dirección, inspección) son imposibles de cumplir; el trabajador docente debe priorizar entre las exigencias burocráticas o las demandas del contexto, aspectos inmediatos a ser solucionados, pero en muchos casos los docentes manifiestan no contar con las herramientas necesarias para su abordaje.

El contexto social presenta problemáticas que requieren de una atención inmediata y que excede a las actividades pedagógicas. Así lo señala uno de los relatos:

Por momentos siento que lo que tengo que hacer no se relaciona con mi trabajo, no sé cómo explicarlo, me confunde porque digo: yo que voy a hacer con esto? Fíjate ahora...nunca me imaginé cuando decidí ser maestra tener que pasar por esto, te da miedo. (MC6)

En este sentido, puede apreciarse lo que Dejours denomina el ‘sufrimiento mental’, que se origina ante una disminución del contenido significativo del trabajo, ya sea por la rigidez de la organización laboral o cuando esta provoca una imposibilidad de respuesta.

Dentro de las exigencias psicológicas, la exigencia emocional que se percibe en algunos entrevistados es similar, puede entenderse dentro de las características particulares que son vividas en el contexto en el momento de la investigación.

Muchos dan cuenta de la alta demanda emocional y lo complejo que resulta la presencia de una situación conflictiva. Es importante destacar que al momento de realizar las entrevistas la zona donde están ubicadas dos de las escuelas se halla intervenida con

un procedimiento policial generando situaciones de tensión dentro y fuera de las instituciones educativas. Esto se constituye como un estresor importante, y tiene como efecto inmediato un descenso en el logro de los objetivos de la organización escolar, ya que las prioridades pasan a ser otras.

Un docente lo manifiesta como: «Estoy preocupado, obvio, cuando salís a trabajar no sabes qué va a pasar...ayer no podíamos entrar al barrio... Creo que se nos exige mucho más de lo que profesional y humanamente podemos hacer». (LL4)

Al mismo tiempo, se da una disminución en la satisfacción del trabajador, que percibe un alejamiento con la tarea, aspecto que en muchos casos no es tenido en cuenta en la organización escolar. Desde los puestos jerárquicos no hay una respuesta a las demandas de apoyo del grupo docente. Cuando dice: «Hay un desfase en las respuestas a las demandas, que son abismales; eso desgasta, tenés que solucionar algo y es urgente, pero hay mil papeles que llenar antes de actuar...te agota». (MF8)

Este aspecto, pensado desde la psicodinámica del trabajo, abre la perspectiva para entender también al placer en el trabajo y esto está asociado al reconocimiento. Como lo señala Dessors (1998): «reconocimiento en el sentido de constatación, es decir reconocimiento de la realidad constituida por la contribución de sujeto a la organización del trabajo».

En uno de los discursos aparece este aspecto:

La institución siempre valoriza cuando le conviene o desvaloriza o minimiza cuando no le conviene, eso es duro, ahora nomás, a quién ves acá? ...vienen a pedir el papelito para las estadísticas de no sé qué...Eso no falla. Mientras tanto, ahora que necesitas donde están. (CAPI20)

La carga mental es otro factor de riesgo detectado. Se percibe de manera individual y esto hace que se encuentren diferencias interpersonales en relación con las formas en que se expresa y la intensidad en que se siente, en función de factores situacionales y características personales.

En un caso se describe la situación como la pérdida de motivación frente a las actividades cotidianas. La docente dice: «También para el maestro es desmotivante no tener un aula pintada, es desmotivante tener un techo que se está cayendo a pedazos, puertas que no cierran, que todos los días tenés problemas para abrirlas, digo, son muchas cosas». (POP2)

Los profesionales con sensación de carga mental prolongada presentan como consecuencia fatiga mental, entendida como la disminución de la capacidad física y

mental después de haber realizado un trabajo durante un período de tiempo determinado. «Siento el cansancio, he consultado por la falta de energía, se hace difícil, pero uno sigue porque es lo que le gusta hacer». (EL3)

En esta dimensión, puede observarse que las respuestas, si bien hacen alusión a situaciones puntuales de la actividad, cada trabajador tiene sus estrategias de afrontamiento a estas situaciones diversas. Como dato curioso surge que los docentes hombres hacen referencia a alejarse de la profesión por un tiempo o alternar con otros trabajos para sobrellevar cierto grado de «agotamiento», siendo una estrategia que no se observa en los otros docentes. Aparecen algunas expresiones como: «por momentos uno dice: tengo que hacer otra cosa, necesito «aire», pero volvé porque es lo tuyo, estudiaste para esto». (LL4)

En este sentido, la carga mental está determinada por la cantidad y el tipo de información que debe tratarse en el desempeño del trabajo, lo que por un lado puede suponer un desgaste intelectual propio del puesto de trabajo, pero también se puede articular con la concepción de esfuerzo y desgaste mental en tanto aspecto psicoemocional. Ambas perspectivas (intelectual y afectiva) se ven reflejadas en los resultados de los cuestionarios, ya que aparecen aspectos que hacen al agotamiento de recursos intelectuales como «no poder pensar» y al sentimiento de angustia frente a determinadas situaciones para las que no se cuentan con recursos emocionales para sostener o elaborar.

### **Desgaste mental**

Desde la concepción de «psicopatología del trabajo» puede articularse las dimensiones abordadas con las categorías descriptas para analizar los mecanismos de defensa de los trabajadores, el tipo de sufrimiento mental que se puede generar, los mecanismos para compensar los desajustes que genera el desencuentro entre los trabajadores y los modelos de organización laboral y la funcionalidad del sufrimiento mental y sus consecuencias sobre la salud.

El primer principio se basa en que los trabajadores se ven obligados a implementar artefactos psicológicos defensivos para proteger su salud mental.

Para atender las exigencias del entorno y las demandas, los docentes desatienden necesidades personales, lo que provoca un aumento de los costes psíquicos. Los datos de doble presencia son muy altos: 65% (ver tabla1), por lo que estos se ven obligados a

implementar mecanismos de defensa para afrontar esas situaciones de exigencia psicológica.

En algunos casos, la carga mental requiere de una exigencia psicológica que implica alejarse del objeto estresor, con el costo emocional que esto implica, ya que hay una renuncia a la realización profesional y el desencuentro con la tarea.

Durante dos años trabajé en otro lugar que nada que ver, trato de salir un poco del sistema... si trabajo un turno; ahora cuando volví, que concursé, hago un turno en la escuela y busco hacer otra cosa... Doble turno era mucho agotamiento, terminas mal. (L.L4)

También aparecen los desgastes físicos, que son consecuencia de las exigencias a las que los docentes se someten en las condiciones laborales. Es el caso de un docente que expresa: «Yo tengo alergias y tengo un nódulo en la cuerda vocal derecha. Pero acá, compañeras con alergias hay varias o, bueno, tema de, a veces, no me sale ahora la palabra, agotamiento, estrés». (CG8)

En este punto aparecen aspectos que pueden ser identificados con cuestiones que hacen a la construcción subjetiva de la profesión docente que está atravesada por roles de género. Aspecto que es importante analizar como dato a trabajar en las exigencias psicológicas que implican temas de identidad profesional, y el magisterio como un mito de «apostolado» a deconstruir.

Las exigencias son percibidas de manera mucho más determinante por las maestras, quienes alegan que esos son aspectos de la profesión, que los niños dependen de su presencia, sea en las condiciones que sea. El deber cumplir con esas exigencias que presenta el trabajo, en esas condiciones, el no poder dejar de cumplir con la tarea que exige la profesión, porque de eso depende el cuidado de los otros, la responsabilidad y la vivencia de fallar al rol de cuidado, es muy claro cuando los docentes dicen cosas como: «igual vengo rota... falté por la licencia, fue pedida por mi hijo, exclusivamente. En mi caso... el venir igual rota». (CG8)

En otro caso el docente manifiesta:

Pero antes de tener doble turno pensé, doble turno no se sobrevive más de 10 años, no se sobrevive, agotado el maestro..., el maestro de aula la tensión es permanente, en estos medios, multiplicada por... Ah, dejás de lado la vida, la vida. Yo cuando debuté en doble turno, yo lloraba, yo creo que descansaba las mañanas del sábado, porque después lloraba porque me costaba mucho organizarme. (CG8)

Estos aspectos que los docentes relatan revelan los costos psicofísicos por los que atraviesan en un ejercicio de la profesión, sin estimar en ese esfuerzo el costo al cual se

expone la salud física y emocional. Parece naturalizarse el sufrimiento hasta llegar a un límite donde la patología aparece como respuesta al padecimiento.

por primera vez el año 2016 estuve, por primera vez en 36 años que acabo de cumplir de trabajo, tuve un quiebre, hice un *burnout*, cinco meses y medio con licencia, un grado de estrés total, con ataques de pánico, con problemas de equilibrio, digo, no podía caminar, todo lo que te implica eso, que es de todo el desgaste que uno tiene. (POP2)

Otro aspecto a destacar dentro de esta categoría es el estigma dentro del sistema educativo y de la carrera profesional relacionado a la salud mental. Esto se refleja en la vivencia de los docentes que han requerido una atención y un tratamiento psicológico. Aparecen manifestaciones como:

todavía estoy en tratamiento, me pagué psicóloga particular, que ya me dio el alta, pero sigo en tratamiento psiquiátrico. Pero a ver, el sistema nuestro funciona así, tú vas a certificaciones médicas con una licencia psiquiátrica y todavía, si falta un sello o no están de acuerdo con la medicación, te la cuestionan o te la recortan o te piden otro papelito más. Entonces, bueno, el sistema, realmente, en cuanto a lo que es protección de la salud emocional y mental de los docentes, yo creo que no hay protocolo todavía. (POP2)

### **Trabajo activo y posibilidades de desarrollo**

Esta dimensión , significativamente en amarillo se presenta en riesgo medio 40 % (ver tabla 1), si bien luego aparecen referencias en las entrevistas que refieren a exigencias burocráticas que son asumidas como ajenas a las exigencias diarias y más urgentes para la realización de las tareas cotidianas. Por otro lado, perciben que existe una autonomía relativa frente a los aspectos curriculares y didácticos de la tarea. En este sentido, esta relatividad hace referencia a que, por las situaciones contextuales y las situaciones psicoafectivos que demandan atención y contención del docente y de la institución, los aspectos pedagógicos quedan relegados a un segundo plano porque no se puede enseñar matemáticas a un niño que está en esta situación de vulnerabilidad.

También se observa cómo los aspectos organizacionales inciden en esta dimensión, ya que algunos maestros manifiestan un mayor apoyo institucional, y sienten que son tomados en cuenta para decisiones organizacionales institucionales, mientras que en otros casos se manifiesta ajenidad con la dimensión institucional. Este es un dato interesante, porque existen manifestaciones de irse de la institución. La mitad de los docentes se han presentado a traslado o dicen frases como: «me estoy yendo, es solo cuestión de tiempo» (L.F9). Muestran cierto estado de transición o doble presencia que aparece como uno de los riesgos psicosociales más altos, 65% (ver tabla 1), a la espera de otra alternativa laboral.

Esto es algo que se repite en los docentes con mayor experiencia y se toma como referencia los cambios institucionales de los que han sido parte en los últimos tiempos (cambio de local escolar, de dirección, de plantel docente). Estos cambios pueden influenciar los ritmos de trabajo, pero también se observa un mayor grado de cohesión grupal entre estos docentes que con el grupo se incorporó recientemente al nuevo local y que en su mayoría no participó en la muestra.

Otro factor a destacar en el análisis es el del trabajo activo en la dimensión autonomía o trabajo activo: 40% (ver tabla 1). Si bien aparece con un riesgo medio, permite valorar las posibilidades y dificultades de los docentes en el momento de ejercer la profesión, poner en práctica sus saberes específicos y realizar la tarea prescripta.

Este es un aspecto determinante, porque es claro que la docencia, y específicamente en el caso del sistema educativo público, se encuentra regulada por un conjunto de normas propias, fiscalizada y sobrerregulada por la administración educativa. En tal caso, existen factores que regulan la profesión, como son las políticas educativas, el diagnóstico, la evaluación de resultados, el diseño curricular, contenidos e instrumentos, que actúan como condicionantes laborales. Estas decisiones, a las que en muchos casos los docentes quedan excluidos, pueden verse en los resultados de apoyo social que presentan un riesgo alto: 55% (ver tabla 1).

A esto se le suma que existen demandas sociales, ambientales y vinculares propias del contexto escolar a los que los docentes también deben responder o solucionar y sienten que no son parte de su tarea pedagógica, que generan un malestar en el ámbito laboral.

En el modelo de demanda-control-apoyo social de Karasek presentado también aparecen aspectos negativos en cuanto a las posibilidades de resolución y autonomía (ver cuadro 4), que muestra un nivel medio de trabajo activo en situaciones de alta tensión. Los docentes manifiestan que la actividad profesional les requiere actuar sobre situaciones para las cuales no cuentan con herramientas.

Demasiado trabajo , demasiados papelitos ...que no van a cambiar la situación pero los tenés que hacer ...es como pelear con algo que es más fuerte que uno, el sistema debería tener en cuenta esto ...en estos contextos necesitás otros tiempos , autonomía ...eso debería tenerse en cuneta. (MARC17)

La capacidad de tomar decisiones se traduce en grados de autonomía y habilidades como aprendizaje, creatividad y trabajo variado. Según Karasek (1969), se trata de las oportunidades o recursos que la organización proporciona a estos profesionales para

moderar o tomar decisiones sobre las demandas en la planificación y ejecución del trabajo.

