



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA

*El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo
docente.*

UN ANÁLISIS TEÓRICO

Memoria para optar al Título de Psicólogo.

AUTOR:

Abraham Flores Fuentes

PROFESOR PATROCINANTE:

Rodrigo Cornejo Chávez

Santiago de Chile, 2014

A mis padres, Beatriz y Gastón, por creer siempre en mí, por su amor y paciencia incondicional, fuerza que me sostiene y me levantó muchas veces en este largo caminar. A mi hermano, Cristóbal, por otorgarme la dicha de ser mi hermano. A todos ustedes, los amo. Gracias.

A mis familiares y amigos que me acompañaron en este proceso. Algunos muy dedicados que incluso me aportaron con revisiones y críticas a mi trabajo. Son los mejores. Los quiero.

Por último, a mi compañera, Pamela, porque su cariño y nuestros sueños compartidos fueron el pilar fundamental y motor que me animaron a conseguir este sueño.

*“Debemos pensar en alternativas con autonomía, con poder.
Poder hacer con otros, con el otro de la relación esencial
para nuestro proceso de trabajo: el alumno.
En este contexto, debemos producir conocimientos,
estrategias, alianzas, nuevos consensos, nuevas identidades,
construir un sujeto popular histórico
y nuevas relaciones sociales en el trabajo”.*
(Martínez, 2000: 216).

Contenido

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN..... | 6 |
| I. EL PROBLEMA Y SU FUNDAMENTACIÓN..... | 7 |
| <i>Hacia el problema de investigación.....</i> | <i>11</i> |
| Objetivo General..... | 15 |
| Objetivos Específicos..... | 15 |
| Método..... | 15 |
| II. DESARROLLO..... | 17 |
| <u>Capítulo I: Transformaciones socioculturales y trabajo docente: la docencia como trabajo inmaterial.....</u> | 17 |
| 1.1 Transformaciones socioculturales, educación y Trabajo Docente..... | 18 |
| <i>Transformaciones en los sistemas educativos y el Trabajo Docente.....</i> | <i>23</i> |
| <i>La política educacional en Chile y sus implicancias en la lógica regulativa del Trabajo Docente.....</i> | <i>27</i> |
| 1.2 La Docencia como trabajo inmaterial y afectivo..... | 30 |
| <i>Trabajo Inmaterial.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Características del trabajo inmaterial y afectivo.....</i> | <i>34</i> |
| <i>El proceso y el producto del trabajo docente. La docencia como trabajo inmaterial y afectivo.....</i> | <i>36</i> |
| <u>Capítulo II: La relación entre profesor y estudiante como un vínculo desde la perspectiva analítica de Enrique Pichon-Rivière y Gerard Mendel.....</u> | 39 |
| 2.1 La teoría del vínculo de Enrique Pichon-Rivière..... | 41 |
| <i>El vínculo como mínima unidad de análisis de la psicología social en la obra de Enrique Pichon-Rivière.....</i> | <i>41</i> |
| <i>El esquema Conceptual Referencial y Operativo ECRO de Pichon-Rivière.....</i> | <i>47</i> |
| <i>El vínculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje según Pichon-Rivière.....</i> | <i>48</i> |
| 2.2 Los procesos inconscientes y la recuperación del acto de trabajo en la obra de Gerard Mendel..... | 54 |
| <i>El Movimiento de Apropriación del Acto y el doble Proceso de estructuración psíquica.....</i> | <i>56</i> |
| <i>La relación Profesor-Estudiante y la recuperación del acto en el trabajo docente.....</i> | <i>59</i> |

