

Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas

Respect for teaching and school coexistence: meanings and strategies in Chilean schools

Claudia Carrasco-Aguilar¹, Antonio Luzón Trujillo²

1 Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

2 Universidad de Granada, Granada, España

* claudia.carrasco@upla.cl

Recibido: 24-septiembre-2018

Aceptado: 3-marzo-2019

RESUMEN

En la actualidad, el profesorado chileno se encuentra atravesando una crisis de devaluación de su rol producto de múltiples políticas neoliberales, aunque muchos se consideren al mismo tiempo, como valorados por su estudiantado y comunidad cercana. La pérdida del respeto a su autoridad debido a esta devaluación, es enfrentada a través de estrategias con múltiples enfoques y consecuencias, lo que deja en evidencia cómo el rol docente tiene un profundo impacto en la convivencia escolar. Este estudio buscó describir y analizar significados y estrategias en torno al respeto docente, y su relación con la convivencia escolar. Se realizó un estudio basado en la Teoría Fundamentada, entrevistando a docentes, estudiantes, familias y personal escolar. El análisis de contenido mostró diversidad de significados de respeto docente, y un continuo de estrategias que se ubican en dos polos: obediencia-autoritarismo, y reconocimiento-valoración-cercanía. Los resultados se discuten en torno a las políticas actuales, el contexto de vulnerabilidad socioeducativa en el que trabaja el profesorado de este estudio, y las consecuencias que estas estrategias tienen para una convivencia escolar armónica.

Palabras clave: autoridad del docente, clima, interacción social, rendición de cuentas

ABSTRACT

Currently, Chilean teachers are going through a devaluation crisis of their role as a result of multiple neoliberal policies, although many are considered themselves as valued by their student body and close community. The loss of respect for their authority due to this devaluation is confronted through strategies with multiple approaches and consequences, which shows how the teaching role has a profound impact on school coexistence. This study looked for describe and analyze meanings and strategies regarding teacher respect, and its relationship with school coexistence. A study based on Grounded Theory was reached out, interviewing teachers, students, families and school personnel. The content analysis showed a diversity of meanings of teacher respect, and a continuum of strategies that are located in two poles: obedience-authoritarianism, and recognition-appreciation-closeness. The results are discussed around the current policies, the context of socio-educational vulnerability in which the teachers of this study work, and the consequences that these strategies have for a harmonious school coexistence.

Keywords: accountability, climate, social interaction, teacher's authority

Financiamiento: PIA Conicyt CIE 160009; Beca Conicyt ROL 72170636

Cómo citar este artículo: Carrasco-Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License

Respeto, reconocimiento y autoridad docente

Teóricamente, el reconocimiento ha sido abordado en la literatura como sinónimo de respeto y condición de convivencia social (Honnet, 1998), así como un principio de la dignidad humana, cuya igualdad de condiciones debe ser garantizada por el Estado (Habermas, 1999; 2003). Sin embargo, algunos autores señalan que uno de los principales problemas del concepto de reconocimiento es la multiplicidad de significados en el lenguaje tanto cotidiano como filosófico (Fernández-Tresguerres, 2008; Honnet, 1998). Si bien respeto y reconocimiento suelen aparecer juntos, y se encuentran ligados entre sí a partir de la filosofía ética, no son sinónimos. Siguiendo a García (2004) el respeto representa un doble significado. Por un lado significa el reconocimiento de una superioridad, y por otro lado, significa aspiración hacia lo respetado. En el lenguaje español de las culturas modernas, si bien al concepto de “respeto” se le ha asignado una definición ética o moral, se ha usado también para referir a formas de acatamiento, sumisión, miedo, recelo, aprensión, e incluso se usa para dar cuenta de relaciones de cortesía. Así, el respeto aparece en la cultura de habla hispana actual tanto como virtud, como formas específicas de habilidad social, dando cuenta de la diversidad de significados posibles (Fernández-Tresguerres, 2008).

El significado de los conceptos sociales recae en la negociación interpersonal mediante el lenguaje, y es producto de la historia cultural (Brunner, 1989), por lo que los significados sobre respeto y reconocimiento docente sólo pueden ser comprendidos en el contexto de interacción en el que éstos se negocian. Aunque en el espacio escolar las interacciones se mueven en todas las direcciones e impactan en todos los niveles de la cotidianidad (Becerra, 2006), existe cierto consenso en las investigaciones educativas para definir el respeto como un valor, y su pérdida, falta o ausencia ha sido significada como una experiencia de maltrato o agresión-acción de “faltar el respeto”- (Díaz, 2016; López de Mesa, Carvajal, Soto, & Urrea, 2013; Nail, Muñoz, & Gajardo, 2013).

El respeto ha sido definido por el profesorado desde un enfoque basado en la obediencia a partir de una concepción tradicional de convivencia escolar, y las “faltas de respeto” desde el estudiantado hacia el profesorado constituirían una forma de devaluación de la autoridad docente (López de Mesa, et. al. 2013; Retuert, & Castro, 2017). El respeto así definido alude a una particular forma de obedecer a la autoridad, aunque no exista aún un amplio consenso sobre lo que se entiende por autoridad (Díaz, 2016). Ésta puede ser definida como autoritarismo, bajo un enfoque lineal y jerárquico de la educación, o como un tipo de relación que valide la

experticia, el conocimiento docente y su capacidad de liderazgo (Del Rey, Ortega, & Fera, 2009; Díaz, 2016; Freire, 2006; Zamora, & Zerón, 2009).