El docente se siente solo,...no existe coordinación con otros referentes...No tenés autonomía, tenés que esperar... hacer los papelitos que te piden...yo hice un montón de informes, porque te los piden, pero no obtuve ninguna devolución de nadie... queda en la nada misma. (LF9)

Al aumentar la exposición a los factores de riesgo psicosocial, la obligación de hacer algo entra en conflicto con el poder de actuar, (Sznelwar, 2003). Cuando eso sucede, la actividad no puede encontrar una solución activa y surgen trastornos psicosociales: ausentismo, tensiones en las relaciones, conflictos en los equipos laborales, así como problemas de salud: estrés, sufrimiento, acoso y depresión. Cuando los profesionales se ven impedidos de resolver los problemas del entorno, aparecen el uso de distorsiones y el sentimiento de impotencia que se traduce en mecanismos de huida o ajenidad frente al conflicto.

Aparece expresado de la siguiente manera:

Cuando hay conflicto entre docentes. Lo que sucede dentro de la escuela es mucho más influyente que lo que sucede afuera, de alguna manera lo que sucede afuera no depende de vos, no podés modificarlo... sin embargo, lo que es el ambiente de trabajo uno tiene posibilidades de acción, de mejorarlo...cuando el ambiente en el que trabajas no es bueno, no es contenedor...porque necesitamos contención entre nosotros. (MARC17)

Los problemas de comunicación y relacionamiento observados se traducen en ambigüedades e incongruencias de los relatos. Suelen ser conflictos interpersonales, en los que los docentes y los equipos de dirección no logran una comunicación y una toma de decisiones desde las implicancias colectivas (ver tabla 1). Donde el apoyo social y la calidad de liderazgo muestran un nivel de riesgo alto (55 %), puede observarse que en algunos casos estas cuestiones bloquean a los sujetos y aparecen problemas emocionales que van a influir directamente en la organización laboral.

Aparece un claro sentimiento de inacción:

Eso afecta tu salud, es como que te quedás trancado, me pasaba de sentir que llegaba a la escuela y había algo que me tiraba para afuera...no tenía ganas de venir. No quiero faltar por los chiquilines, tengo un compromiso con ellos...pero lo demás pesa. (MF8)

Claramente aparecen factores del vínculo y las relaciones del grupo que son potenciadas desde los ámbitos jerárquicos. Esto se percibe desde la observación y también aparece en los discursos: «te enroscás en lo negativo y no quiero...todo se disgrega y lo



notás claramente...fijate y vas a ver un grupo en dirección y otro grupo en sala de maestros... para mí eso se ve claramente y no hace bien...» (MF8).

En algunos casos, la modalidad de los directores con estilos más autoritarios provoca cierta ansiedad y hostilidad en algunos docentes. Aparecen otros discursos que dan cuenta de directores con un estilo más evitativos; esto genera que frente a la toma de decisiones o a afrontar alguna situación concreta, dejan solo al profesional para tomar decisiones y sin recursos.

Por el contrario, la presencia de un director que propone metodologías de trabajo más participativas. Esto se vivencia como una implicancia en la toma de decisiones de la institución permitiendo una mayor autonomía en los docentes, y genera mayor bienestar y satisfacción laboral:

Y una de las cosas que en esta escuela hemos acordado a nivel institucional es el trabajo en redes para no sentirnos solos, y que el problema de un niño no es el problema de ese maestro solo, es el problema de toda la institución. Acá no me sirven las culturas, las huertitas, las chacras, como se dice, la cultura balcanizada, acá lo que quiero es una cultura de socialización, de colaboración, de trabajo en equipo. (POP2)

Es significativo el rojo en la categoría apoyo institucional (ver tabla 1), dado que algunas de las características que más aparecen en las categorías refieren a las dificultades ambientales y de infraestructura, y cómo esto se relaciona con la pertenencia institucional. Se manifiesta en algunos docentes como:

Muchas veces no tenés auxiliar de limpieza, el baño es... terminás limpiando vos...a veces estas en la tarde en el mismo salón y ¿qué vas a hacer? No son condiciones para trabajar. No salís de formación docente preparado para trabajar así...te vas haciendo en la marcha, a costo de tus sentimientos. (CAPI20)

Claramente la falta de apoyo en situaciones cotidianas hace que la vivencia sea de desánimo frente a la tarea. Se traduce también en un sentimiento claro de que existe un costo emocional.

Por otro lado, la dimensión compensaciones presenta un riesgo medio, 45% (ver tabla 1). En los discursos aparece que, si bien hay un reconocimiento profesional externo a la institución escolar, refieren más al territorio, la organización laboral o «el sistema» no estimulan a los profesionales. Por el contrario, se observan dificultades para reconocer y evaluar el carácter procesual de sus intervenciones, lo que de cierto modo se refleja en una percepción de «invisibilidad». Los docentes lo manifiestan con expresiones como: «Ciertamente, el reconocimiento profesional muchas veces no está en relación con el esfuerzo realizado». También aparece dicho de la siguiente manera: «por encima está toda

la jerarquía y hay que cumplir un programa, o sea, yo entiendo que es un macrosistema y que es imposible establecer otro vínculo, pero uno se siente muy solo dentro de este sistema como está organizado» (POP2).

Existe una idea asociada a que las estrategias para la resolución de determinada situación, hecha desde el lugar que el docente pudo encontrar como posibilidad, no son valoradas y hasta en ocasiones son desestimadas por la organización, la dirección o la autoridad correspondiente.

Seguís esperando más rapidez en las resoluciones, en la gestión, en la ejecución, en que si saben si hay problemas, bueno, no podemos seguir 10 años con el árbol que se está por caer y tira un techo abajo, hay que cortarlo y chau. (POP2)

Puede observarse que, cuando este reconocimiento falta, los sujetos se involucran en estrategias defensivas con consecuencias serias para la organización del trabajo, que se arriesga entonces a la parálisis o la desafectación frente a la tarea, toma una distancia que comienza a gestar una desubjetivación y no encuentra sentido al trabajo realizado.

El trabajador requiere de cierto grado de autonomía para poder desplegar su creatividad y poder poner en práctica estrategias resolutivas de situaciones cotidianas.

Frente a un trabajo que no le permite el despliegue de estrategias con un grado de autonomía, el trabajador no experimenta más que disgusto o desinterés. Sin embargo, en muchos docentes, el compromiso coexiste con actitudes de rechazo a las condiciones y al contenido del trabajo: «Te vas desmotivando porque ya sabés lo que va a pasar con una situación...y decís ¿para qué? Ya sé la respuesta, perdés esa magia, te vas «achanchando», es horrible, te tira abajo profesionalmente» (CG8).

Algunos de los aspectos con relación a la autonomía que se despliega en los discursos tienen que ver con la necesidad de flexibilizar y colectivizar mayor autonomía a la organización de las escuelas y a los docentes. Como se señala: «darles más libertades a las escuelas, yo estoy de acuerdo en que hay que controlar, pero darle más autonomía pedagógica y económica» (POP2).

Puede relacionarse algunos de los resultados del cuestionario en esta dimensión con una percepción de los docentes de tener la autonomía necesaria con relación a las decisiones didácticas o pedagógicas. Pero no sucede lo mismo en lo que hace referencia a situaciones cotidianas que requieren ser atendidas para poder llevar adelante la tarea de enseñanza. Aparece el conflicto y la tensión que señala Dejours (2009) entre el trabajo prescripto y el trabajo real, que se presenta, en muchos casos, de manera abrupta, en el devenir cotidiano.

## **Dimensión Compensaciones**

Esta dimensión nos permite medir el desbalance esfuerzo-recompensa, así como el control de estatus en términos de estabilidad del empleo, cambios no deseados. En la gráfica aparece en amarillo como riesgo medio (ver tabla1) y desde los discursos aparece un dato relevante en la valoración de la tarea, ya que existe una vivencia de que hay algo en la organización del trabajo. En este caso, aparece mencionado en los discursos como «el sistema», y resulta difícil conceptualizarlo. Surge de este modo una vivencia de ajenidad o desconocimiento, frente a una entelequia que no es visibilizada como algo significativo, sino como depositario de culpas y demandas imposibles de alcanzar.

Se observa cómo esta distancia genera también una dificultad de apropiación entre los docentes, la tarea y la institución. En algunos casos aparece como una diferenciación en la que lo que no es propio pertenece a ese otro que es nombrado como «el sistema», lo que genera algo de lo no abarcable, lo imposible en cuanto a posibilidades de cambio o intervención.

Los determinantes laborales antes mencionados son considerados por la mayoría de los trabajadores como generadores de exigencia de trabajo. La exigencia de trabajo se relaciona básicamente con las demandas sociales, aspecto que es considerado como una limitación para la realización de la tarea educativa desde la perspectiva pedagógica.

Yo sé que la educación tiene que atender estas otras demandas (en referencia a una situación que acaba de ocurrir) pero esto es todos los días, todo el tiempo... Te agota, a mí me gusta enseñar, pensar proyectos educativos... lo hago, pero tengo que estar pendiente de estas situaciones, en las que no podés o no tenés herramientas, y eso te desanima. (CAPI20)

Cuando estas vivencias están acompañadas por la valoración institucional aparecen referencias a la dirección o compañeros de trabajo que otorgan otros apoyos:

Tengo la ventaja que con mis compañeros me siento con más recursos y más cómoda. Conozco la comunidad y siento el apoyo, pero a nivel institucional no me siento cómoda, siento que es contradictorio dicen una cosa y hacen otra. (MF17)

La vulnerabilidad social, propia del contexto, supone un conjunto de carencias y de problemas que repercuten directamente en las aulas. Se observan situaciones en las que los docentes entrevistados plantean graves carencias a nivel de necesidades básicas de sus alumnos (muchos no las tienen cubiertas), en aspectos emocionales (abandono, carencia de afectos, situaciones de violencia), en aspectos de salud (baja preocupación de los padres por llevar a los niños y niñas al médico, de brindar los cuidados necesarios frente a enfermedades).

Esta vulnerabilidad del contexto social genera un alto nivel de preocupación y frustración en los docentes, al verse enfrentados a una serie de carencias que ellos no pueden solucionar y que visualizan que afecta directamente las posibilidades educativas de los niños.

En este aspecto, existe un sentimiento de desvalimiento, manifestado en los niños, pero que por momentos se confunde con la propia autopercepción de los docentes: «hay una competencia entre compañeros, por momentos siento que laburo sola» (KAR18).

Cuando aparece en el discurso la demanda de ser atendidos, de quien los ayuda o protege frente a determinadas situaciones de vulnerabilidad a las que se hallan expuestos en los momentos de realizar las entrevistas, pareciera que esos sentimientos quedarán ligados de alguna manera a la demanda de atención, lo que implica visibilizar una cierta vulnerabilidad, en este caso no solo del contexto, sino de la realización y vivencia subjetiva del docente.

Me dieron un día para que descansara, cuando me reintegro las autoridades dijeron delante de todos los padres que la víctima de esa situación eran los niños...claro que lo son, pero yo también fui víctima... y eso nadie lo ve. (KAT19)

En esta expresión queda en evidencia el grado de vulnerabilidad de algunos docentes cuando aparece la percepción de ser víctimas de una determinada situación laboral.

Otro aspecto que se desprende del análisis de los datos y entrevistas es la percepción del docente de estar ocupando un rol que no les pertenece: ajenidad en relación con la tarea. Manifiestan que las familias demandan que sea el sistema educativo quien cumpla con tareas propias del ámbito familiar. En algunos casos aparecen estas demandas por las situaciones propias de cada familia, como es el caso de la vulnerabilidad social expresada por negligencia, familias que no han desarrollado un rol parental, uso de la violencia como mediación de conflictos, etcétera.

Esto hace que se busque en los docentes las respuestas y las soluciones, aspecto que deja en un lugar de sobreexigencia a la tarea profesional y supone para los docentes una presión adicional, manifestada por una parte en quejas y reclamos e incluso por violencia de los padres hacia ellos. En las entrevistas expresan: «Hay situaciones de violencia que he vivido, agresiones verbales y solo me acompañó mi compañera de la mañana... aparecieron las autoridades después... Yo salí del juzgado de declarar, yo solita fui sin abogado, nada» (KAT19).

El conflicto y la ambigüedad de rol es un factor de riesgo psicosocial que hace referencia a la existencia de demandas conflictivas o contrapuestas, en las que aparecen

simultáneamente exigencias de ambos lados que impiden a la persona una toma de decisión clara sobre qué hacer; o cuando las demandas y exigencias de la tarea son entre sí incongruentes o incompatibles para realizar el trabajo.

Te dicen, bueno hay que priorizar, pero después cuando llegan las planillas tienen que estar y eso te genera una contradicción...la exigencia y la comprensión de dónde está uno, de lo que hiciste, de lo posible...y por otro lado el sistema con papelitos y números y bueno vos lo tenés que hacer. (CAPI20)

En este sentido, no aparece reflejada en los cuestionarios ni en los discursos una inseguridad laboral. Esto podría deberse a las características del cargo, ya que en su mayoría los docentes son efectivos o están en calidad de interinato, por lo que la inestabilidad en el puesto de trabajo no sería una dimensión que mostrara mayor riesgo para los ellos. Pero es significativo que la inseguridad surge de la incertidumbre en cuanto a las dudas de por cuánto tiempo más podrán desempeñarse en la profesión docente. Algunos ya han tenido períodos por fuera del sistema educativo, ya sea con licencias u otras alternativas laborales buscando un «alivio».

### **Dimensión doble presencia**

Las situaciones vinculadas a la doble presencia corresponden principalmente a las derivadas del contenido del trabajo y los tiempos laborales. Visiblemente en rojo, 65 % (ver tabla 1), tienen que ver con las extensas jornadas laborales, ya que la totalidad de los docentes dicen trabajar en la misma escuela doble turno o que trabajan en otra institución educativa a contra turno. A estos tiempos laborales también se le suma el trabajo que le requiere al docente la preparación de materiales, planificaciones didácticas y formación continua, actividades que extienden su jornada laboral y se suman a las demandas familiares y personales de cada trabajador.