| | |
|--|------------|
| Capítulo III: La relación profesor-estudiante desde los estudios sobre la labor emocional y moral de la docencia | 64 |
| <i>Antecedentes para una comprensión de las emociones en la docencia.....</i> | <i>65</i> |
| 3.1 Las emociones como motor productivo de la docencia..... | 66 |
| <i>El lugar de las emociones en la docencia.....</i> | <i>67</i> |
| <i>La Docencia como “labor emocional”</i> | <i>68</i> |
| <i>Propósitos morales e identidad profesional: La influencia decisiva de las emociones</i> | <i>70</i> |
| 3.2 El análisis de las emociones en la docencia..... | 75 |
| 3.3 Los estudiantes: Factor Modulador del quehacer docente | 79 |
| | |
| III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 82 |
| 1. El carácter vincular de la relación entre profesor y estudiante..... | 82 |
| a) <i>El vínculo como estructura bidireccional y triangular mediada por elementos inconscientes y el contexto socio-cultural.....</i> | <i>83</i> |
| b) <i>El carácter pedagógico del vínculo entre profesor y estudiante</i> | <i>86</i> |
| c) <i>El vínculo implica una experiencia afectiva inconsciente y un esfuerzo psíquico para la mantención de un intercambio afectivo.....</i> | <i>90</i> |
| d) <i>El vínculo implica la transformación de los sujetos en una espiral dialéctica</i> | <i>93</i> |
| 2. Hacia una propuesta para comprender el vínculo entre profesor y estudiante como parte del proceso del trabajo docente | 95 |
| A modo de cierre | 101 |
| | |
| IV. BIBLIOGRAFÍA..... | 105 |

RESUMEN

Esta investigación teórica aborda la idea del vínculo entre profesor y estudiante como parte del proceso del trabajo docente. El objetivo central ha sido conocer y analizar críticamente antecedentes teóricos que permitan entender al vínculo entre profesor y estudiante como parte del proceso del trabajo docente. Para ello, se realiza la lectura focalizada de antecedentes teóricos y empíricos que han contribuido al análisis del Trabajo Docente como categoría de investigación. Específicamente se revisan las transformaciones del trabajo docente en Latinoamérica, el carácter vincular de la relación entre profesor y estudiante, y algunos estudios sobre la dimensión emocional y moral de la docencia. Los principales resultados dan cuenta del carácter vincular y pedagógico de esta relación, visualizando este vínculo como un elemento central del proceso de trabajo docente, tensionado por las distintas transformaciones que dan forma, tanto a los objetivos y el marco regulativo de la docencia, como su potencial transformador.

Palabras claves: Vínculo entre profesor y estudiante; trabajo docente.

La presente investigación se enmarca dentro de la línea de investigación que aborda la relación entre la subjetividad docente y los procesos reales de trabajo, y es planteada como la primera etapa teórica de la investigación titulada 'Significados del Vínculo Profesor-Estudiante presentes en el discurso de profesores de enseñanza media de la Región Metropolitana' a presentar como tesis de magíster en Psicología Educacional.

El objetivo de esta memoria teórica es lograr visualizar nuevas formas de abordaje para el análisis del vínculo entre profesor y estudiante entendido como parte del proceso de trabajo de los profesores. El centrar la mirada en el trabajo docente permite la apertura a una multiplicidad de disciplinas que nos aportan elementos para la construcción de un objeto de estudio contextualizado y tensionado por las diversas presiones que pesan sobre los docentes, el sentido de la escuela y su potencial transformativo en el contexto neoliberal.

I. EL PROBLEMA Y SU FUNDAMENTACIÓN

A partir de las últimas décadas, el estudio sobre la actividad docente ha ido adquiriendo relevancia como objeto de investigación, debido al renovado reconocimiento por parte de organismos internacionales y gobiernos locales, que señalan a los docentes como un factor fundamental de cambio hacia una mejor gestión de las escuelas, de los sistemas educativos y la construcción de aprendizajes pertinentes en el proceso integral de formación de los futuros ciudadanos (Assaél, 2010; Cornejo, 2012; Martínez, 2001; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2001; Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe [PRELAC], 2005; Robalino, 2005).

Sin embargo, Hargreaves (2005a) plantea que para comprender la actividad docente es preciso poner atención a las profundas transformaciones socioculturales que se instalan a partir de la segunda mitad del siglo XX. La fragilidad institucional y económica de los países de la región, fue el escenario propicio para la expansión del modelo de desarrollo neoliberal, hito que conlleva una nueva relación entre economía y política, la pérdida de la autonomía económica nacional, un aumento de la inequidad, la disminución del rol benefactor del Estado y la pérdida de una serie de garantías sociales prioritarias como la

educación¹ (Gentili, 1996; Jiménez, 2003; Santarrone y Vittor, 2004).