Cuando la pérdida del respeto es entendida como pérdida de reconocimiento hacia la autoridad docente, es recuperada a través de estrategias de dominación y poder entre docentes y estudiantes (Carrasco, Ortiz, & Baltar, 2016). Sin embargo, algunos estudios muestran que el respeto hacia el profesorado también se obtiene por medio de la empatía (Sánchez, Díaz, Fuentes, & Baltazar, 2017), y que pese a las múltiples dificultades que el profesorado enfrenta, tanto el respeto como el reconocimiento que estudiantes poseen hacia ellos, son razones motivadoras para mantenerse en la profesión (Zamora, Meza, & Cox, 2018). Estos resultados se entienden si definimos el respeto como un significado en tensión con dos caras que se pueden reflejar en prácticas de reconocimiento y prácticas de menosprecio (Silva, 2018). Por ello, sentirse respetado o respetada da cuenta de la valoración social que en el contexto educativo puede darse (Kaplan, 2009). En el caso del estudiantado, éstos se sienten respetados cuando participan de dinámicas de buen trato, para lo cual, requieren una consideración individualizada de la propia existencia, focalizando su atención en aquellas prácticas que ponen de relieve la reafirmación de sí ante la mirada de los demás. Esto estaría dando cuenta de una búsqueda por ser validados y validadas socialmente como una necesidad de mayor pertenencia (Silva, 2018). Así, respeto y reconocimiento aparecen de la mano y en estrecha vinculación con la cultura escolar y con el lugar del profesorado (Arias, 2018).

Rol docente, clima y convivencia escolar

Al analizar el rol docente, diferentes autores han concluido que éste se da en torno a dos extremos: un enfoque mediador y uno autoritario. En ambos extremos se contraponen el apoyo, el diálogo y la cooperación con el autoritarismo y un clima escolar deteriorado (Ascorra, & Crespo, 2004; Lovat, Dally, Clement, & Toomey, 2011;). Las tipologías docentes generan ciertas dinámicas escolares que son promotoras de espacios de violencia o de climas armónicos en la escuela (Rojas, 2013), ya que las interacciones entre el profesorado y el estudiantado son determinantes en la experiencia subjetiva que se construye en la escuela (Casassus, 2008; Moreno, Díaz, Cuevas, Nova, & Bravo, 2011; Rojas, 2013). Investigar sobre cómo el rol docente y las interacciones escolares que se generan a partir del imaginario social respecto de su profesión impactan en el clima escolar, es especialmente relevante en la producción de nuevo conocimiento científico ya que la tendencia es que las investigaciones sobre convivencia escolar sigan situando el problema en el estudiantado, focalizando la atención

en el grupo de pares y dejando de lado la participación de las personas adultas de la escuela (López, Bilbao, & Rodríguez, 2012). El enfoque mediador y el enfoque autoritario en el rol docente, conllevan a su vez estrategias de carácter amplio o reducido para abordar la convivencia escolar. En el primer tipo de estrategias se despliegan acciones de tipo preventivas y que consideran el valor de la comunidad educativa en su conjunto, mientras que, en el segundo tipo de estrategias, el enfoque es reactivo, punitivo y de bajo alcance (Fierro, 2013).

En la actualidad, el valor de la relación entre profesores y estudiantes ha sido reportado en la literatura nacional e internacional concluyendo sobre sus efectos en términos de bienestar, aprendizajes, convivencia escolar, salud mental, entre otros, tanto para estudiantes como para el propio profesorado (Manota, & Melendro, 2016; Moreno, et. al, 2011; Villalobos, et al., 2016). Un rol docente de tipo estratégico, promotor de habilidades sociales y motivación en el estudiantado (Carbonero, Martín-Antón, & Reoyo, 2011), así como la valoración de los conocimientos de entrada del estudiantado por medio de un rol docente reflexivo, colaboran con un buen clima escolar, y con mejores procesos de profesionalización docente (Pineda, & Pérez, 2016). Asimismo, la confianza del profesorado en contextos educativos inclusivos, es promotora de un clima social positivo (Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz, & Araya, 2014), en contraposición con un rol docente como autoridad del aprendizaje, más cercano a la figura del policía que a la del mediador (Peñañiel, Valenzuela, & Zúñiga, 2003).

El profesorado chileno reconoce que su rol tiene relación con el clima y convivencia escolar, lo que expresan en relación con sus habilidades profesionales, estilos de metodología en el aula, dominio de grupo y su quehacer pedagógico en general. Además, valoran conocer a sus estudiantes, aunque cuestionan que muchas veces su gran carga laboral les dificulta atender a estas cualidades (Retuert, & Castro, 2017). De todos modos, y aunque el rol docente muestre una considerable diversidad sociológica, para autores como Martínez (2004) es posible concluir que tendría en común “la imagen autoritaria de una función social reproductora en el interior de la institución escolar” (p. 68).