En algunos casos, los docentes lo manifiestan de la siguiente manera:

Siento un enorme cansancio al llegar a casa. Sin ganas de escuchar a la familia... a veces tengo problemas para conciliar el sueño. Hace poco tuve que consultar y me dicen que es ansiedad, te mandan una pastilla... Para mí eso no soluciona nada. (MF17)

Esta es una dimensión en la que también surge que la mayoría de los docentes tienen una percepción de una falta de valoración social y, en algunos casos, de acompañamiento por parte de la institución y, en otros, por la valoración de la profesión. Cuando existen vivencias de implicancia con la institución, docentes que tienen un fuerte arraigo con la zona, puede observarse que existen mayores factores de pertenencia y confianza. La

percepción de valoración de las familias y el acompañamiento de los pares son valorados y sentidos como un apoyo al momento de realizar su trabajo.

Por otro lado, en situaciones en las que no hay una buena vinculación entre pares y cierto funcionamiento vertical o autoritario en la dirección de la institución, la vivencia es de no ser valorados por su tarea o por sus esfuerzos en el desempeño de actividades, que no son consideradas como parte de estas: «Te dicen, bueno hay que priorizar, pero después cuando llegan las planillas, tienen que estar y eso te genera una contradicción» (IR15).

Teniendo en cuenta que una de las características de las escuelas APRENDER es estar en un contexto donde las demandas sociales requieren de tiempos y respuestas que no dependen de la labor docente, estos manifiestan que por intentar atenderlas deben dejar relegadas otras tareas administrativas o burocráticas. Un docente lo manifiesta como:

uno sabe que tiene los papelitos para llenar, siempre quieren ver los papeles, está bien es parte de tu trabajo...Pero hay que atender cosas como las que están pasando ahora también, ahora no viene nadie acá... en esta te dejan solo. (LC7)

El docente hace referencia al acompañamiento en situaciones de conflicto social por el cual estaba atravesando la zona en el momento de realizar la entrevista. En esa situación hay trabajo de los docentes con los niños y con sus familias que no es institucional, en lo que refiere que en muchos casos se realiza a modo personal y por voluntad del docente que se involucra con determinada situación y que requiere de tiempo, disponibilidad y en algunos casos planificación de estrategias y acciones. Estas son tareas que los docentes sienten no son valoradas o tenidas en cuenta por la institución.

Estos aspectos señalados hacen a una doble presencia, que si bien en algunos casos no refieren a situaciones familiares o de su vida personal, surgen a partir de tener que atender y estar presentes en la resolución de situaciones de conflicto propias del contexto escolar. Esto, muchas veces, hace que el docente tenga que estar pensando en esa situación particular antes, durante o después de la jornada laboral. Algunos docentes plantean situaciones de violencia que han sido judicializadas, en las cuales deben concurrir, lo que significa una carga emocional para el desempeño de la tarea docente en el aula. Un docente manifiesta: «Apoyo no tenés...solo un tema que sea muy alarmante, de situaciones de violencia. Pero en condiciones como estas, necesitás un equipo acá...alguien que te acompañe» (LC7).

Frente a estos aspectos, los docentes expresan que no cuentan con los apoyos institucionales para el acompañamiento y asesoramiento en determinadas situaciones. Si

bien cuentan con el programa de Escuelas Disfrutables, que brinda apoyos técnicos especializados para atender a los niños y las familias, estos no pueden abarcar las vivencias y desgaste de los docentes y de los grupos de trabajo que están expuestos a estas situaciones de violencia.

Los docentes manifiestan que la necesidad de responder a las demandas laborales por un lado, y al trabajo doméstico-familiar por otro, afecta negativamente su salud. La realización de ambas actividades incrementa las demandas y horas de trabajo (lo que crea un aumento de las exigencias psicológicas). Estas situaciones también crean un conflicto en la organización del tiempo de trabajo, en multitud de ocasiones por la incompatibilidad horaria, o por el sentimiento de sobrecarga.

#### 4.4 Análisis psicodinámico

Para el análisis de estas categorías se parte de la idea de que la psicodinámica del trabajo implica abordar las relaciones entre salud mental y trabajo. Las observaciones de la actividad docente permiten definir la especificidad de las funciones en el trabajo y revelar la separación entre la prescripción de las tareas y la labor efectiva realizada por los trabajadores.

##### **La desobjetivación de la tarea, distancia presente**

Un aporte fundamental para el análisis es precisar las características de la organización del trabajo y poder identificar los diferentes factores psíquicos, cognitivos, sociales, organizacionales y ambientales. Estos aspectos son importantes para pensar los procesos de salud enfermedad que entran en juego en la dinámica laboral y generan sufrimiento. Muchos de los docentes lo perciben y manifiestan de esta manera: «Te vas desmotivando porque ya sabes lo que va a pasar con una situación...y decís ¿para qué? Ya sé la respuesta, perdés esa magia, te vas «achanchando», es horrible, te tira abajo» (LC7).

Si se toma la concepción del trabajo como actividad que le permite al sujeto el desarrollo de forma integral, este constituye un medio de autoestimación; esto significa a la construcción del sujeto desde su valoración personal y la del medio social.

Encontrar en la realización laboral un sentido hace a la construcción subjetiva de las personas; en lo que refiere específicamente a la profesión docente esto toma una dimensión aún mayor, ya que es un trabajo que implica un desarrollo técnico y un desarrollo psicoafectivo.

Cuando aparecen características en el discurso de los trabajadores que hacen referencia al agotamiento, también podemos ver cómo este es un aspecto que se traduce en ajenidad, cierta despersonalización, cuando las respuestas terminan siendo desde una distancia emocional frente a situaciones difíciles que deben enfrentar a diario. Dice una docente:

«no tenés apoyo para lo que te pasa emocionalmente, buscás cuidarte de alguna manera...es una decisión personal...yo hago terapia y la mitad de las sesiones son para hablar de cosas de la escuela...Yo quería abordar otros aspectos de mi vida y terminás viendo cómo sobrellevar esto, ahí te das cuenta la dimensión que ocupa este desgaste. (MAR17)

En estos contextos, en los que las dimensiones sociales y la complejidad del contexto adquieren una mayor relevancia a la hora de realizar el trabajo, los docentes comienzan a generar mecanismos defensivos en los que, como señala Dejours (2009), el sufrimiento mental se origina ante una disminución del contenido significativo del trabajo por la rigidez de la organización laboral, cuando esta provoca una descualificación que deshumaniza al trabajador y resta importancia a la tarea que realiza.

Aparece este sentimiento cuando un docente se refiere a que:

Estamos olvidados, somos como robot..., tenemos que hacer esto, esto y esto hasta mitad de año, para que a fin de año, esto y esto te den determinados números. ...si no llegás a hacer eso, sos mal docente... Uno se pregunta ¿y todo lo demás que hice? (MARC17)

Este sufrimiento también es consecuencia del desajuste entre el modelo de trabajo prescrito y las características del trabajador de orden físico, intelectual o emocional. El psiquismo debe producir satisfacciones simbólicas –mecanismos defensivos– sin que aparezcan desajustes que incrementen el sufrimiento mental (Dejours, 2009).

Cuando aparecen relatos que describen el encuentro con el trabajo de una manera de alienación o con cierta automatización aparece la desubjetivación o distancia afectiva con la tarea docente. En algunos discursos se manifiesta como:

Lo que más angustia es cómo desvirtúa el rol docente. El rol pedagógico ha quedado relegado, pero a su vez las autoridades te exigen porque es nuestro rol pero en la práctica no lo podemos llevar ni en un 60%...El sistema lo ve, pero no hace nada...o delega en el maestro que haga... El maestro es como una herramienta para el trabajo, pero sos un ser humano, te sentís poco y nada. (MF8)

El trabajo aparece en el relato como algo ajeno, desde una distancia y como algo que se impone y no se reconoce como propio. En este sentido, si se plantea el trabajo como elemento de cohesión y diferenciación social, jugando un rol central en el posicionamiento subjetivo de las personas, “...el trabajo permite el reconocimiento “en los otros” de la propia producción, es decir, la constitución de la identidad.” Montauti, 2012 p. 192).



Si tenemos presente que la identidad es la construcción de un proceso del orden de lo singular, pero que opera en lo intersubjetivo, como podrían ser en este caso son los espacios laborales, las consecuencias de esta ajenidad tiene que pensarse en relación a los costos afectivos que genera la desubjetivación laboral.

En lo que serían los procesos vinculares colectivos, cuando no aparece este reconocimiento, la fragilidad y el desgaste es mayor, como expresa un docente:

el colectivo docente no está involucrado, nos separamos de la identidad que teníamos con la escuela, a mí me cuesta irme, estoy haciendo un duelo... me voy a ir de la escuela, emocionalmente es doloroso...no me voy por voluntad propia, me voy porque no puedo con la realidad que estamos viviendo en la escuela. (LF9)

Las interacciones humanas en las organizaciones constituyen un campo complejo de problemáticas e inciden directamente en que la vida laboral sea satisfactoria y estimulante, o puede darse todo lo contrario (Adata, 2012). Podría entonces plantearse cuáles serían los costos de una percepción de alienación en la tarea y de un sistema maquinal que hace perder la capacidad de transformación tan necesaria para la educación. Este es un aspecto que tiene como resultado un funcionamiento que hace a la desubjetivación del rol docente y queda expresado en manifestaciones como: «Los tiempos institucionales no son los de la realidad, detrás de un escritorio no manejas la diaria, el propio sistema los absorbe a ellos también...sos una máquina» (MARC17).

Otro aspecto que hace a la construcción de sentidos y a procesos de desubjetivación tiene que ver con los aspectos edilicios. Algunos de los docentes plantean el tema desde el no tener un nombre como institución. A eso se suma que la escuela cambió de local recientemente, aspecto que los hace pensar en que perdieron la identidad. Estos procesos también hacen referencia a la convivencia con condiciones físicas particularmente significantes. En una de las instituciones los salones son módulos carcelarios, que fueron donados y adaptados como salones, por lo cual la construcción de sentido del colectivo de trabajadores aparece atravesada por significados de violencia y sufrimiento. Un docente manifiesta este sentimiento como: « la sociedad está mal, los niños están mal, no hay referentes adultos, hay violencia en la sociedad» (POP2).

## **Ausentismo: el proceso de no estar**

«Pensar en irte, en renunciar, muchas veces decís ¿qué hago acá?  
... estás pero no querés estar...» (CG7)

Desde los datos que surgen del trabajo de campo, en lo que refiere a las entrevistas en las que los discursos de los propios docentes hacen referencia al ausentarse de su trabajo en el último año por diversas razones, puede destacarse que existe un mismo elemento, y es el sufrimiento que implica no poder cumplir con la tarea para lo que se formaron y eligieron la docencia como profesión.

Esto aparece mencionado como:

Mi deseo es irme de este ambiente...no del barrio ni de mis alumnos... pero no quiero estar en este ambiente...desde el uso de los espacios que antes éramos libres de usar toda la escuela y ahora nos recluimos en los salones. (LF9)

Se presenta el ausentismo como una respuesta a un fenómeno complejo y multicausal que se da por muchos factores que inciden de alguna manera de forma positiva y negativa en la presencia física y emocional de los docentes en la escuela, ya que algunos de estos factores alientan y otros desalientan la construcción subjetiva de la tarea docente.

Por este motivo, existe una relación dinámica entre aspectos internos-personales y externos-institucionales. Entre los primeros podemos mencionar el propio compromiso de los docentes con la tarea o la institución, su ética de trabajo, sus expectativas y motivaciones; también el tipo de liderazgo presente en la escuela, los modelos de participación, el reconocimiento del trabajo realizado, las instancias de orientación y el trabajo colaborativo con pares.

De uno de los relatos surge:

ya me anoté a traslado, amo el barrio y la escuela, pero no está siendo sano para mi estar en esta escuela y la mitad de los docentes nos anotamos a traslado por esta situación de conflicto que pasamos este año... esta situación le va a dar mucha inestabilidad a la escuela. (LF9)

Entre los factores extrínsecos hay elementos laborales que refieren a las condiciones materiales del ambiente laboral; la infraestructura; el reconocimiento monetario que hace a una doble jornada laboral, lo que genera una sobrecarga física y emocional; la valoración social de la labor profesional; los recursos materiales que hacen a la labor didáctica específica; los tipos de acompañamiento y controles de la organización frente

al proceso que implica el ausentismo y los regímenes de licencia según el carácter del cargo docente.

Algunos discursos mencionan estos aspectos, haciendo referencia no a una situación puntual ni acotada en el tiempo, sino como a un proceso continuo donde la constante es el desgaste:

Nosotros somos muchas docentes acá, pero ahora hay muchas con licencia por problemas de salud, con ataques de pánico. Yo soy una de las que tuve ataques de pánico este año, problemas de presión, estrés y es como una acumulación, no es ahora porque explotó esto, es un carga que venimos trayendo hace años. (Kar18)

Es importante destacar que en este punto de análisis existen algunos informes, como es la encuesta nacional docente INEEEd 2015, que hace un planteo que de alguna manera recae sobre los docentes el superar los índices de ausentismo. Pero parece que el docente debe sumar otra responsabilidad a sus tareas: tratar de no ausentarse de su trabajo, algo que por momentos se plantea como un acto voluntario e intencional. Más allá de que puedan existir casos que tengan un carácter de voluntad de realizar el trabajo por diversos motivos, también sería válido el plantearse entonces la interrogante ¿Quién quiere no desempeñar y realizarse desde su profesión?, ¿quién decide enfermarse? Este proceso no sería un acto voluntario, esto surge del discurso cuando dicen:

No hay un acompañamiento, siempre pedimos equipos multidisciplinares en la escuela, lo ideal sería un equipo por escuela...eso sería ideal, pero bueno de a poco algo hay... pasamos todos los días por esto, separás una pelea, atendés situaciones de violencia... terminás llorando porque la impotencia puede más...» (POP2)

En el caso de esa distancia que genera el sufrimiento, el no poder realizar la tarea para la que los trabajadores se han formado, se traduce en planteos como son los de un docente:

todas las cosas que van quedando por el camino, todo lo que no tenés posibilidad de mejorar y decís, estás en el océano con menos de medio escaudientes y sin recursos, porque no depende solo de ti, porque esto hay que hacer un cambio profundo en un montón de cosas, que no sé cómo habría que hacerlas, ojo, yo no estoy cuestionando, pero me estoy planteando por qué no logramos avanzar. Y entonces, dije, ¿valdrá la pena seguir? (LF9)

Con relación a este aspecto de alejamiento de la tarea existen dos tipos de ausentismo: el primero de ellos es aquel representado por la ausencia simple del trabajador a su lugar de trabajo. El segundo tipo, conocido como «cuerpo presente» o «presentismo laboral», que sucede cuando el trabajador, aunque no falta a su lugar de trabajo, no entrega su mejor desempeño en las actividades correspondientes, lo que conlleva a la disminución de su productividad (Castells, 1987).