Acorde a lo anterior, en América Latina comienza un proceso masivo de reformas educativas que dan forma a sistemas educativos organizados y gestionados a partir de una racionalización neoliberal, y que, a falta de un análisis educativo al respecto, pone en el centro de la vida educativa una idea de calidad que se traslada sin reparos desde el sector de servicios a la educación (Mejía, 2008). Para ello, se descentraliza administrativamente el sistema y se estandarizan los procesos pedagógicos y de evaluación, transformando y redefiniendo el espacio escolar y reestructurando el trabajo de los docentes (Feldfeber y Oliveira, 2006).

En Chile, la implementación de los principios neoliberales en el ámbito de la política educativa ha seguido la línea general de los países de la región. El sistema educativo chileno se organiza desde una lógica de mercado, en torno a un currículum nacional y mediciones estandarizadas que avalan la competencia y la segmentación como elementos funcionales para un sistema financiado y administrado en función de la demanda (Reyes y Cornejo, 2008). Para el sector docente, esta lógica administrativa promueve formas de contratación flexibles ligadas a las demandas del mercado, basadas en la rendición de cuentas y la responsabilización individual por el logro de resultados, lo que contribuiría a la devaluación social de la profesión y la precarización de las condiciones materiales y laborales de los docentes (Assaél, 2010; Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010).

Estos elementos de cambio sociocultural y las nuevas regulaciones de la vida laboral/escolar imponen nuevas demandas y tensiones sociales a la escuela, lo que, según algunos autores, habría derivado en una crisis de sentido de la institución escolar y de los relatos identitarios históricos construidos en torno a la docencia (Reyes y Cornejo, 2008; Hargreaves, 2005a; Mejía, 2008; Núñez, 2007; PRELAC, 2005; Tenti, 2007).

La perspectiva de estudios sobre Trabajo Docente en América Latina, se constituye en un núcleo interdisciplinario de trabajo orientado a comprender el proceso de construcción de la “subjetividad de este trabajador y su relación con la construcción política de la escuela” (Martínez, 2001:9). Bajo esta mirada hay quienes señalan que, este proceso de

¹ Los gobiernos locales subordinan sus decisiones a los principios y orientaciones de investigaciones impulsadas por diversas instituciones financieras internacionales, tales como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO como institución orientada a la educación y la cultura.

reestructuración no sólo influye en la subjetividad del docente, sino también en el desarrollo y la expresión de un elemento que ha sido considerado fundamental para el quehacer docente: el vínculo afectivo entre profesor y estudiantes (Martínez, Collazo y Liss; 2009; Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004).

Como objeto de investigación, diversas perspectivas coinciden en señalar que esta relación sería un elemento central del quehacer docente y su tarea de lograr el desarrollo integral cognitivo y emocional de los estudiantes. Sin embargo, y con el objetivo de situarnos en el presente estudio, dividiré estas perspectivas entre, aquellas con una mirada más funcionalista y cercana a la eficacia escolar, y por otro lado, la perspectiva emergente que nos plantean los estudios sobre trabajo docente en América Latina, a la cual deseo aportar.

El primer grupo cuenta con una gran difusión y lo componen diversos estudios provenientes principalmente desde la psicología como disciplina aplicada a la educación. En términos generales, esta mirada plantea que la importancia de esta relación radica en ser un factor de mejora de los indicadores de aprendizaje a través de la generación de ambientes socio-afectivos y climas emocionales en el aula propicios para el aprendizaje (Brekelmans, Wubbels & van Tartwijk, 2005; Casassus, 2009; Coll y Sánchez, 2008; Naranjo, 2007).

Bajo esta mirada, la dimensión afectiva de la docencia estaría siendo entendida como una competencia objetivable, medible y perfeccionable, por lo que estos estudios pondrían el énfasis en la identificación de las habilidades y competencias interpersonales que caracterizarían a los 'docentes eficaces'. Lo anterior con el objetivo de plantear pautas de interacción esperables, que debieran ser asimiladas por los profesores en diversos sistemas de *coaching*, propuestos por expertos, y destinados al entrenamiento del cuerpo, las emociones y las estrategias de comunicación de los profesores en el contexto del aula (Brekelmans, et al., 2005; del Prette y del Prette, 2008; Newberry, 2010; Wubbels & Brekelmans, 2005).