El rol profesional del profesorado debe ser interpretado como un producto social e histórico. Su definición como figura de autoridad, así como el análisis de su desarrollo profesional, no pueden analizarse al margen de la evolución de las políticas y hechos sociales (Cavieres, & Apple, 2016). Diferentes autores han venido denunciando su bajo reconocimiento social (Assael, & Inzunza, 2008; Donoso, 2013; Nef, 2001), y las últimas transformaciones

legales buscan transformar su rol hacia tareas de tipo técnicas, estandarizadas y sometidas de forma permanente a evaluación y descualificación profesional (Etcheberrigaray, Lagos, Cornejo, Albornoz, & Fernández, 2017; Galaz, 2011; Reyes, & Pino, 2010). En este escenario, el profesorado se encuentra tensionado, lo que es reforzado por un contexto nacional de políticas neoliberales y de cuasi-mercado, que los someten a las presiones de una rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stake-accountability*) (Parcerisa, & Verger, 2016). Esta tensión es descrita por Hernández, Pavez, González y Tecpan (2017) cuando concluyen que el profesorado chileno tiene una percepción positiva de sí mismo en su dimensión interna -satisfacción personal-, mientras que, en su dimensión externa, perciben falta de reconocimiento y confianza desde el Estado. Estos resultados confirman una devaluación del rol docente generada en un contexto de *accountability* y pérdida de reconocimiento social (Lima, 2016), impactando negativamente tanto en el ambiente escolar como en la calidad educativa (Alves, et. al, 2015; Hursh, 2008; Verger, Zancajo, & Fontdevila, 2016). Sin embargo, el estudio de Hernández et. al. (2017) también muestra que el profesorado chileno percibe una alta valoración de sus estudiantes y comunidad cercana, lo que se contrapone con la idea socializada por diferentes autores de una pérdida de status social y cultural, así como de la pérdida de legitimidad de su rol público y de la estima social (Esteve, 2009; Guerrero, 2017; Núñez, 2004).

A pesar de los hallazgos de Hernández et. al. (2017), al año 2006 más del 60% del profesorado chileno reconocía vivir “faltas de respeto” por parte de su estudiantado (Rojas, 2013), mostrando cómo el rol docente se ve tensionado en el clima escolar.

El presente estudio buscó describir y analizar los significados sobre el respeto hacia el profesorado en el contexto de centros educativos municipales chilenos de sectores de pobreza, de primaria y secundaria, a partir de los relatos del propio profesorado, sus estudiantes, profesionales de apoyo, las familias, entre otros actores educativos; así como las estrategias desplegadas para su recuperación.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio cualitativo basado en los supuestos de la Teoría Fundamentada (Strauss, & Corbin, 2002), a través del análisis de los significados construidos por diferentes actores educativos. Para ello, se ha definido los significados como el conjunto de proposiciones que se formulan como verdades acerca de

un acontecimiento o experiencia en particular, y que le otorgan generatividad al lenguaje dentro de los límites del mundo simbólico que hemos adquirido mediante éste (Brunner, 1989).

Procedimiento de muestreo, producción y análisis de la información

En primer lugar, se seleccionó un total de 27 centros escolares municipales de diferentes zonas geográficas de las regiones V, RM y VI del país. Los establecimientos se diferenciaban entre sí a partir de su tamaño, nivel de estudios y ruralidad o urbanidad. Todos poseen un índice de vulnerabilidad socioeconómica (IVE) que supera el 75%.

Las estrategias de muestreo y análisis de la información estuvieron recursivamente combinadas a lo largo del estudio como se muestra a continuación (Strauss & Corbin, 2002), concluyendo con un total de 64 entrevistas -entre entrevistas individuales y grupos focales-, en un total de 27 colegios (ver Tabla 1).

Muestreo abierto

Las primeras entrevistas realizadas al profesorado se basaron en un muestreo por voluntarios (Quintana, 2006), sin ningún criterio de diferenciación o selección (Strauss & Corbin, 2002). Se comenzó con entrevistas en profundidad (Prieto, 2001) abordando sus historias en la institución educativa, relaciones entre el profesorado, estudiantado y la familia, y el rol docente en general. Se inició un proceso de codificación abierta a través de un análisis de contenido emergente. Este análisis arrojó un alto número de códigos, algunos específicos y otros inespecíficos que requerían ser contrastados con la producción de nueva información.

Muestreo relacional-fluctuante

Se avanzó con entrevistas focalizadas sobre temas precisos (Alonso, 1998) con profesores de aula, docentes directivos y administradores educacionales. Estas entrevistas contrastaron los hallazgos de la fase anterior, indagando sobre experiencias específicas de desarrollo profesional y las relaciones entre el profesorado,

Tabla 1

Descripción del grupo de estudio

Grupo de estudio	Participantes y técnicas
Administradores educacionales	1 entrevista con el Coordinador comunal de la Ley SEP 1 entrevista con el Director del Departamento Municipal de Educación 3 entrevistas individuales con encargados de convivencia escolar, escuelas primarias urbanas 3 entrevistas individuales con directores, escuelas primarias urbanas
Líderes educativos	1 entrevista con director de escuela primaria rural 2 entrevistas individuales con Jefes de UTP, uno de una escuela primaria urbana y el otro, de un liceo secundario urbano 1 entrevista con orientadora 1 entrevista con subdirectora
Profesoras y profesores de secundaria	19 entrevistas individuales con profesores de secundaria de las siguientes disciplinas: artes, historia, inglés, música, química, religión, tecnología, lenguaje, biología y áreas técnico-profesionales
Profesoras y profesores de primaria e inicial	1 entrevista con profesora de infantil, escuela primaria urbana 1 profesor normalista (2 entrevistas), escuela primaria rural 2 entrevistas individuales con profesoras de apoyo transversal, una de una escuela primaria urbana y la otra, de una escuela primaria rural 13 entrevistas individuales con profesores y profesoras de escuelas primarias urbanas 1 psicóloga de escuela (2 entrevistas) primaria urbana
Personal de apoyo	1 grupo focal con equipo Programa de Integración Escolar (PIE), escuela primaria urbana 3 asistentes de la educación paradocentes, entrevistas individuales, escuelas primarias urbanas
Familias	1 entrevista individual a una madre, escuela primaria urbana 1 grupo focal con familias de kinder, escuela primaria urbana 1 grupo focal con familias de segundo ciclo básico, escuela primaria urbana
Estudiantes	2 grupos focales con 2 grupos de estudiantes de segundo ciclo básico, escuelas primarias urbanas 1 grupo focal con estudiantes de 8° básico, escuela primaria urbana
TOTAL	64