Este es un punto importante, porque trata sobre las condiciones de ausentismo en algunas de las instituciones, y destaca las características de estar presente, pero sentirse ausente de la relación laboral. En referencia señalan:

ha ido empeorándose, fue creciendo, hay maestros que no se enfermaban y este año están mucho más enfermos, están faltando mucho más y los que se sostienen, se sostienen porque te dicen no podemos aflojar, tenemos que seguir para adelante. (POP2)

Cabe entonces preguntarse a qué costo físico y psíquico se están sosteniendo estos docentes, cuáles son las condiciones para desempeñar la tarea. Algunos casos se plantean estar en proceso de irse: «Ahora, lo que sí tengo claro que este va a ser el último año estable, porque la mayoría se va, ya dijeron que sienten que cumplieron su ciclo, que no pueden seguir angustiados» (POP2)

El ausentismo por causas psicológicas tiene una justificación individual fundamentada en la necesidad de cambio: dado que el trabajo carece de sentido para la persona, la falta de motivación en la actividad laboral lleva a la ausencia como forma de conducta. Aparece como una necesidad frente a lo que genera el trabajo: «Necesitas un cambio, otro barrio, otra persona, sentir que cambia algo» (MF8).

Este punto hace que cobre significado el planteo que hace Klaric (1976) cuando habla de un derecho del trabajador a huir de la monotonía que impone la organización del trabajo; para este autor, ausentarse sería una necesidad. El trabajador siente que psicológicamente está en su derecho; este sentimiento no solo se manifiesta en ausencias, también en retrasos, bajo rendimiento, interrupciones en el trabajo, entre otras.

Una señal de alerta que nos recuerda que hay que tener presente que los factores psicosociales pueden causar ausencias asociadas a respuestas de afrontamiento, conductas de huida o escape ante el estrés y por tanto, reflejan una merma de salud.

Ciertamente, estos significantes pueden observarse en los discursos de los docentes que hacen referencia a la mirada externa y a sus propias exigencias. Esto sería sentir que no es algo que implica solo la voluntad o esfuerzo de los docentes... En ese proceso de ausentarse, existen diferentes elementos involucrados y deben ser atendidos desde la dimensión de la organización laboral.

Pensar este proceso desde lo individual no hace más que aislar y depositar aspectos muy diversos del trabajo en un sujeto, dejando por fuera todas las variables que hacen referencia los docentes e invisibilizando las posibles formas de abordaje para atender estos aspectos que configuran los vínculos laborales.

## CAPÍTULO V

### 5. Consideraciones finales

#### AUSENCIA

*Ir y quedarse, y con quedar partirse,  
partir sin alma, e ir con alma ajena,  
oír la dulce voz de una sirena  
y no poder del árbol desasirse...*

*...hablar entre las mudas soledades,  
pedir prestada, sobre fe, paciencia,  
y lo que es temporal llamar eterno;*

*creer sospechas y negar verdades,  
es lo que llaman en el mundo ausencia...*

*Lope de Vega  
(1562-1635)*

Retomando la hipótesis planteada al comienzo sobre que frente a algunos resultados de evaluaciones en políticas educativas, que han sido tomadas como antecedentes, circula la idea del ausentismo laboral relacionado con una «mala» labor docente depositando la responsabilidad mayormente en el profesional y no en la organización del trabajo docente.

Los resultados de la investigación permiten determinar que los trabajadores de la educación, sean maestros de aula, directores o que desempeñen roles técnicos, están expuestos a los factores de riesgo laboral psicosocial. Por un lado, las exigencias y características de la tarea así como la valoración que tienen de su trabajo les generan una sensación de exposición. Exposición que en muchos casos se prolonga y sostiene en el tiempo, sin que sea «detectada» para su abordaje desde la propia organización del trabajo.

Este es un aspecto que se destaca como fundamental al momento de entender el proceso de ausentismo, como un devenir que paulatinamente hace que el trabajador se vaya «desconectando» y tome una distancia afectiva

En el proceso de distanciamiento, la crudeza de las situaciones vividas por los niños y sus familias va generando una gran movilización afectiva en los docentes. Ante ello, adviene cierta paralización o distanciamiento como un modo de defensa frente a lo que implica el costo afectivo del desempeño laboral.

Cuando desde el discurso de los docentes se manifiesta la vivencia de estas exigencias en la percepción de la ajenidad, estas expresiones permiten entender cómo la sobrecarga laboral hace que los docentes tomen la distancia para poder seguir con su profesión. Esto implica un compromiso humano con la educación de los niños, pero desde las posibilidades pedagógicas y didácticas con las que cuentan los maestros no es suficiente para atender las demandas del entorno y del sistema educativo. Estas son características del trabajo que dejan expuesto al docente, al no poder contar con los recursos técnicos y afectivos para afrontar las situaciones cotidianas a las que son expuestos.

La expresión de la vivencia subjetiva del trabajo choca así con las capacidades de cada sujeto de poner en juego las defensas necesarias para afrontar el sufrimiento, pero también se pone en juego la presión institucional, las necesidades laborales, económicas y familiares de los trabajadores. Es importante señalar, en este sentido, que dentro de la carrera docente las licencias psiquiátricas, las que son indicadas por agotamiento o estrés, tienen un peso real y simbólico en el legajo laboral del trabajador. Por este motivo, en muchos casos esta exposición prolongada a la que se hacía mención responde a que los trabajadores no quieren asumir esa carga, con el sufrimiento que eso implica. De este modo, los sujetos tienden a ocultar, minimizar o creer que eso es una característica propia de la profesión docente, y asumen el sufrimiento como algo que debe soportarse. En muchos casos, también aparece en el discurso la lógica del «apostolado» docente. Este significante es una característica fundante de la tarea educativa, en la que los atravesamientos del cuidado del otro antes que el propio y el sacrificio ante todo hacen de algún modo a la construcción simbólica y subjetiva del magisterio.

En los procesos de ausentismo los aspectos determinantes son complejos y están influenciados por múltiples aspectos, pero en base a los resultados obtenidos, se evidencia que los factores psicosociales, como son las exigencias psicológicas y el apoyo institucional, derivan básicamente de la forma de organización del trabajo y del elevado componente emocional del rol laboral.

Por un lado, podría pensarse que hay exigencias que son propias de la profesión y de las características de la organización, pero luego aparecen otro tipo de aspectos, como es la ambigüedad del rol, que crea en el maestro no reconocer como propia la tarea asignada y no sentirse preparado para afrontarla. En el mismo sentido, aparece la dimensión de las exigencias emocionales del trabajo, la carga mental y la organización y división del trabajo, que repercuten en la posibilidad de autonomía, aspecto fundamental en la resolución y afrontamiento de situaciones cotidianas.

El no poder resolver, ya sea individualmente como desde el colectivo docente, estas situaciones que se presentan en el contexto educativo, hacen que se genere una tensión personal y, por otro lado, se traduce en aumento del conflicto a nivel vincular de la institución. Esto profundiza y genera mayor sentimiento de ajenidad, lo que se traduce en los discursos que manifestaban «estarse yendo», «estar pero no estar». Esta ambigüedad entre la presencia y la ausencia es lo que marca y define este proyecto, ya que permite visibilizar que la presencia física del docente en el aula o la institución no es sinónimo de «presencia» entendida como estar dentro del aula, sino como poder estar disponible física y emocionalmente para desempeñar la tarea.

En el entendido de que la profesión docente implica básicamente una relación humana, además de requerir el desempeño de habilidades técnicas e intelectuales propias y singulares de cada sujeto, también deben desarrollarse herramientas emociones que serán determinantes a la hora de desempeñar la tarea. Estas herramientas no pueden ser generadas o sostenidas desde la soledad del maestro en su aula. Esto queda evidenciado cuando aparece que en los equipos en los que hay mayor sostén de los directivos y en los que se gestionan espacios colectivos para la toma de decisiones dentro de la organización del trabajo, las herramientas emocionales para generar estrategias de afrontamiento son mayores.

### **Conclusiones vinculadas a las preguntas de investigación**

A partir de los datos obtenidos, de los emergentes que fueron apareciendo en el análisis del discurso e intentando contestar las preguntas iniciales, pueden plantearse las siguientes conclusiones:

- a) *¿Cuáles son los aspectos de la organización del trabajo, la carga laboral y el medio ambiente de trabajo, como dimensiones de las CyMAT, que inciden en el proceso de ausentismo laboral de los docentes del Programa Escuelas APRENDER?*

En referencia a los aspectos de la organización del trabajo, cuanto mayor es el compromiso de la gestión directiva de las instituciones con los espacios de construcción colectiva, mayores serán los factores protectores en el ámbito laboral.

En relación con este punto, también debe destacarse que estos espacios son una demanda de los docentes; articular con estructuras organizativas mucho más flexibles

permite instancias de mayor creatividad y compromiso frente a los desafíos y exigencias laborales. Tomando como referencia el modelo de Karasek, el nivel de apoyo organizacional tiene un efecto moderador de los vínculos y las relaciones institucionales, lo que permite disminuir los daños que genera la exposición a la tensión o el estrés y, por otro lado, aumenta el apoyo social entre los pares, generando redes de contención que operan como estrategias colectivas.

Se puede hablar de un colectivo cuando las relaciones de confianza y de cooperación se hacen posibles por medio de la elaboración de reglas comunes. En tal sentido, surge la importancia de la creación y desarrollo de estrategias organizacionales que apunten al colectivo docente como grupo de trabajo (Dessors y Molinier, 1998).

Es claro que existen reglas de trabajo que tienen por finalidad organizar las relaciones de los trabajadores, entre ellos y con los directivos, pero en la institución escolar la propia dinámica y características de la tarea hacen necesaria que esa verticalidad estipulada desde la organización administrativa del trabajo tienda a una horizontalidad en la que los trabajadores puedan instituirse como colectivos de trabajo.

Desde esta perspectiva, las reglas están basadas en la deliberación colectiva: no se decretan, se discuten (Dessors y Molinier, 1998). La observación del funcionamiento institucional muestra que hay una prevalencia del apoyo a la dimensión técnica, que es sin duda la que parece más evidente. Pero las reglas del oficio no determinan únicamente las maneras de hacer, organizan también las condiciones de cooperación, los vínculos y la convivencia dentro de la organización.

**b) *¿Cómo afectan estos aspectos de la CyMAT en el marco del programa Escuelas APRENDER, en el desgaste mental de los docentes?***

Las exigencias psicológicas que implican un compromiso emocional generan una demanda de doble vía sobre el maestro y esto es un factor importante del desgaste mental. En cuanto los profesionales se sienten «amenazados» por esta exigencia comienzan a sentir un «agotamiento» que los distancia, en primer lugar afectivamente, como manera de defensa.

La demanda afectiva está directamente relacionada con el contexto vulnerable donde están inmersas las instituciones. Esto genera un mayor desgaste emocional, porque las estrategias y recursos no permiten atender las necesidades psicosociales a los que están expuestos los niños, las familias y los equipos docentes. Cuando estas tensiones no son



contenidas o atendidas por la organización, aparecen múltiples manifestaciones sintomáticas en los trabajadores, tanto de carácter individual como grupal.

El análisis del trabajo con relación a esta vivencia afectiva implica la valoración que el sujeto hace del trabajo en relación con su vivencia subjetiva. Existen situaciones en las que la experiencia del trabajador remite sentirse expuesto, en muchos casos, a situaciones de violencia. Cuando el trabajador se expone a situaciones de violencia en situaciones cotidianas, se genera una tensión en el clima organizacional, lo que lleva a distorsionar las relaciones interpersonales.

Dentro de esta dimensión se destaca como un aspecto fundamental la importancia de la autonomía en la toma de decisiones. Este aspecto está directamente relacionado con el desgaste de la actividad profesional. Desde varios trabajos tomados como referencia y desde los datos relevados surge que los grados de discrecionalidad en la toma de decisiones aumentan la autonomía percibida, y propician el desarrollo de nuevas competencias, lo que de algún modo se refleja un mayor desarrollo profesional y del bienestar laboral.

Puede observarse cómo el profesional desarrolla estrategias de adaptación y ajuste continuo respecto a la variabilidad de las condiciones de trabajo y a su propia vivencia emocional. Esta regulación incide en la autonomía percibida. Cuando los maestros se ven expuestos a resolver cuestiones complejas en soledad, toma una intensidad que agudiza las consecuencias del vínculo entre la autonomía y el estrés.

Es necesario marcar una diferencia entre el *trabajo prescrito* (el trabajo tal como está descrito en los manuales) y el *trabajo real*, ya que puede observarse que, muchas veces, las consignas supuestamente organizadoras llevan a desorganizar el proceso de trabajo, y hacen imposible alcanzar los objetivos de la tarea.

Como hay un pasaje por un trabajo de interpretación por parte de los trabajadores, también existe una multiplicidad de interpretaciones posibles. Esto es un aspecto que, al no ser colectivizado desde instancias grupales, lleva a diferentes interpretaciones sobre la tarea, y genera conflictos por fallas en la comunicación e interpretación de los trabajadores.