En Chile, la importancia del vínculo afectivo con los estudiantes, ha quedado plasmada en las recomendaciones del Marco para la Buena Enseñanza desarrollado por el Ministerio de Educación (2008). Por medio del documento, se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar en el ejercicio diario de su trabajo. Este Marco está dividido en Cuatro Dominios del proceso de aprendizaje, uno de los cuales se

refiere a la 'Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje', y hace mención directa, en uno de sus criterios, a la responsabilidad del docente en la construcción de relaciones positivas con sus estudiantes, entendidas como un factor clave en la generación de un clima emocional de aula propicio para el aprendizaje (MINEDUC, 2008).

Sin embargo, haciendo una lectura crítica a esta perspectiva 'funcionalista', algunos autores señalan que la instrumentalización de la dimensión afectiva de la docencia, sin considerar ni el esfuerzo psíquico de los profesores implicado en la mantención del vínculo, ni el contexto en el cual se sitúa la práctica docente, limitarían su entendimiento a un ejercicio descriptivo y estéril (Day, 2007; Hargreaves, 1998; 2005b). Según los autores, esta perspectiva habría contribuido a la construcción de un conocimiento fragmentario, que invisibiliza a este vínculo como un elemento central del quehacer docente, y lo reduce a un pre-requisito para la consecución de objetivos cognitivos cuantificables, contribuyendo de esta forma, al desgaste psíquico de los docentes, por medio de la sobre-moralización y personalización del compromiso ético y emocional de los profesores con el progreso de sus estudiantes y sus realidades (Cornejo y Redondo, 2001; Day, 2007; Hargreaves, 1998; 2000).

Por el otro lado, y conforme avanza la comprensión y complejización del Trabajo Docente como categoría de investigación, la investigadora argentina Deolidia Martínez, como psicóloga del trabajo, plantea que la actividad docente se sostiene en los vínculos afectivos que se construyen entre docentes y estudiantes, por lo que una nueva mirada de este vínculo desde el análisis del proceso del trabajo docente, tendría una fuerte importancia en la disputa por el control del proceso de trabajo y la conquista de mayores niveles de conciencia sobre éste (Martínez, 2007; Martínez, et al., 2009).

En toda relación laboral se ponen en juego los afectos, más aún en aquellas actividades como la docente donde lo vincular es el núcleo del proceso de trabajo, tanto en la relación docente- alumnos, como de los docentes entre sí. (Martínez et al., 2009, p. 403).

La autora plantea, en primer lugar, que el inevitable involucramiento afectivo entre profesor y estudiantes sería un 'núcleo doloroso', de alta tensión y desgaste psíquico para los docentes, pero que a la vez, articularía los elementos que, en su relación, compondrían el núcleo del proceso del trabajo docente: la fuerza de trabajo (los docentes y sus conocimientos), el local de trabajo y sus regulaciones (la escuela y el sistema educativo), y el producto de la actividad (conocimiento y emociones) (Martínez, 2000).

Así mismo, la autora indica que este vínculo con el estudiante, en tanto eje articulador del proceso de trabajo, podría constituirse en un núcleo de análisis de la subjetividad de este trabajador, en la medida que el docente se posiciona como sujeto a partir de la relación afectiva y de trabajo cotidiano que establece con sus estudiantes (Martínez, 2007). Según Freire (1970; 1997), esta relación de trabajo posibilitaría la construcción de un mundo y una experiencia sensible para ambos sujetos, nuevas formas de nombrar la realidad, de relacionarse con los demás y de posicionarse en el mundo.