Fuente: Elaboración propia.

estudiantado y la familia. Se recogieron estas entrevistas y se analizaron de forma conjunta con las ya realizadas en un proceso de codificación axial (Strauss, & Corbin, 2002), avanzando en la maximización del hallazgo de diferencias en el nivel dimensional. Los resultados comenzaron a saturarse, es decir, apareció una suficiente diversidad de ideas (Martínez-Salgado, 2012).

Muestreo discriminativo

En este momento comenzaron las entrevistas con el estudiantado y las familias de los centros educativos en los que trabajaba el profesorado entrevistado. En su caso se realizaron grupos focales (Canales, 2006) y una entrevista individual a una madre que no pudo asistir a una sesión de grupo focal. En estos encuentros se relataron ejemplos sobre la interacción cotidiana con la escuela, y las relaciones entre el profesorado, estudiantado y la familia. El análisis en esta fase se fue articulando con el análisis de las entrevistas ya realizadas. Esto llevó a la necesidad de entrevistar al personal de apoyo, que no había sido considerado inicialmente. Esta fase concluyó con una codificación selectiva (Strauss, & Corbin, 2002) que arrojó las dimensiones analíticas centrales de este estudio verificando la argumentación construida y las relaciones entre categorías.

Criterios de rigor científico y aspectos éticos

Se cuidó el criterio de credibilidad a través de la triangulación de teoría, datos y perspectivas (Prieto, 2001) y se firmaron consentimientos informados en los que se aseguró el resguardo de la confidencialidad de la información.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados por medio de dos categorías. La primera de ellas muestra el escenario que las personas entrevistadas han configurado sobre cómo surgen las faltas de respeto, y su vinculación con el reconocimiento y la autoridad docente. La segunda categoría da cuenta de los significados dominantes sobre el respeto, y muestra cómo de estos se derivan estrategias diferentes para su recuperación, dando cuenta que la disputa simbólica por su significado sólo se activa frente al riesgo percibido de devaluación del rol docente.

Devaluación del rol docente: perdiendo el respeto al profesorado

En primer lugar, el profesorado define su labor como un acto de sacrificio determinado por el contexto social en el cual trabajan, que a su vez, habría sido descrito como un contexto de precariedad e intensificación. Así, el trabajo docente es significado como un apostolado que se

combina con la percepción de un bajo status social expresado en bajos salarios, escasas barreras de ingreso a la formación inicial, y una baja inversión económica en educación. Esto es significado como “maltrato” de parte del Estado y es señalado como el inicio de la devaluación de la profesión.

(...) bueno para mi enseñar yo lo veo como una especie de, aquí en el fondo es como un apostolado (...) porque si bien uno aquí está trabajando porque le están pagando un sueldo también, pero ese sueldo que le pagan aquí no compensa (...) los que estudian pedagogía, eran los alumnos que el puntaje no les daba para estudiar otra carrera, y entonces elegían pedagogía como el mal menor (Profesor 1 historia, liceo secundario urbano)

(...) somos víctimas de este agobio, de este maltrato que nos hace el Estado de Chile (Profesora 15, escuela primaria urbana)

El bajo status social es significado como sinónimo de ausencia o escasez de reconocimiento social a través de lo que el profesorado relata como la construcción social de una imagen negativa sobre ellos. Éste también está presente en los relatos de la familia y del estudiantado, quienes describen una aparente “crisis de autoridad” del profesorado, ya que el reconocimiento y valoración social son significados como sinónimos de autoridad y respeto. Las familias comparten con el profesorado que el contexto político actual genera agobio, lo que ejemplifican en las permanentes evaluaciones docentes, impactando en una pérdida de respeto. En este sentido, el estudiantado describe un fenómeno que denominan “no tener respeto” y que implica entre otras cosas, afectar de forma negativa emocionalmente a sus docentes, a quienes no reconocen como autoridad. El resultado de esta dinámica es narrado como “el llanto docente”, confirmando la construcción del profesorado como, además de “maltratado por el Estado”, “maltratado por sus estudiantes”.

Madre 1: ‘los profesores eran una autoridad, y ahora se le ha quitado la autoridad al docente, ahora el profesor es evaluado, está constantemente...’

Madre 2: ‘es un trabajador cualquiera dentro del colegio’

Madre 1: ‘se perdieron los derechos y los respetos, o sea, para los profesores, yo siento que están demasiado presionados, muchas evaluaciones, que siempre los están evaluando por una cosa, que los están evaluando por otras’ (Grupo focal familias, escuela primaria urbana).

(...) hemos visto profesoras hasta llorar, porque los niños lo... se burlan incluso hasta de ellos. Los niños no

tienen respeto por los profesores' (Estudiante mujer, grupo focal estudiantes de 8° básico, escuela primaria urbana)

Sin embargo, si bien las “faltas de respeto” son descritas como formas de maltrato hacia el profesorado, son explicadas por las familias y estudiantes como el resultado de una interacción de maltrato escolar. Estudiantes y familias describen que las faltas de respeto se dan en el marco de un rol docente autoritario y/o agresivo, que establece con claridad una relación de poder.