El trabajador debe desplegar esfuerzos de imaginación y demostrar ingenio para alcanzar los objetivos fijados por la organización prescripta del trabajo. Pero eso va a implicar faltar al reglamento, a los procedimientos, a las prescripciones (Delors y Molinier, 1998).

Frente a un trabajo repetitivo y alienante, los trabajadores experimentan disgusto o desinterés por un lado, pero también exigencia y responsabilidad. Los mismos trabajadores tienen un compromiso profesional que coexiste con actitudes de rechazo, de fuga frente a las condiciones y el contenido del trabajo. Contradicción que genera conflicto en el desempeño del rol.

*c) ¿Con qué apoyo organizacional cuentan los docentes en estas escuelas?*

Un aspecto que destacan los docentes en las entrevistas es que no tienen espacios y tiempos para llevar a cabo el abordaje de situaciones que deben solucionar o pensar cómo afrontar a nivel institucional

Si bien el programa cuenta con una jornada laboral extra que se realiza un sábado al mes, estas jornadas son de prioridad técnica, aspecto también fundamental para el desarrollo de la tarea, pero de los datos recogidos surge que estos encuentros no son suficientes para abordar otras dimensiones de la tarea que también la constituyen y definen. El propósito de generar estos espacios colectivos sería mejorar las condiciones de trabajo (materiales y subjetivas) y acompañar a los docentes en lo pedagógico y personal para que puedan asumir su tarea con entusiasmo y profesionalismo.

Estos son aspectos determinantes y aparecen como formas manifiestas en las dinámicas laborales que se observan y se describen por parte de los trabajadores. Si se toma como referencia el planteo de Yañez (2006) sobre la importancia de las relaciones interpersonales en el trabajo y las posibilidades de intervenir en las organizaciones para mejorar los niveles de la satisfacción laboral general, este aspecto toma mayor relevancia.

También en esta dimensión los directivos y la modalidad gerencial de las instituciones son fundamentales y determinantes para generar ambientes de trabajo saludables. Muchas veces, los logros que realizan los docentes de manera aislada, dentro o fuera del aula, en el trabajo pedagógico o con las familias, en la elaboración de estrategias para el afrontamiento y resolución de conflictos, etcétera, tienden a pasar desapercibidos y quedar en un segundo plano, dado la urgencia de lo cotidiano y de la realización de la tarea pedagógica: cumplir con la tarea de enseñar es la prioridad para los docentes.

Sin embargo, los maestros manifiestan no sentirse acompañados y valorados en este proceso, por lo que a nivel institucional es sumamente necesario detenerse para observar, colectivizar y valorar positivamente estas dimensiones del trabajo.

En las instituciones donde estos espacios grupales de trabajo son promovidos, las condiciones laborales mejoran, permitiendo a los docentes un desarrollo profesional y personal que subjetiviza la tarea y el rol docente desde una construcción significativa. Las relaciones interpersonales y la acción colectiva generan cooperación entre los trabajadores, de manera que se interviene mediante acciones para prevenir y crear vínculos de confianza frente a situaciones de conflicto laboral. O por el contrario, se observan instituciones donde la competencia va sustituyendo a la cooperación; aparecen aspectos que llevan al aislamiento y al riesgo psicosocial

El trabajo como mediador en la construcción de la subjetividad: Dentro de esta dimensión se observa un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles. En la dinámica de la institución, los sujetos y la organización compiten por asignar un sentido y un valor a la tarea.

Puede observarse que cuando en la organización prima en el proceso de asignación de significados, se impone la lógica de la eficacia volviendo a la tarea prescrita lo central dentro del trabajo a realizar. Esto se transfiere a la actividad de las personas y genera tensiones: el peso de la tarea deja altamente expuesta la subjetividad. Cuando se prioriza esta subjetividad, y se abarca la tarea docente desde la multidimensionalidad que implica esta tarea, prevalece una lógica que aborda el trabajo desde la perspectiva psicosocial.

La forma en que la persona actúa frente a la tarea y su comprensión de la situación laboral refiere en muchos casos a la evaluación de esa «realidad», tanto por la invisibilidad de la realidad del trabajo como por la invisibilidad del compromiso de la subjetividad en los vínculos establecidos. Esto plantea un problema enorme, pues requiere del diseño de dispositivos que no limiten de antemano lo «hecho», al centrarse cuantitativamente en los productos logrados, sino que ponga en valor los procesos desplegados desde una evaluación más comprensiva (Dejours, 2003).

Desde esta perspectiva, se plantea la categoría que refiere a la desubjetivación de la tarea. Este aporte conceptual permite entender los procesos de desgaste mental desde la psicodinámica de los procesos salud-enfermedad. El aspecto emocional se torna relevante desde los riesgos psicosociales y las exigencias psicológicas, ya que las valoraciones sobre las condiciones de trabajo de los sujetos son relevantes y contemplan, no solo los agentes físicos a los que se exponen en el lugar de trabajo, sino que consideran los aspectos psicosociales que hacen a las relaciones interpersonales entre miembros de una organización; una dimensión que condiciona su vida profesional y laboral.

Entender los procesos de desgaste mental como parte de la dimensión subjetiva del trabajo hace que necesariamente se aborde el sentido que la situación laboral tiene para los propios sujetos. Desde la observación y el análisis del discurso surge la existencia de una tensión o desequilibrio entre las posiciones respectivas de los trabajadores y las acciones o medidas que aborda la institución como parte de la organización del trabajo.

En el momento del trabajo de campo se vive una situación de extrema vulnerabilidad por parte de los trabajadores y de la comunidad toda, ya que se da una intervención policial en la zona. Estas situaciones de violencia hacen que el personal docente se vea expuesto a esa realidad del contexto y al mismo tiempo tenga que sostener a las familias y los niños que también lo están viviendo. Algunas características que pueden ser contradictorias presentan la distancia afectiva para poder «asistir» al otro hasta la necesidad de «huida», como modo de defensa frente al sufrimiento y la impotencia.

Es interesante que en ambas posturas lo que se comparte es la ajenez con esa realidad, con la dificultad de no saber afrontarla y con los costos emocionales y físicos que eso les implica. La anterioridad de la experiencia afectiva y el compromiso del cuerpo en la relación con el trabajo han sido identificados debido a que la distancia entre lo prescrito y lo real se le daría a conocer al sujeto bajo la forma del fracaso o de resistencia.

Estas situaciones, cuando se repiten en el tiempo sin ninguna intervención para contener o «cuidar a quienes cuidan», hace que se comience a percibir en los trabajadores que esa tarea no es para ellos, que no deberían estar ahí; hay algo del trabajo que no puede constituirse como propio en el sujeto. Esto permite pensar presencias en ausencia y allí comienza el ausentismo como proceso.

Desde los estudios sobre la valoración que las personas hacen de su trabajo, es central el lugar de la satisfacción y sobre todo en la relación satisfacción-motivación. Cuando el trabajo se transforma en sufrimiento y en manifestación del malestar, el trabajador comienza a manifestar ese malestar o desgaste a través de síntomas como la insatisfacción, ansiedad y miedo. La causa de sufrimiento, como plantea Dejours (1987), en cuanto a la insatisfacción o sufrimiento en el trabajo, deriva del contenido significativo de la tarea y del contenido ergonómico del trabajo.

Desde el enfoque psicodinámico de los procesos salud-enfermedad, se plantea la necesidad de pensar el campo educativo como escenario de intervención para la prevención del sufrimiento y al acompañamiento de las situaciones conflictivas.

Las relaciones en el trabajo que se despliegan entre sufrimiento y placer es lo que hace a la psicodinámica del trabajo entender el trabajo como el mediador de la realización de

sí mismo, pero también como un elemento potencialmente desestructurante para el equilibrio del sujeto.

**d) *¿Cómo incide el desgaste mental en el proceso de ausentismo laboral?***

El ausentismo como proceso de no estar: Estar ausente estando presente... en ese «entre» hay un espacio para poder intervenir, a un devenir con el otro, acompañar el proceso desde las instituciones, con los grupos de trabajo. Es una tarea que no puede hacerse en solitario; implica un trabajo vincular en el que se construyan los lazos protectores para la salud ocupacional y la realización profesional de los docentes.

La educación entendida como posibilidad de brindar espacios saludables, atendiendo el sufrimiento que manifiestan los trabajadores en las instituciones educativas, implica también un planteo sobre el sistema educativo y la responsabilidad de gestionar algunas lógicas institucionales que pueden promover, ya sea por el propio funcionamiento de la estructura burocrática o por lógicas históricamente instituidas, mecanismos que le generan sufrimiento a los trabajadores.

En esta línea, la dificultad que se presentó para acceder a los datos estadísticos oficiales de la ANEP hace referencia a la construcción del significado que se le da en el sistema educativo a esta dimensión del ausentismo docente, en lo que refiere al trabajador y sus circunstancias laborales dentro del sistema educativo.

Debería entonces poder pensarse las transformaciones del sistema educativo desde las estrategias de abordaje de estos aspectos que hacen a la organización laboral y la salud laboral como eje para su abordaje, así como la necesidad de pensar espacios que generen estrategias participativas para su tratamiento. En esas características mencionadas, se encuentran los modos de gestión y dirección dentro de las instituciones, los factores psicosociales como son el desgaste mental y los modelos relacionales que se establecen dentro de las instituciones educativas y que de igual manera afectan el desempeño de los docentes. En los grupos laborales en los que aparece una mayor cohesión vincular, y desde la gestión de dirección, se propicia el refuerzo de las relaciones humanas; los trabajadores manifiestan estar apoyados e intentar afrontar las situaciones y desafíos cotidianos con mayor confianza.

Esto sería el poder repensar las dinámicas institucionales, específicamente en programas en los que la demanda psicosocial y emocional es mayor, donde los docentes y el contexto requieren acompañamientos más estables y sistematizados para su abordaje.

La ausencia parece atravesar la institución educativa desde diferentes lugares, muchos previos a la ausencia física de los docentes, sobre quienes suele recaer la mirada social o laboral administrativa. El ausentismo desde la mirada o enfoque sanitario, que prevalece en las investigaciones laborales, hace foco en la decisión voluntaria del trabajador de no concurrir al trabajo y no tanto al proceso de enfermar como proceso de desencuentro con el significado de la tarea.

*Proceso de construcción de la noción de ausentismo laboral:*

Desde la mirada que aquí se ha desarrollado, podríamos llamar al *trabajo* como un proceso de encuentro y desencuentro con una tarea, desde una perspectiva más compleja y que no puede plantearse desde una única receta para su intervención, pero que hace necesario visibilizar los factores psicosociales como determinantes en los procesos de salud-enfermedad y, a partir de allí, poder plantear estrategias desde la prevención.

El concepto al que refiere Castells (1987) cuando habla de «ausentismo de cuerpo presente» define ese proceso que involucra a varios actores en la organización laboral. Atender las demandas laborales a las que refieren los maestros puede atender el malestar desde que comienza a manifestarse para tomar acciones de promoción y prevenir desde lo institucional

El ausentismo planteado como un proceso en el cual el desencadenante es la situación de desequilibrio originada en el lugar de trabajo, por motivos relacionados con los aspectos la organización del trabajo o por el contexto socioambiental del trabajo, lo que actúa como factor de expulsión, al empujar al trabajador fuera de la organización.

Esto lleva a concluir que es necesario entender el problema del ausentismo docente desde una perspectiva dinámica y como proceso de desvinculación con la tarea, aspecto fundamental que abordó la investigación, al entender el ausentismo no como causa lineal, sino como proceso complejo y multidimensional de distanciamiento o desvinculación con la tarea. Por otro lado se entiende que tanto las condiciones de trabajo como los factores de riesgo psicosocial tienen el potencial de generar un desajuste frente a la realización de la tarea o por el contrario, ser abordados como aspectos de asistencia que operen como factores protectores, por lo cual es necesario que sean atendidos en el proceso que lleva al ausentismo laboral.

## CAPITULO VI

### 6. Recomendaciones

Tomando como punto de partida los datos analizados, las conclusiones del proyecto y entendiendo que las experiencias de placer y de sufrimiento en el trabajo son moduladas en alguna medida por las características dentro de la organización del trabajo, que generan mecanismos en los sujetos para defenderse o afrontar estas experiencias, es que se plantea la necesidad de pensar e instrumentar acciones de prevención para su abordaje.

El término «prevenir» del latín *prevenire* es definido por la Real Academia Española (RAE) (s/f), como: «Preparar, aparejar y disponer con anticipación lo necesario para un fin. Prever, ver, conocer de antemano o con anticipación un daño o perjuicio» (s/p).

Frente a esto, pueden sugerirse algunas acciones para reforzar esos aspectos más saludables en lo que hace al relacionamiento entre los trabajadores docentes, el equipo de dirección y los técnicos que puedan participar en la institución.

- Establecer canales de comunicación efectivos que convoquen la participación de los docentes y les den voz en los aspectos que los afectan y preocupan e información sobre las dificultades y situaciones que requieren atención para una correcta de la organización del trabajo.
- Trabajar junto a otras instituciones, ya sea educativas, sociales, de salud, etcétera, para generar estrategias zonales. Establecer redes con organizaciones de la zona que puedan contener situaciones de emergencia social que plantean los docentes
- Propiciar espacios de promoción de salud docente. Establecer redes con organizaciones o centros de la comunidad para jornadas de cocuidado para profesionales de la educación.
- Adoptar estrategias para fortalecer la motivación de los docentes. Desde el equipo de dirección, gestionar instancias para colectivizar estrategias y resaltar la centralidad de la tarea que hacen los maestros.
- Promover el respeto y la solidaridad entre los trabajadores. Desarrollar estrategias de convivencia y fortalecimiento de los vínculos interpersonales.
- Generar espacios físicos y condiciones ambientales que hacen al trabajo educativo.
- Generar códigos de convivencia compartidos y consensuados, conocidos por todos. Establecer con claridad los roles y funciones asignadas, a fin de evitar recargar con tareas no pedagógicas a los docentes.