Algunos antecedentes empíricos desde esta perspectiva, nos entregan ciertas pistas en torno al vínculo como un elemento central del quehacer de profesores con alto y bajo nivel de bienestar de la Región Metropolitana. Desde el discurso de los docentes, los aspectos relacionados al vínculo afectivo entre profesor y estudiante presentan una alta variabilidad discursiva entre profesores con alto y bajo nivel de bienestar (Cornejo, 2012). A modo general, el vínculo es reconocido como un elemento problemático del trabajo y los estudiantes son caracterizados como sujetos carentes sin nada que aportar a su proceso pedagógico. De esta forma, algunos profesores señalan que el sobre-involucramiento afectivo, propio de la relación con el estudiante, 'inundaría' el proceso de trabajo y lo dificultaría, por lo que los docentes optarían por rechazar el desarrollo de la afectividad en el aula (Abarca y Castañeda, 2012; Fierro y Pérez, 2012).

Por su parte, otros docentes logran reconocer el lugar del vínculo afectivo con el estudiante en su trabajo y, tener una visión más integral de este sujeto como joven y estudiante con potencialidades propias y una subjetividad que iría más allá del aula (Fierro y Pérez, 2012). Lo anterior podría contribuir a que los docentes reconozcan la necesidad de re-construir una experiencia educativa en conjunto con sus estudiantes, replantear la relación autoritaria y negadora que establecen cotidianamente en sus aulas, y avanzar hacia una relación pedagógica basada en el diálogo y el mutuo reconocimiento (Abarca y Castañeda, 2012).

Hacia el problema de investigación

Los antecedentes presentados hasta ahora, plantean la importancia de posicionar al vínculo entre profesor y estudiante como un elemento central para comprender la docencia y el proceso de configuración de la subjetividad docente. Sin embargo, la diversidad de disciplinas y formas de abordaje de este vínculo, derivarían en un objeto de

estudio aún fragmentado y en proceso de construcción. Deolidia Martínez, autora referente en las investigaciones sobre Trabajo Docente, señala que el Vínculo Profesor-Estudiante, como elemento integrado al proceso de trabajo, es un eje teórico emergente que se encuentra poco explorado y desarrollado, 'demorado' en su estudio y comprensión, probablemente debido a que no existiría, desde la perspectiva del Trabajo Docente, investigaciones que permitan analizar este vínculo como un eje constitutivo y articulador del proceso de trabajo de los profesores (Martínez, 2010).

Como estudiante del programa de magíster en psicología educacional pretendo aportar a la comprensión de este núcleo problemático, por lo que planteo una tesis orientada a comprender los discursos de los docentes de enseñanza media de Santiago en torno a algunos elementos del vínculo afectivo que construyen con sus estudiantes, entendido como parte de su proceso de trabajo.

Sin embargo, primero creo que debo hacerme cargo del vacío conceptual al cual he hecho mención. La presente memoria teórica pretende constituirse en un aporte en esa dirección, a través de visibilizar nuevas formas de entender y abordar el estudio del vínculo entre profesor y estudiante, que permitan integrarlo y comprenderlo como parte del proceso de trabajo de docentes de enseñanza media.

Parece importante adentrarse en conocer cómo se configuran los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes en la enseñanza media, ya que, por un lado, se complejizan debido a las características de los procesos de socialización de los jóvenes, que los llevan a responder de diversas maneras frente a la institución escolar (Cerdeña, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000; Dubet y Martuccelli, 1997); y por otro lado, los cambios socioculturales a los cuales se ha hecho referencia anteriormente, como la masificación escolar, el uso de las nuevas tecnologías, entre otras, que habrían impactado principalmente en la enseñanza media, que es donde justamente encontramos a estos nuevos estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1997; Tenti, 2007).

El proponernos comprender el vínculo entre profesor y estudiante como un elemento que nos ayude a comprender el proceso de trabajo de los docentes, nos presenta el desafío de pensar una propuesta teórica nutrida desde diversas perspectivas, lo suficientemente flexible y creativa que supere las lecturas más funcionalistas e individualistas que buscan la educación emocional de los docentes, y que nos permitan pensar el trabajo desde una mirada psicosocial, entendida como un campo amplio de conocimientos que podría estar

aludiendo a dimensiones emocionales, experiencias, discursos, proyectos y prácticas (Mancebo, 2010 citado en Cornejo, 2012), que darían forma a las particulares vivencias emocionales y cognitivas de los docentes respecto a las relaciones que construyen con sus estudiantes.