Estudiante mujer 1: *'Si te das cuenta, para un profesor es falta de respeto que un niño le grite, pero si un niño le grita a un profesor, ¡cacha! Si el profesor le grita a un niño, para él no es falta de respeto'* (Grupo focal estudiantes 8° básico, escuela primaria urbana)

'(...) mi hija nunca había tenido problemas, ni de mal comportamiento, ni de agresividad, de nada. Después cuando a ella le hicieron una evaluación, el típico dibujo que expresara sus sentimientos y todo eso, en uno de los dibujos salía una profesora, con su delantal verde enojada, agrediéndola. Ante eso, ¿qué podía hacer yo?, o sea mi hija nunca me mintió, mi hija tenía mucha rabia guardada' (Madre, grupo focal familias escuela primaria urbana)

La definición de las faltas de respeto como formas de agresión y maltrato, es compartida por el profesorado entrevistado. Si bien también comparten el sentido interaccional de las agresiones, no establecen la misma linealidad en la explicación que estudiantes y familias, y más que determinar causas evidentes, se dedican a describir el fenómeno.

'(...) un ambiente de violencia extremo para todos lados, o sea los adultos con los niños, los niños con los adultos, los adultos entre los adultos, los niños entre los niños' (Profesor 6 escuela primaria urbana)

'Y todos casi literalmente apuntan a la misma situación, a una agresión hacia los profesores, de profesores a los alumnos, agresiones de apoderados a profesores, de profesores a los apoderados, de agresiones aquí mismo en el departamento de educación' (Director Departamento Municipal de Educación)

De este modo, la pérdida o ausencia de respeto queda instalada como una forma de maltrato, cuyo origen parece situarse en la devaluación del rol docente y en la pérdida de status social. El conjunto de relaciones relatadas por las personas entrevistadas construye un profesorado maltratado por el Estado -condiciones laborales, estatus, etc.- lo que impactaría en una baja estima y reconocimiento social. Esto a su vez, impactaría

en una pérdida de autoridad, aumentando las faltas de respeto desde el estudiantado quienes, además, se sienten agredidos por sus docentes. Como una forma de reacción a la agresión percibida, estudiantes señalan que agreden al profesorado, faltándoles el respeto en un ciclo de interacciones de maltrato que es reconocido como tal por el profesorado.

Recuperando el respeto docente: Estrategias en tensión

Una estrategia que muchas veces utiliza el profesorado para recuperar el respeto, autoridad y reconocimientos perdidos en la relación con el estudiantado, es recurrir a la imagen autoritaria de sí mismos a través de lo que algunos docentes definen como “imponerse”. Esta imposición consiste en una lucha de poder que se expresa en un rol docente de autoridad a través de la obediencia. Sin embargo, la acción de imponerse conlleva muchas veces costos psicológicos para el profesorado, quienes señalan vivir un desgaste emocional derivado de esta estrategia.

'(...) hay que tener un carácter, de repente acá hay que tener un carácter no agresivo, no de entrar a pelear, pero de imponerse, por último. Y si el cabro quiere salir de la sala, no, no puede salir, y no puede salir no más, entonces eso te lleva un desgaste psicológico muchas veces. Pero para este medio es necesario porque o si no, no hay ningún respeto y te van a pasar a llevar los chiquillos'' (Profesor 1 historia, liceo secundario urbano)

La estrategia de la imposición es analizada por otros actores educativos como un acto de autoritarismo, confirmando cómo el rol docente de autoridad del aprendizaje y ciertas dinámicas de las prácticas escolares impactan negativamente en el clima escolar. En este sentido, la imposición queda definida como un mecanismo de control que además atentaría contra los aprendizajes, ya que se aleja de la posibilidad de mediar en el aula.

'(...) actúan de una manera muy autoritaria, y muy, discriminando aquellos alumnos que les cuesta, o con problemas, no sé social quizás en algunos aspectos también puede caer, porque ellos siempre se han formado en una escuela en que ellos siempre han sido los amos y señores que tienen la verdad absoluta, tal como son los curas, en el sector rural los alcaldes, el cura era el alcalde en el sector rural, el patrón de todo, y el profesor también, la autoridad máxima' (Asistente de la educación paradoscente 3, escuela primaria urbana)

'(...) [Refiriéndose a una profesora] a ella le gusta hacer clases y que no haya ni una bulla, que no vuele ni una mosca en la sala, o sea que haya un silencio (...) Es como que jura que, si los mantiene en silencio esa profesora que tiene dominio, como que se la puede con el trabajo,

persona que los mantiene haciendo ruido no, eso no” (Psicóloga, Equipo PIE, escuela primaria urbana).

Algunos profesores son críticos respecto de la imposición autoritaria como mecanismo de restitución del respeto y plantean resistirse a esas estrategias bajo la definición de que el respeto debe darse en el aseguramiento de la educación como un derecho social, acercándose más bien a la figura del rol docente como mediador de aprendizaje.