- Promover la circulación de buenas prácticas. Fomentar el trabajo colaborativo, en el que existan canales de intercambio de estrategias y experiencias para romper con la soledad de la tarea.
- Promover la participación de equipos técnicos para la atención de las demandas socioafectivas de los equipos docentes. Identificar y colectivizar estrategias grupales que generen una defensa contra el sufrimiento como prevención de situaciones que generan el desarrollo del proceso de ausentismo.
- Reconocer los méritos y esfuerzos del trabajador y no naturalizar las prácticas que lo exponen a condiciones laborales que no son dignas.
- Desde la organización laboral, es necesario desarrollar la promoción y prevención en lo que refiere a factores de riesgo psicosocial sobre la Salud laboral docente. Este es un aspecto que intenta brindar educación a nivel general de las condiciones laborales, concientizando sobre los factores de riesgo y asumiendo la responsabilidad como organización de la exposición a estos factores de los trabajadores.

Se hace fundamental entonces propiciar desde los organismos estatales condiciones laborales para el desarrollo de ambientes sanos y promotores de salud, a través de abordajes e intervenciones comunitarias, intersectoriales e interdisciplinarias. Implica pensar en diseños de programas determinados y la necesaria participación de los actores involucrados, tanto desde su práctica como desde su construcción (Czeresnia, 2006).

Pensar los modos de intervención para potenciar estrategias colectivas entre los trabajadores docentes requiere de una intervención que se habilite dentro y fuera de la institución educativa, y puede ser una iniciativa de la organización laboral. Es importante destacar que, más allá de las dificultades del contexto, de las situaciones personales que puedan explicar la ausencia laboral de los docentes, también existen factores que se pueden modificar institucionalmente. Dentro de estos factores podría definirse los espacios y tiempos para generar instancias de trabajo colaborativo y modalidades vinculares que apoyen los grupos de trabajo

En este sentido, se destaca la consideración sobre promoción en salud como acciones que tienden a «una acción anticipada, basada en el conocimiento de la historia natural, a fin de hacer improbable la expansión posterior de la enfermedad» (Leavell y Clark, 1976 en Czeresnia, 2006, p.17).



La prioridad en la mejora de las condiciones de trabajo es una constante que aparece como respuesta a los resultados que surgen del análisis sobre los datos del proyecto y que hacen al abordaje del proceso de ausentismo.

Existe un consenso generalizado de que sus síntomas responden al contenido y la organización del proceso de trabajo y no a las características de la personalidad de quienes serían débiles, frágiles o propensos a ellos.

Las pocas políticas que se han adoptado hasta el momento ponen el acento en la curación y la reparación de los daños. Es hora de trabajar en la prevención. (Neffa, 2015, p.110)

Para que las personas estén sanas se deben poner en práctica distintas medidas y acciones que permitan asegurar y proteger su salud. Es fundamental actuar antes de que aparezca la enfermedad (Czeresnia, 2006).

Desde los organismos educativos deberían tenerse en cuenta estas dimensiones, y generar la posibilidad de transformaciones educativas que tengan herramientas de gestión para la atención de la salud docente como un factor decisivo en la calidad educativa.

## Referencias bibliográficas

- Ander, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. España. Humanitas
- ANEP (2004) *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo. ANEP.
- ANEP (2010) *Programa escuelas APRENDER*. Montevideo: ANEP
- Bardisa Ruiz (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 15
- Benavides, F.; Ruiz, C.; García, A.; Masson (1997) *Salud laboral. Conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales* Rev. Esp Salud Pública 1997; 71: 409-410 N.º 4 julio-agosto 1997
- Bonino Dr. Luis Costa (s.d.) *Las políticas educativas en el Uruguay. Condicionamientos de formulación e implementación*.
- Cabrera M. (2009) *Ausentismo docente en escuelas públicas de gestión estatal. Estudio de caso en una escuela de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires*. Universidad de San Andrés. Argentina
- Camarota, R.; Paradiñas, V. (2015) El ausentismo laboral de causa médica en la policía nacional uruguaya. *Revista Biomedicina - Medicina Familiar y Comunitaria*. Publicación disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5257002>
- Castells, P. (1987) *Todo sobre el absentismo laboral*, Barcelona: Colección legal de Vecchi.
- Castelluccio G. (2011) *Proyecto Investigación Sufrimiento laboral docente en el marco de las nuevas formas de organización del trabajo. Área Psicología Laboral y sus Organizaciones* Facultad Psicología. Uruguay: UdelaR
- Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Czeresnia, D. (2006). El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción». En: *Promoción de la salud. Conceptos, reflexiones, tendencias*. Buenos Aires. Lugar editorial
- Davezies, P. (1998). De la prueba a la experiencia, identidades y diferencias. En D. Dessors y M. Guiho-Bailly, M. (Comp.), *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, pp. 179-190. Buenos Aires: Lumen.
- Dejours, C. (1992) *Trabajo y desgaste mental*, Buenos Aires: Ed. Humanitas.
- Dejours, C. (1998). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En Dessors, D. y Guiho-Bailly, M. (Comp.), *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, pp. 23-76. Buenos Aires: Lumen
- Díez Valdés, V. (2015) *Factores de riesgo psicosociales, estrés y sus consecuencias individuales y organizacionales: modelo demanda-control de Karasek*.  
<http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Psicologia-Vdiez>
- Dubois, P. (1977) «L'absentéisme ouvrier dans l'industrie», *Revue Française des affaires social. Revue française de sociologie Année 1977 18-2 pp. 350-351*

- Escobar, N, Neffa, J.C., Vera, V. (1977) *Riesgos del Medio ambiente Físico de Trabajo ¿se pierde la salud para ganarse la vida?* Asociación de Trabajo y Sociedad, PIETTE-CONICET. Ed. HVMANITAS - CEIL, Buenos Aires.
- Esteve, J. (1994). El malestar docente. *Papeles de Pedagogía*. Barcelona, Paidós. p. 86.
- Fernández Enguita, M (2000) La búsqueda de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación* N. ° 25. Vol. 9 Núm. 2 Pág. 107-126
- Fernández Puig, V. (2014) *Evaluación de la salud laboral docente: estudio psicométrico del cuestionario de salud docente*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda. “Desafiliación educativa y desprotección social” en Fernández, Tabaré (coord. y ed.) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010, pp.13-26.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del Poder*. Madrid. Ed. Paidós.
- FUM-TEP (2010) Transformar la Educación: una construcción colectiva. *Congreso Pedagógico Recuperado en* [http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/d44c7125\\_02%20sindicales.pdf](http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/d44c7125_02%20sindicales.pdf)
- Gather, M. y Maulini, O. (2010) *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela*. Editorial GRAO. Barcelona
- Gil-Monte, P. (2003). Burnout syndrome: .síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomas? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol. 19. (2). Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid España Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231318052004.pdf>
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15 (2),261-268.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.
- Gimeno Sacristán, J. (2006): De las reformas como política a las políticas de reforma. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (2001) *El alumno como invención* .Madrid. Ed Morata.
- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites .Trabajadores culturales y políticas educativas* .Barcelona: Edit. Paidós.
- Gómez Etxebarria, G. (2009). *Manual para la formación en Prevención de riesgos Laborales. Especialidad de Ergonomía y psicología Aplicada*. Madrid: Ed. CISS.

- Gómez Etxebarria, G. (2012). *Manual de prevención de riesgos y salud laboral en los centros docentes*. Madrid: Las Rozas.
- Habermas, J. (1962) *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona. Ed G.Gili
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado C, Baptista Lucio P (1991) *Metodología de la investigación*. Ed Nueva Visión. 4ª edición.
- INEEd (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo*, INEEd, Montevideo
- Iriarte Díaz-Granado, F. (1999). La Salud Mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, ISSN 0123-417X, N°. 2-3, 1999, págs. 24-38. Recuperado de [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia\\_caribe/23/3%20La%20salud%20mental%20del%20docente.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/23/3%20La%20salud%20mental%20del%20docente.pdf).
- ISTAS. Definición de enfermedad profesional. Recuperado de: <http://www.istas.net/web/index.asp?idpagina=2391>
- Karasek, R. 1979. «Job demands, Job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign». *Administrative Science Quarterly* 24:285-308.
- Karasek, R. y T. Theorell. 1990. *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of the workinglife*. Nueva York: Ed. Basic Books
- Leibovich de Duarte, A. (2000). La Dimensión Ética en la Investigación Psicológica. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, Año 5, N° 1*, 41-61.
- León, G; Montero, I. El informe de Investigación; Diseño de Investigaciones Introducción a la lógica de la investigación En *Psicología y Educación* Madrid; Mc Graw Hill, pp. 292-297.
- Longás, J., Chamarro, A., Riera, J. y Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del Síndrome del Quemado por el Trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28 (2), 107-118.
- López Yañez, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2, 1-28.
- López-Araujo, A., Osca, S. y Peiró, J.M. (2007). El papel modulador de la implicación con el trabajo en la relación entre el estrés y la satisfacción laboral. *Psicothema*, vol. 19, núm. 1, 2007, pp. 81-87
- Mancebo, M.E. (2006). El caso de Uruguay. En Vaillant, D. y Rossel, C (Ed.) *Maestros en escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la 57 profesión*. PREAL. Capitulo 8 pp.215-244. Editorial: San Marino.
- Mancebo, M.E. (2010) *Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del Siglo XXI: un modelo para armar*. Trabajo presentado en III Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo
- Mancebo, M.E.; Alonso, C. (2012) *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores* CEIP – UNICEF
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el malestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

- Maristany, M. (2008). Diagnóstico y evaluación de las relaciones interpersonales y sus perturbaciones. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 17(1), 19-36.
- Martín E., Sabater E. (1983). En torno a un análisis sociológico del absentismo y la enfermedad de corta duración. *Revista Seguridad Social*; 17:9-10.
- Martín-Baró, I. (1989) Democracia y reparación. En: Becker, D. y Lira, E. *Derechos humanos: todo es según el dolor con que se mira*. Santiago de Chile, Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos
- Martín-Baró, Ignacio (1977) (comp). *Psicología ciencia y conciencia*. San Salvador, UCA editores
- Martínez, M. V., y Marín, A. L. (2001). *En la construcción de las Organizaciones: la cultura de la empresa* (págs. 85-103). Madrid, España. Ed UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Martínez. R. (2014) *Ante la polisemia del término absentismo, un intento de concreción de las condiciones necesarias del concepto*. Universidad de Barcelona.
- Martínez-Losa, J.F. y Bestratén, M. (2010). NTP 857: *Desarrollo de competencias y riesgos psicosociales. Ejemplo de aplicación en la docencia (II). Notas Técnicas de prevención*. Madrid: INSHT.
- Martinis, P. (1998) *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Montevideo: UR/FHCE.
- Maslach, C. (1997). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 68-85). <http://www.campus.ne.jp/lap/lap1/l...>
- Melongo, P., García, B., Vásquez, A. y Franco, S. (2009). En A, M. Araújo, J. Raso, y F. Tomasina. *Condiciones Laborales y Organización del trabajo. Red Académica de trabajo* (pp. 89-100). Montevideo: Universidad de la República.
- Mintzberg, H. (1991) *Mintzberg y la Dirección*. Madrid, Ed. Díaz de Santos.
- Moncada, S. y Llorens, C. (2005). NTP 703: *El método COPSOQ (ISTAS21, PSQCAT21) de evaluación de riesgos psicosociales. Notas Técnicas de prevención* Madrid: INSHT.
- Moncada, S-; Llorens, C.; Kristensen, T.S.(2004) *Método ISTAS 21 (CoPsoQ). Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS)*. España. Ed Paralelo Ediciones S.A.
- Moreno, B. (2002) *Bornout, sentido de la coherencia y salud percibida. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, v4, n3, p 163(2005): Manual Práctico para hacer un doctorado. Madrid, Ed. EOS, pp.: 217-241.
- Navarra Javier y Barnes Federico 2016 (Comp.) *Cuadernos TAS: Trabajo, Actividad y Subjetividad Escritos entre pares*. Córdoba
- Neffa J.C. (1985) *La dimensión cualitativa de las CyMAT* (Tomo I). Argentina Ed. Humanitas

- Neffa, J.C. (1987) *Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo en la Argentina. Aspectos teóricos y metodológicos*. Buenos Aires. Edit. Humanitas.
- Neffa, J.C (2003) *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece* Buenos Aires: Ed. Humanitas.
- Nicolaci, M.(2008). CONDICIONES y medio ambiente de trabajo (CyMAT).H - *Facultad de Ciencias Sociales UNLZ* Año V, Número 8, V2, pp.3-48
- Nogareda, S. (2000). *NTP 574: Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación. Notas Técnicas de prevención* Madrid: INSHT.
- Arquero J.L y Donoso, J.A (2010) Trabajo Docente y Estrés *Revista Brasileira de Docencia*, RBDEPENF, Universidad de Sevilla, España
- OEI (2015) *Directores que Hacen Escuela «Estrategias para prevenir el ausentismo docente y fortalecer la enseñanza*, Buenos Aires.OEI.
- OIT (2000). *Reunión paritaria sobre educación permanente en el Siglo XXI, nuevas funciones para el personal de educación*, Ginebra
- OIT Organización Internacional del Trabajo (2018) Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo 15-17 de febrero de 2018 .Grupo 1: El papel del trabajo para los individuos y la sociedad
- OIT. (1984) *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención*. Ginebra. Informe del Comité Mixto OIT/OMS, 1984. 5-78
- OMS (2018). *Programas y proyectos* Ginebra: OMS; 2018. [Citado 7 de marzo de 2018]. Recuperado de :<http://www.who.int/es/>
- Pacenza, M. I., Andriotti E. (2017) *Condiciones Y Medio Ambiente De Trabajo de distintos profesionales: psicólogos, enfermeros y trabajadores sociales de la salud mental*. Asociación Argentina de Especialistas en estudios del trabajo. Recuperado de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/14001.pdf>
- Parlamento Uruguay (2009). Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php>
- Peiró J. M. (2005) El «caldo de cultivo» de la formación de investigadores en un programa de doctorado. Epílogo en *Manual Práctico para hacer un doctorado*. Madrid, Ed. EOS, pp.: 217-241.Universidad de Valencia. IVIE
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid Ed. Morata
- Pérez Gómez, A.; San Fabián Maroto, J. L.(2011) El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre.
- Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), n° 3, pp. 503-523
- PIT CNT (2011) I. *Trabajo y utopía* nstituto Cuesta Duarte Recuperado de: <http://www.cuestaduarte.org.uy/portal/index.php>
- Quinteros, C. (2007) El ausentismo docente en Enseñanza Secundaria. UdelaR Recuperado de:

[http://www.fder.edu.uy/espaciodeltrabajo/boletines/boletin\\_1/AUSENTISMODOCENTE.pdf](http://www.fder.edu.uy/espaciodeltrabajo/boletines/boletin_1/AUSENTISMODOCENTE.pdf)

- Ranchal, A. y Vaquero, M. (2008). Protocolo para la vigilancia de la salud del profesorado con atención a la enfermedad profesional. *Revista de Medicina y Seguridad en el Trabajo*, 54 (211), 46-60.
- Redondo, P. (2004), *Escuela y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires: Paidós.
- Revinga, A. (2001). Educación y autonomía intelectual y moral. *Aula de Innovación Educativa*, 103-104, 78-83.
- Rodríguez Marín, J. (1992). Estrategias de afrontamiento y salud mental. En Álvaro, J.L., Torregosa, J.R., Garrido, A., Arjonay, P., y Corniero, M. *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental* Madrid: Siglo XXI.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis de discurso. Cinta moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* 41: 207-224
- Santos, L. (2006), «La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la ‘Escuela de contexto’», en Pablo Martinis (comp), *Pensar la escuela más allá del contexto*, Psicolibros, Montevideo.
- Sayago, S. 2014. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio* 49: 1-10
- Sevilla, R. y Villanueva, R., (2000) *La Salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza.
- Tatto, M. (1999) Investigación «Para una mejor formación de maestros en México rural: retos y tensiones de la reforma educativa» *Revista Mexicana de Investigación Educativa* junio 1999, vol. 4, núm.7, RedALyC (Revistas Científicas América Latina y el Caribe) Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14000705.pdf>
- Tenti, Emilio (2005): *La condición docente. Datos para el análisis comparado*. Argentina, Ed Siglo XXI
- Tomasina, F., y Stolovas, N. (2009). Salud de los trabajadores. En A. M. Araújo, J. Raso, y F. Tomasina. *Condiciones Laborales y Organización del trabajo*. Red Académica de trabajo Montevideo: Universidad de la República.
- UNESCO-OPEALC (2005) *Condiciones de trabajo y salud docente. Otras dimensiones del desempeño profesional*. Ed Correo UNESCO, México
- Vásquez, F. (s/d) Protocolo Orientativo para la redacción de un proyecto de Investigación. *Investigación i coneixement Psicosocial* (26960) Recuperado en [http://es.scribd.com/sil\\_dutra/d/61620159](http://es.scribd.com/sil_dutra/d/61620159)
- Vega, S. (2001a). *NTP 603: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control apoyo social (I)*. Notas Técnicas de prevención Madrid: INSHT.
- Vega, S. (2001b). *NTP 603: Riesgo psicosocial: el modelo demanda-control apoyo social (II)*. Notas Técnicas de prevención Madrid: INSHT.
- Velásquez, M. (2003) *Los riesgos psico-sociales en el trabajo*. Recuperado en: <http://www.areas.com/saludlaboral/psicosociales2.htm>

- Vieco Gómez, Abello Llanos, (2014) Factores psicosociales de origen laboral, estrés y morbilidad en el mundo». En *Psicología desde el caribe* ISSN 0123-417x (impreso), ISSN 2011-7485 (on line) Vol. 31, n.º 2, mayo-agosto 2014
- Wittke T. (2005) La empresa: nuevos modos de subjetivación en la organización del trabajo, en trabajo y subjetividad, entre lo existente y lo necesario. Buenos Aires Ed Paidós
- Yañez, R., Arenas, M., y Ripoll, M (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Liberabit*, 16(2), 193- 202.
- Yuravlivker, D. (2010) *Uruguay Notas de Política, Desafíos y Oportunidades 2010-2015*». Recuperado de:  
<http://siteresources.worldbank.org/INTURUGUAYINSPANISH/Resources/NotasdePolitica.pdf>

### **ANTECEDENTES : Investigaciones y Artículos relacionados a la temática.**

- Álvarez, S. (2008) Focopolítica y Gubernamentalidad Neoliberal. Las políticas sociales. Universidad pública y formación de una intelectualidad crítica Escuela de trabajo Social .Universidad Nacional de Córdoba .Argentina. en  
<http://sonialvarezleguizamon.blogspot.com/2011/02/focopolitica->
- ANEP (2004): Estudio de los Factores Institucionales y Pedagógicos que Inciden en los Aprendizajes en Escuelas Primarias de Contextos Sociales Desfavorecidos en el Uruguay (ANEP, UMRE, MECAEP, 2004).
- ANEP (2007) Censo Docente Uruguay, en  
[www.anep.edu.uy/documentos/censo-2007-informe.ppt](http://www.anep.edu.uy/documentos/censo-2007-informe.ppt)
- Cabrera M.L., Podestá M.E. (2009) «Ausentismo docente en escuelas públicas de gestión estatal «Estudio de caso en una escuela de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires». Universidad de San Andrés. Argentina. Recuperado de  
<http://repositorio.udesa.edu.ar/10908/291>
- Cambón, V-De León, D. (2007) Jornadas «La educación Inicial: perspectivas y desafíos». Investigación: «Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de Educación Inicial .Análisis comparativo en diferentes contextos». Facultad de Psicología .UdelaR .Montevideo
- Cerqueiro S., Guasco S., Rabellino, C. (2010) Investigación «Aproximación al ausentismo escolar: Un Estudio de Caso» presentada en la IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. UdelaR. Recuperado DE  
<http://www.fcs.edu.uy/archivos/>
- Gutiérrez, P. Morán, S., Sanz, I. (2005) Estrés Docente: Elaboración de la Escala ED-6 Para su Evaluación» [Revista ELelectrónica de](#)



- [Investigación y Evaluación Educativa](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_3.htm), v. 11, n.1) Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_3.htm)
- Mancebo, M. E (2010) Políticas de Profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar .III Congreso Uruguayo de Ciencia Política. Montevideo Uruguay
- MEC (2010) Anuario Estadístico  
<http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000007159.pdf>
- Neffa, J.C.; Escobar N., Vera V. (1997) Riesgos del Medio Ambiente de Trabajo, ¿Se pierde la salud trabajando para ganarse la vida? «Asociación Trabajo y Sociedad PIETTE-CONICET
- Redondo A.I. y Melgar, M. (2009) «Estrés laboral y función docente .Estudio exploratorio en centros públicos de la costa. Bs.As Argentina». X Jornadas de Psicología y Organización del Trabajo de la Facultad de Psicología UdelaR
- Redondo, A. y Melgar, M. (2009) en las X Jornadas de Psicología y Organización del Trabajo de la Facultad de Psicología sobre «Estrés laboral y función docente .Estudio exploratorio en centros públicos de la costa. Bs.As Argentina» UdelaR. Montevideo
- Taboada M., (2001) «Reestructuración Productiva y Trabajo, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo en el marco de la Flexibilización Laboral» 5º Congreso Nacional de estudios del trabajo (ASET Recuperado en <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/pdf>
- Tatto M. T. (1999) «Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista». Revista Mexicana de Investigación Educativa.vol 4.N. núm 7.p101. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/>.pdf
- UNESCO (2005) Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe .Santiago de Chile .Coordinación: Magaly Robalino Campos y Anton Körner. <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-oecd> (2010): Pisa 2009 Results, vol. IV, <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>.

## Anexos

- Información - Consentimiento informado
- Cuestionarios :

### Manual SUSESO –Istas 21

- TABLA DE ANÁLISIS AVANZADO CUESTIONARIO SUSESO/ISTAS 21  
VERSIÓN BREVE

### Cuestionario Karasek

- Pautas de entrevista

## **Información - Consentimiento informado**

Se lo invita a participar en la investigación:

Título del estudio: « Entre presencias y ausencias. Las condiciones y medio ambiente de trabajo y el ausentismo docente en las escuelas APRENDER. » (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas).

Institución: Universidad de la República. Facultad de Psicología.

Lo invitamos a participar en un estudio de investigación psicológica. Tiene usted el derecho a saber cuál es el objetivo del estudio, la forma de selección de los participantes, los procedimientos que se emplearán, y los aspectos que involucran a los datos obtenidos. Este proceso se denomina: consentimiento informado.

El presente documento le proporcionará información sobre la investigación, los técnicos le explicarán previamente en persona todos los detalles del estudio. Se le solicitará que lea este formulario y pregunte la información que no comprenda.

### **Procedimiento.**

Por medio del Licenciados en Psicología, se aplicarán técnicas individuales, una de ellas se realizará de forma auto administrado que consta de Cuestionario

Las entrevistas serán grabadas en audio para su posterior transcripción.

### **Participación.**

Su participación en la investigación es voluntaria, pudiendo negarse a continuar en el momento que desee.

**Confidencialidad de la información:** Todos los registros que pudieran identificar su identidad, serán protegidos y no serán presentados públicamente. Su acceso únicamente involucra a los miembros de la investigación, que cambiarán su nombre y apellido, por iniciales y/o un alias.

La información obtenida en este estudio será analizada por parte del equipo de investigación

#### **• Datos de contacto del Investigador Responsable**

Nombre - Apellido

CI: 3.41XXX

Celular- XXXX

Mail: ro...@hotmail.com

Por consultas relacionadas con la investigación, puede comunicarse con...

### **Consentimiento Informado.**

He leído la información detallada en este formulario de consentimiento. Todas mis preguntas concernientes al estudio me fueron contestadas y aclaradas.

Entiendo:

– Mi derecho a una participación voluntaria en la investigación y el retiro de esta en el momento que desee.

– Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado.

– Tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista que se llevará a cabo

– Los encuentros serán grabados en formato audio; y en video únicamente si lo permito.

– Mis datos personales, así como mi identidad no se divulgarán públicamente y serán mantenidos dentro de la privacidad de la investigación, en la cual me identificarán con un alias.

Acepto participar en el proyecto de investigación titulado:

Entre Presencias y Ausencias. Las condiciones y medio ambiente de trabajo y el ausentismo docente en las escuelas APRENDER.

Firma del participante.....

Aclaración.....

Fecha.....

Firma del Técnico responsable.....

Aclaración.....

Fecha.....

# Cuestionario SUSESO/ISTAS21 versión breve

Este Cuestionario incluye 25 preguntas. Para responder elija **una sola** respuesta para cada pregunta y marque con una X. **Debe responder todas las preguntas**. Recuerde que no existen respuestas buenas o malas. Lo que interesa es su opinión sobre los contenidos y exigencias de su trabajo.

## I.-Sección general de datos demográficos, de salud y laborales

### A. Datos demográficos

1. Sexo

- a) Hombre
- b) Mujer.

2. ¿Qué edad tiene?

- a) Menos de 26 años
- b) Entre 26 y 35 años
- c) Entre 36 y 45 años
- d) Entre 46 y 55 años
- e) Más de 55 años

### B. Caracterización de su trabajo actual.

A3. ¿En qué unidad geográfica trabaja usted? (sucursal, piso, faena, etc.)

1		
2		
3		
4		

A4. ¿En qué estamento /nivel de responsabilidad pertenece usted? (operario, técnico, administrativo, etcétera).

1		
2		
3		
4		

A5. ¿En qué departamento, unidad o sección trabaja usted?

1		
2		
3		
4		

<b>II. Sección específica de riesgo psicosocial</b>					
<b>Dimensión exigencias psicológicas</b>		<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de las veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Solo unas pocas veces</b>
1	¿Puede hacer su trabajo con tranquilidad y tenerlo al día?				
2	En su trabajo, ¿tiene usted que tomar decisiones difíciles?				
3	En general, ¿considera usted que su trabajo le produce desgaste emocional?				
4	En su trabajo, ¿tiene usted que guardar sus emociones y no expresarlas?				
5	¿Su trabajo requiere atención constante?				
<b>Dimensión trabajo activo y desarrollo de habilidades</b>		<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de las veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Solo unas pocas veces</b>
6	¿Tiene influencia sobre la cantidad de trabajo que se le asigna?				
7	¿Puede dejar su trabajo un momento para conversar con un compañero/a?				
8	¿Su trabajo permite que aprenda cosas nuevas?				
9	Las tareas que hace, ¿le parecen importantes?				
10	¿Siente que su empresa o institución tiene una gran importancia para usted?				
<b>Dimensión apoyo social en la empresa</b>		<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de las veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Solo unas pocas veces</b>
11	¿Sabe exactamente qué tareas son de su responsabilidad?				
12	¿Tiene que hacer tareas que usted cree que deberían hacerse de otra manera?				
13	¿Recibe ayuda y apoyo de su inmediato o inmediata superior?				
14	Entre compañeros y compañeras, ¿se ayudan en el trabajo?				
15	Sus jefes inmediatos, ¿resuelven bien los conflictos?				

<b>Dimensión compensaciones</b>		<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de las veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Solo unas pocas veces</b>
16	¿Está preocupado/a por si le despiden o no le renuevan el contrato?				
17	¿Está preocupado/a por si le cambian de tareas contra su voluntad?				
18	Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco				
<b>Dimensión doble presencia</b>		<b>Siempre</b>	<b>La mayoría de las veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Solo unas pocas veces</b>
19	Cuándo está en el trabajo, ¿piensa en las exigencias domésticas y familiares?				
20	¿Hay situaciones en las que debería estar en el trabajo y en la casa a la vez? (para cuidar un hijo enfermo, por accidente de algún familiar, por el cuidado de abuelos, etc.)				