‘(...) estaban en clases y mañana, al otro día, expulsados porque le habían faltado el respeto a un profe y a ese profe no le gustaba que le faltaran el respeto. Y lo expulsaban no más. Y después tú te encontrabas a ese cabro chico robando en la calle (...) Pese a que me costó mucho llegar a tener una clase tranquila, a lograr que los chiquillos me escucharan y me respetaran dentro de la sala de clases. Pero debo decir que no me arrepiento en haber seguido insistiendo en que me respetaran por un tema de respeto y no porque había maltrato o había castigo de por medio’ (Profesor 6 escuela primaria urbana)

Así es como existen algunos discursos docentes y de algunas familias que señalan no estar de acuerdo con que la recuperación del respeto deba llevarse a cabo a través de la imposición, y proponen que, si ellos como docentes instalan una relación de respeto con el estudiantado, recibirán de vuelta lo mismo. En estos discursos se aprecia la búsqueda de respeto como recuperación del status y reconocimiento social, así como la valoración del respeto en su impacto sobre el clima escolar.

‘(...) yo me encuentro con los chicos en la calle, y los chicos a mí me dicen “señorita como esta, profesora como esta” entonces, y yo voy con familiares o amigos y me dicen “oye te saludan bien los niños” me dicen, entonces “sí” les digo yo, “porque yo los respeto”. Yo creo que los respeto, el respeto no..., parto de esa base, que el respeto se gana, no se impone”’ (Profesora de química, liceo secundario urbano)

‘(...) el respeto también, de pedir por favor no tratar de imponer, yo creo que eso logra también que tú tengas un clima en el aula mucho más agradable a que si te vas a la confrontación’ (Profesora 10, escuela primaria urbana)

‘(...) ¿Con qué cara uno va a pedir respeto, si el profesor o el inspector no respeta al alumno?, el respeto tiene que venir de arriba hacia abajo, o sea así lo miro yo’ (Madre, entrevista individual, escuela primaria y secundaria urbana)

De este modo, el respeto aparece definido como algo que debe ganarse, en oposición a la imposición y que resulta una expresión de la capacidad de liderazgo. El respeto así resulta definido como la valoración y reconocimiento por

parte del estudiante, fruto de una relación de cariño, coherencia y admiración.

‘(...) uno tiene que mostrar que es líder dentro de la sala y tiene que ganarse el respeto de los niños. Yo no saco nada con ser estricto si mis niños me van a odiar y no van a querer tener clases conmigo’ (Profesora de tecnología, liceo secundario urbano)

‘(...) a parte que el respeto se gana, yo creo que eso, eso es lo primero’ (Madre, Grupo focal familias escuela primaria urbana)

El respeto como una actitud de validación y cuidado del otro, aparece en algunos contextos como parte de una cultura escolar que así lo promueve y valora. Por lo tanto, en algunos discursos se deja entrever que el respeto es algo que debiese trascender la relación entre el profesorado y el estudiantado, y que debiese constituir una base cultural de relaciones sociales, y un valor institucional en las escuelas.

‘(...) cuando explico yo quiero que tú no solo me respetes a mí, ni te respetes a ti, que respetes a todos tus compañeros, porque todos quieren aprender, esa es como la relación’ (Profesor 11 escuela primaria urbana)

‘(...) el ambiente por lo general es de respeto y de harto cuidado entre ellos mismos, entre ellos y conmigo en este caso’ (Profesor 6 escuela primaria urbana)

De este modo, el respeto transita entre dos extremos: autoritarismo-obediencia (relación de poder) y valoración-reconocimiento-cercanía (cariño, admiración), conviviendo ambas definiciones en la cultura escolar. Frente a su pérdida o a la amenaza de su pérdida, el respeto se recupera activando estrategias que son coherentes con ambos extremos. En el polo de la obediencia, la estrategia de recuperación será autoritaria (imponerse); mientras que, en el polo contrario, la estrategia será de mediación (ganarse el respeto). En ambos extremos, el reconocimiento aparece en el centro de la disputa como algo perdido o que simplemente no existe. En el primer caso, lo que no se reconoce es la autoridad docente y en el segundo caso, lo que no se reconoce es el valor intrínseco del ser humano, la dignidad humana. Es por ello que el concepto de respeto cobra significados opuestos y su pérdida activa mecanismos contrarios.

Discusión

Tanto el profesorado como las familias consideran que el contexto actual de *accountability* impacta en altos niveles de agobio docente, lo que describen como maltrato del

Estado, pérdida de respeto por exceso de evaluaciones, entre otras cosas, coincidiendo con la literatura respecto del agobio y tecnificación del rol docente (Assaél, & Inzunza, 2008; Donoso, 2013; Etcheberrigaray, et. al., 2017). El contexto laboral que sostiene este escaso reconocimiento es definido como un contexto de precariedad e intensificación, producto de las políticas de estandarización en educación (Galaz, 2011; Reyes, & Pino, 2010). Este contexto es reproducido en cierto modo al interior de las dinámicas escolares, y el profesorado busca compensar simbólicamente la devaluación social a través de un sentido de apostolado sobre su profesión, aunque con eso no se consigue reparar la pérdida de estima y de reconocimiento social (Esteve, 2009; Guerrero, 2017; Núñez, 2004).

La falta de reconocimiento de la autoridad es denominada como falta de respeto, aunque la autoridad es definida en torno a dos polos opuestos: autoritarismo-obediencia y valoración-reconocimiento-cercanía. El autoritarismo opera como una estrategia que utiliza el profesorado para recuperar el respeto perdido, a través de la imposición de la obediencia en una relación de poder (Díaz, 2016). Esta estrategia tiene consecuencias negativas en torno al clima escolar en general, evidenciando resultados similares a aquellos reportados en la literatura (Lovat, et. al., 2011). Sin embargo, no sólo se trataría de estrategias de carácter restringido con un bajo nivel de efectividad en el tiempo (Fierro, 2013), sino que además, este estudio muestra que estas estrategias tienen un costo emocional para el profesorado.

Sin embargo, el profesorado activa otras estrategias que resultan contrarias al autoritarismo, desplegando acciones que son narradas por familias, estudiantes y docentes, como restitución del respeto y estima social. En estas estrategias de valoración-reconocimiento-cercanía se construye la figura del rol docente como mediador de aprendizaje (Ascorra, & Crespo, 2004), y se reconoce el sentido interaccional de las dinámicas escolares. El respeto como valor por la dignidad humana (Honnet, 1998), se comienza a levantar como valor esencial para un clima escolar positivo entre los diferentes actores educativos. Se trata de estrategias de carácter amplio que resguardan el cumplimiento pleno de los derechos del estudiantado (Fierro, 2013).

Lo que se juega en ambas formas de estrategias son los significados respecto de lo se entiende por respeto docente, ya que éstos están a la base de las acciones. Aunque en ambos tipos de estrategias se encuentra implícita la idea de que el reconocimiento social se ha perdido, se diferencian por los supuestos que las sostienen: en un caso el respeto se impone autoritariamente, y en el otro, se gana a través de la

recuperación del reconocimiento de la dignidad humana. De este modo, sólo la segunda estrategia colabora con la recuperación del reconocimiento perdido hacia un sentido de corresponsabilidad escolar (Fierro, 2013), que estaría a la base de la pérdida de respeto hacia el profesorado, mientras que la primera sólo mantiene un escenario de simulación de reconocimiento. Bajo una estrategia de autoritarismo-obediencia no se busca que se reconozca al profesorado como un actor con valor propio, sino que se le tema a través de la imposición de una autoridad incuestionable como mecanismo para recuperar la legitimidad perdida (Esteve, 2009; Fernández, 2001). En la estrategia de valoración-reconocimiento-cercanía en cambio, si bien el reconocimiento no es sinónimo de respeto, es recuperado a través de este, el que, a su vez, es definido como condición de convivencia social (Honnet, 1998).

Para construir su rol y marco de acción, el profesorado requiere de autoconfianza, autorespeto y autoestima, lo que se consigue en una victoria luego de la lucha por ser reconocido por otras personas (Donoso, 2013). Sólo al definir respeto como asociado a la dignidad humana, se podrá comprender como reciprocidad, es decir, reconocimiento a la propia existencia personal. Para Honnet (1998) la ausencia de reconocimiento se puede expresar en lesiones morales, es decir, en el menosprecio de los sujetos, lo que finalmente termina por dañar el sentimiento de estar dentro de una comunidad de significados sociales. Es por ello que el profesorado necesita desplegar estrategias para su recuperación, y éstas deben ser reafirmadas por el estudiantado y las familias, además de quienes participan de la escuela. El respeto docente se construye de forma social, y los resultados de este estudio muestran que su recuperación requiere de la reconstrucción de significados colectivos en la comunidad educativa.

Los significados de este grupo de docentes en particular, así como de las personas entrevistadas, se orientan con mayor fuerza hacia la construcción de aspectos negativos o devaluados del profesorado, contradiciendo los hallazgos de Hernández y coautores (2017), quienes constatan la percepción de una alta valoración de parte del estudiantado y comunidad cercana. En este caso, el liderazgo del profesorado se ve deteriorado, y corre el riesgo de fracasar como promotor de una convivencia escolar armónica (Del Rey, et. al., 2009). Por ello es posible preguntarse si el contexto de vulnerabilidad socioeducativa en el que se encuentra trabajando el profesorado de este estudio se relacionará con estos hallazgos. Existe en Chile cierta evidencia al respecto, que muestra que el profesorado en contextos de pobreza enfrenta condiciones y desafíos más duros que el resto de quienes trabajan en el sistema educativo nacional

(Falabella, 2016), aunque se trate sólo de una pregunta sin respuesta concluyente en este caso.

El respeto es condición de la convivencia social (Honneth, 1998) y por lo tanto, es requisito obligatorio de una convivencia escolar armónica. El profesorado de este estudio que describe acciones orientadas por la obediencia para obtener el respeto perdido, demuestran adherir a estrategias restringidas para la convivencia en la escuela, la que no sólo son poco efectivas, sino que además, atentan contra ciertos derechos fundamentales para mantener el orden escolar. Por otro lado, el profesorado que despliega acciones bajo enfoques de carácter amplio permite que en el tiempo se promueva el trabajo en equipo, y se construyan interacciones escolares basadas en el diálogo, la formación ciudadana y la participación (Fierro, 2013). Es por ello que las maneras bajo las cuales se recupere el respeto que es significado como en pérdida, condiciona las formas de convivencia escolar y toda una práctica y cultura de la dignidad humana. La motivación a la base del profesorado que despliega acciones de carácter amplio, se basa en la recuperación del respeto a través de la empatía y del cariño, como valores esenciales para una sociedad integrada (Sánchez, et. al., 2017; Zamora, et. al., 2018). Es por ello, que incluso sin proponérselo, las acciones amplias operan como un mecanismo de enfrentamiento hacia el menosprecio social del profesorado (Silva, 2018).