Centro de trabajo	0
Empresa	0
Fecha finalización	00/01/1900
Nº total (Cuestionarios válidos)	20

TABLA DE ANÁLISIS AVANZADO CUESTIONARIO SUSESO/ISTAS 21 VERSIÓN BREVE

Nº	Dimensiones	Nº de personas que respondieron					Análisis de riesgo por pregunta (Mayor a menor riesgo)			
		Siempre	la mayoría de las veces	Algunas veces	Sólo unas pocas veces	Nunca	Criticidad pregunta en dimensión	Ranking pregunta en dimensión	Criticidad pregunta en total encuesta	Ranking pregunta en total encuesta
<b>Exigencias Psicológicas</b>										
1	¿Puede hacerse su trabajo con tranquilidad y tenerlo al día?	2	9	7	2	0	10,9%	5	4,2%	14
2	En su trabajo, ¿tiene usted que tomar decisiones difíciles?	2	8	9	1	0	19,2%	4	7,4%	4
3	En general, ¿considera usted que su trabajo le produce desgaste emocional?	9	5	5	0	1	23,0%	2	8,9%	2
4	En su trabajo, ¿tiene usted que guardar sus emociones y no expresarlas?	6	5	5	3	1	19,6%	3	7,5%	3
5	¿Su trabajo requiere atención constante?	17	1	0	1	1	27,2%	1	10,4%	1
<b>Trabajo Activo y Desarrollo de Habilidades</b>										
6	¿Tiene influencia sobre la cantidad de trabajo que se le asigna?	2	6	5	4	3	31,0%	1	5,8%	7
7	¿Puede dejarse su trabajo un momento para conversar con un compañero o compañera?	2	1	13	4	0	30,2%	2	5,7%	9
8	¿Su trabajo permite que aprenda cosas nuevas?	5	6	5	4	0	21,7%	3	4,1%	15
9	Las tareas que hace, ¿le parecen importantes?	9	11	0	0	0	8,5%	4	1,6%	17
10	¿Siente que su empresa tiene una gran importancia para usted?	9	11	0	0	0	8,5%	5	1,6%	18
<b>Apoio Social en la Empresa y Calidad de Liderazgo</b>										
11	¿Sabe exactamente qué tareas son de su responsabilidad?	10	10	0	0	0	6,8%	5	1,5%	19
12	¿Tiene que hacer tareas que usted cree que deberían hacerse de otra manera?	0	4	13	2	1	27,2%	1	5,8%	6
13	¿Recibe ayuda y apoyo de su inmediato inferior?	4	4	7	5	0	22,4%	2	4,8%	10
14	Entre compañeros y compañeras, ¿se ayudan en el trabajo?	2	8	7	3	0	21,1%	4	4,5%	12
15	Sus jefes inmediatos, ¿resuelven bien los conflictos?	2	6	9	3	0	22,4%	3	4,8%	11
<b>Compensaciones</b>										
16	¿Está preocupado por si le despiden o no le renuevan el contrato?	0	1	2	1	16	13,1%	3	1,2%	20
17	¿Está preocupado por si le cambian de tareas contra su voluntad?	0	3	5	3	9	36,1%	2	3,2%	16
18	Mis superiores me dan el reconocimiento que merezco	3	7	6	4	0	50,8%	1	4,5%	13
<b>Doble Presencia</b>										
19	¿Cuándo está en el trabajo, ¿piensa en las exigencias domésticas y familiares?	4	4	6	4	2	50,6%	1	6,4%	5
20	¿Hay situaciones en las que debería estar en el trabajo y en la casa a la vez? (para cuidar un hijo enfermo, por accidente de algún familiar, por el cuidado de abuelos, etc.)	3	4	8	3	2	49,4%	2	6,2%	6

PREGUNTAS MAYOR RIESGO	Ranking
5. ¿Su trabajo requiere atención constante?	1
3. En general, ¿considera usted que su trabajo le produce desgaste emocional?	2
4. En su trabajo, ¿tiene usted que guardar sus emociones y no expresarlas?	3

PREGUNTAS MENOR RIESGO	Ranking
16. ¿Está preocupado por si le despiden o no le renuevan el contrato?	1
11. ¿Sabe exactamente qué tareas son de su responsabilidad?	2
10. ¿Siente que su empresa tiene una gran importancia para usted?	3



### **El modelo de R. KARASEK**

Existen diferentes versiones en inglés del cuestionario de Karasek, diferenciadas por el número de ítems y la modalidad de respuesta. En su versión original consta de 35 ítems acerca de la percepción personal del ambiente laboral, cantidad de trabajo realizado, satisfacción con el trabajo, apoyo del supervisor y compañeros, entre otros; se mide en una escala tipo Likert de cuatro puntos que va de totalmente en desacuerdo a completamente de acuerdo.

*Instrucciones:* Estas cuestiones conciernen a su trabajo y a las relaciones de su entorno profesional. Marcar una sola de las casillas por ítem.

**1. Mi trabajo necesita que aprenda cosas nuevas:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**2. Mi trabajo necesita un nivel elevado de cualificación:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**3. En mi trabajo debo ser creativo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**4. Mi trabajo consiste en hacer siempre lo mismo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**7. En el trabajo tengo la oportunidad de hacer cosas diferentes:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**9. En el trabajo tengo la posibilidad de desarrollar mis habilidades personales:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**6. Mi trabajo me permite tomar decisiones de forma autónoma:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**5. Tengo libertad de decidir cómo hacer mi trabajo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**8. Tengo influencia sobre cómo ocurren las cosas en mi trabajo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**10. Mi trabajo exige ir muy deprisa:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**11. Mi trabajo exige trabajar con mucho esfuerzo mental:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**12. No se me pide hacer una cantidad excesiva de trabajo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**13. Tengo suficiente tiempo para hacer mi trabajo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**14. No recibo peticiones contradictorias de los demás:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**15. Mi trabajo me obliga a concentrarme durante largos periodos de tiempo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**16. Mi tarea es a menudo interrumpida antes de haberla acabado y debo finalizarla más tarde:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.

- Completamente de acuerdo.

**17. Mi trabajo es muy dinámico:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**18. A menudo me retraso en mi trabajo porque debo esperar al trabajo de los demás:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**19. Mi jefe se preocupa del bienestar de los trabajadores que están bajo su supervisión:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**20. Mi jefe presta atención a lo que digo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**21. Mi jefe tiene una actitud hostil o conflictiva hacia mí:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**22. Mi jefe facilita la realización del trabajo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.

- Completamente de acuerdo.

**23. Mi jefe consigue hacer trabajar a la gente unida:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**24. Las personas con las que trabajo están cualificadas para las tareas que efectúan:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**25. Las personas con las que trabajo tienen actitudes hostiles hacia mí:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**26. Las personas con las que trabajo se interesan por mí:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**27. Las personas con las que trabajo son amigables:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

**28. Las personas con las que trabajo se animan mutuamente a trabajar juntas:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.

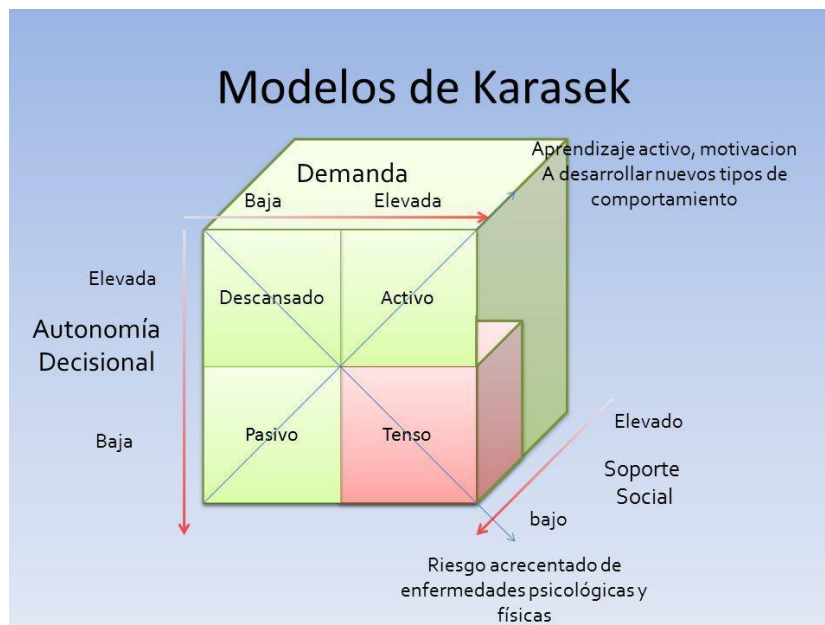
- Completamente de acuerdo.

29.

**Las personas con las que trabajo facilitan la realización del trabajo:**

- Totalmente en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- De acuerdo.
- Completamente de acuerdo.

[▲ Subir](#)



## **Protocolo de Entrevista**

Realizado en base al propuesto por Julio César Neffa (1985) sobre «La dimensión cualitativa de las CyMAT»

Tiempo Total 35-45 minutos (dependiendo del entrevistado)

### Estructura básica de la entrevista.

- Presentación, apertura y creación de clima
- Bienvenida y agradecimiento
- Presentación de entrevistador
- Explicar en qué va a consistir la entrevista y cómo se va a desarrollar

### Consigna general

Me encuentro realizando un Proyecto de Investigación, el cual tiene como marco La Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología UdelaR. Me interesa conocer sus opiniones sobre esta temática. La información que proporcione se tratará de forma anónima, de manera que su identidad no sea revelada.

Presentar y firmar Consentimiento informado

### Desarrollo: Elementos a analizar

- Los actores y la organización en la que desempeñan su trabajo  
Recabar datos personales y relacionados con la ubicación de la persona dentro de la organización: edad, antigüedad dentro de la institución, área en la cual trabaja, cargo que desempeña, etc.
- Experiencia Laboral  
Relevar la experiencia laboral dentro de la organización, de forma de conocer su historia laboral y las experiencias que ha tenido en la organización

- El medio ambiente de trabajo , como escenario donde se producen las prácticas , los vínculos y el medio ambiente
- Las normas laborales que rigen la tarea , funcionamiento y relaciones
- Organización del Trabajo

Diferentes Riesgos de acuerdo a los procesos de trabajo.

Percepción del rol de los trabajadores en la incidencia de los riesgos (factores culturales de la organización, sociodemográficos, psicosociales).

Rol e involucramiento.

- Salud Y Desgaste Mental
  - Valores e ideas compartidas, lo que hace al colectivo.
  - Satisfacción en relación a la tarea que desempeña

### Cierre

Agradecimiento por la participación y contribución.

Explicar brevemente de qué manera se desarrollarán las siguientes etapas del Proyecto, así como resultados a obtener.

### Temáticas a abordar en la Entrevista

Los temas se han agrupado siguiendo el orden que plantean los temas del desarrollo.

- **Los actores y la organización**
  - ¿Qué cargo desempeña dentro de la institución educativa?
  - ¿Cuánto tiempo hace que trabaja dentro del sistema educativo público?
  - ¿Cuál es el horario que cumple en dicho cargo?
  - ¿Tiene otros cargos docentes en la educación pública o privada?
  - ¿Cuántas horas semanales le insume su tarea docente, fuera y dentro de la institución?
  - ¿Preferiría otros horarios para su trabajo? Tiene posibilidades de modificar su carga horaria?



- **Medio Ambiente de Trabajo**

¿Considera que cuenta con los materiales necesarios para desarrollar su trabajo?

¿Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes para desempeño laboral?

¿Considera suficientes los recursos con los que cuenta?

¿Cómo calificaría el estado de locativo donde desarrolla su trabajo?

Considera preocupante algunas de estas condiciones ambientales:

- *Cantidad de estudiantes*
- *Espacios*
- *Ventilación*
- *Calefacción*
- *Luz*

*De ser así ¿por qué?*

- **Las normas laborales que rigen la tarea.**

¿Considera usted que sus ingresos son apropiados en relación a la tarea que realiza?

¿Habitualmente usted debe realizar tareas que exceden su cargo y/o su función?

¿Ha trabajado en otro programa educativo, diferente del de las escuelas AP.EN.D.ER?

¿Dónde considera Ud. que se hallan las diferencias?

¿Ha recibido alguna capacitación específica para trabajar dentro de este programa? ¿Lo consideraría importante?

¿Cuáles son las principales debilidades que usted encuentra en la institución?

- **Organización del trabajo**

¿Cómo considera que el clima de trabajo con el personal docentes y con el equipo director?

¿Considera que la relación que establece en el ámbito de trabajo con otros profesionales es de cooperación?

¿Le parece adecuado el ambiente y clima que hay en su lugar de trabajo?

- ¿Ha tenido algún episodio conflictivo? (de ser así) ¿Con quién?
- ¿Considera que en su trabajo está expuesto a algún riesgo? De qué tipo?
- ¿Percibe que su tarea docente se ha visto afectada por problemas de conducta, de aprendizaje, por situaciones sociales o familiares de los estudiantes?
- ¿Ha experimentado alguna situación de violencia en su lugar de trabajo? (de ser así)
- ¿Podría describir alguna de ellas?
- ¿Ha contado con el apoyo institucional en dichas situaciones?
- ¿Considera que tiene autonomía para resolver algunas situaciones que se le afectan su trabajo?
- ¿El reconocimiento que recibe en su trabajo le parece adecuado?

### ● **Salud y Desgaste Mental**

- En los últimos meses ¿ha experimentado algún malestar psicofísico que relacione con su trabajo?
- ¿Se ha visto obligado a ausentarse de su trabajo por razones de salud? ¿Cuántas veces en el año?
- ¿Toma alguna medicación debido a ello?
- ¿Usted se considera satisfecho con su trabajo?
- ¿Considera que su trabajo afecta en algo su salud?
- ¿Si pudiera que cosas cambiaría respecto a su trabajo?