Una limitación de este estudio se relaciona con la ausencia de herramientas metodológicas más diversas que hubiesen permitido comprender las tensiones y contradicciones de las estrategias narradas, ya que seguramente no se trata de estrategias estáticas, sino que se alternan en función del carácter interaccional de las dinámicas escolares. Por ello, sería recomendable abordar el tema de estudio a partir de las tensiones - identitarias y en términos de prácticas pedagógicas- que se generan sobre la base de estas dos estrategias. Estas estrategias deben ser comprendidas como parte de un continuum más que de dos estrategias separadas, ya que la permanente negociación cultural de los significados que las sostiene constituye un proceso inacabado de nuevas posibilidades. De todos modos, este estudio ofrece elementos para poder continuar investigando sobre el imaginario social que se tiene sobre el profesorado, al incorporar discursos provenientes de diferentes actores educativos.

Referencias

- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, España: Fundamentos.
- Alves, F., Elacqua, G., Koslinki, M., Martínez, M., Santos, H., ..., & Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Arias, I. (2018). Ambientes escolares: Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93. <https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Ascorra, P., & Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 3, 23-32. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/10/10>
- Assáel, J., & Insunza, J. (2008). *La actuación de los sindicatos docentes. La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Buenos Aires, Argentina: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 47-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200003>
- Brunner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Canales, M (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L., & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142. <https://doi.org/10.30552/ejep.v4i2.69>
- Carrasco, C, Ortiz, S., & Baltar, M. J. (2016). Estrategias discursivas de profesores con respecto a la educación municipal. *Intersecciones Educativas*, 6(2) 71-95.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 7(6) 81-95. <http://dx.doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Cavieres-Fernández, E., & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: Controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*, 36(100), 265-280. <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>
- Del Rey, R.; Ortega; R.; & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 159-180. https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf
- Díaz, A. (2016). ¿Cuáles son las características de los

- docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile. *Perfiles Educativos*, 38(153), 34-50.
- Donoso, F. (2013). Memoria, labor e Identidad docente: Apuntes para una historia social de los Profesores de Historia durante la Dictadura. Santiago, 1982-1990. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 12(14), 99-111.
<http://dx.doi.org/10.25074/07195532.14.406>
- Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant, (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 17-27). Madrid, España: Santillana.
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N., & Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología (Santiago)*, 26(1), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fernández-Tresguerres, A. (2008). Sobre el respeto. Consideraciones acerca de lo que es y en qué consiste respetar. *El Catoblepas, Revista Crítica del Presente*, 73(3).
<http://www.nodulo.org/ec/2008/n073p03.htm>
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-18.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional. ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- García, M. (2004). *La filosofía de Kant: Una introducción a la filosofía*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Guerrero, P. (2017). Equidad, justicia y reconocimiento en el trabajo de los profesores/as de las escuelas vulnerables chilenas. *Trabalho (En) Cena*, 2(2) 98-113.
<https://doi.org/10.20873/2526-1487V2N2P98>
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus.
- Hernández, C.; Pavez, A., González, A., & Tecpan, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Revista Educación y Educadores*, 20(3), 434-447. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Honneth, A. (1998). Entre Aristóteles y Kant: Esbozo de una moral del reconocimiento. *Anales del Seminario de Metafísica*, 32, 17-38.
- Hursh, D. (2008). *High-Stake Testing and the decline of teaching and learning: The real crisis in education*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kaplan, C. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar: Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. Kaplan, & V. Orce, (Coord.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizadores: Los usos de Norbert Elias* (pp. 99-136). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Lima, L. (2016). Evaluación hiperburocrática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 87-118.
- López de Mesa, C., Carvajal, C. A., Soto, M. F., & Urrea, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N., & Toomey, R. (2011). Values Pedagogy and Teacher Education: Re-conceiving the Foundations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.3>
- Manota, M., & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74.
<http://dx.doi.org/10.18172/con.2756>
- Martínez, J. (2004). Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. *Revista Docencia*, (22), 66-72.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Moreno, C.; Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/arte/view/27647>

- Muñoz, M. T., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P., & Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>
- Nail, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: Una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006>
- Nef, J. (2001). El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político. *Revista Docencia*, 14, 15-20.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes una mirada histórica*. Santiago, Chile: PIIE.
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Peñafiel, D., Valenzuela, F., & Zúñiga, N.; (2003). *Construcción de un inventario de identificación de conductas del rol docente* (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Pineda, J., & García, F. (2016). Conflicto y convivencia: Profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1073-1091.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana Peña, & W. Montgomery, (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM.
- Retuert, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Reyes, L., & Pino, M. (2010). Desprofesionalização docente. En D. A. Oliveira, A. M. Duarte, & L. M. Vieira, (Comp.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação.
- Rojas, J., (2013). Clima escolar y tipología docente: La violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104.
- Sánchez, G., Díaz, S., Fuentes, A., & Osorio, J. (2017). Representaciones sobre el ejercicio de la docencia en contextos de vulnerabilidad de profesores de ciencias sociales en práctica. *Papeles de Trabajo, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 33, 64-82.
- Silva, V. (2018). La demanda por un buen trato en la Escuela Secundaria. *Educação & Realidade*, 43(2), 457-470. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623662538>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía, Colombia: Contus, Universidad de Antioquía.
- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-48. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., ..., & Álvarez, J. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: La influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psyche*, 25(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/psyche.25.2.861>
- Zamora, G., & Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 171-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100010>
- Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile: Pese a las dificultades ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 40(160), 29-46.