Por tanto, el enfoque teórico de la presente investigación no pretende hacer un recorrido aleatorio por todas las diversas miradas que han trabajado la relación entre profesor y estudiante, sino que sintetizar y articular los aportes teóricos respecto al vínculo entre profesor y estudiante provenientes de autores que, desde diversas disciplinas, han contribuido al análisis de la docencia desde su categoría de trabajo. Entre estas perspectivas destaco:

- I. Los teóricos del trabajo inmaterial, quienes aportan a comprender los procesos de reestructuración en los patrones del trabajo y nos permiten entender a la docencia como un trabajo inmaterial de tipo afectivo centrado en la producción de conocimientos y afectos;
- II. El sociopsicoanálisis de Gerard Mendel y la psicología social de Pichon-Rivière, quienes desde la psicología analítica nos aportan a comprender la relación entre profesor y estudiante como un vínculo compuesto por elementos psíquicos, pero con una mirada social e institucionalmente contextualizada del proceso dialéctico de configuración de la subjetividad de ambos sujetos que se vinculan;
- III. Estudios de la dimensión emocional y moral de la docencia, los cuales nos aportan antecedentes empíricos sobre el lugar de las emociones y la relación con el estudiante como elementos centrales del quehacer docente, y relacionándolo con la construcción del sentido y la identidad de los docentes.

Por tanto, la pregunta que guía la presente investigación teórica es:

¿Qué plantean las propuestas teóricas del trabajo inmaterial, la perspectiva analítica de Pichon-Rivière y Mendel y los estudios en torno a la dimensión emocional y moral de la docencia, en relación al vínculo entre profesor y estudiante, entendido como parte del proceso de trabajo de los docentes de enseñanza media?

La principal **relevancia** de la presente investigación es fundamentalmente teórica, debido a que su propósito central refiere al análisis teórico de un eje incipiente y escasamente explorado: el vínculo entre profesor y estudiante como un elemento integrado al proceso

del trabajo docente. Los antecedentes previos muestran que la investigación se habría caracterizado, en su mayoría, por ser altamente descriptiva y centrada en el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes, lo que supuestamente facilitaría la gestión eficaz y productiva de este vínculo, entendido como un factor de mejora de la práctica docente. Hargreaves (1998) y otros autores inscritos en la perspectiva del Trabajo Docente (Cornejo, 2012; Martínez et al., 2009), señalan que lo anterior determinaría que la relación con el estudiante, sea significada por los mismos profesores como un factor de desgaste y riesgo psíquico, y que no es reconocido como parte esencial del trabajo de enseñar.

Por tanto, es relevante plantear un estudio como éste que pretenda aportar a la construcción de una propuesta de análisis, nutrida desde diversas perspectivas, que nos permita acceder a nuevas formas de entender y conceptualizar este vínculo como parte esencial del proceso del trabajo docente. En este sentido, como **proyección** de la presente investigación, se puede mencionar el diseño de nuevos estudios empíricos que pretendan acercarse a la complejidad de los procesos reales del trabajo de los docentes, en cuyo centro encontramos el vínculo con el estudiante. De forma inmediata, este estudio ya pretende constituirse en un aporte teórico al diseño de mi propia investigación orientada a conocer el discurso de los docentes de enseñanza media de Santiago en torno al vínculo con el estudiante como parte de su proceso de trabajo.

En segundo lugar y en relación con lo anterior, la presente investigación teórica podría resultar relevante para la orientación de políticas públicas nacionales en educación. Lo anterior a través de la sistematización, crítica y analítica, respecto a evidencia teórica y empírica sobre aspectos que no estarían siendo considerados en la política educativa orientada hacia los docentes y la gestión de la relación con los estudiantes. Documentos oficiales, como el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), y diversos programas de mejoramiento docente orientados al desarrollo de las habilidades sociales de los profesores, funcionarían bajo ciertos supuestos que pueden llegar a ser cuestionados gracias a los aportes teóricos que pretende entregar esta investigación, sobre todo en relación a la integración de este vínculo como parte del proceso del trabajo docente, y la consideración de los elementos psíquicos y estructurales que lo configurarían.

La principal **limitación** a la que puedo referirme es el centrar el análisis teórico del vínculo entre profesor y estudiante sólo desde la mirada del docente, invisibilizando al otro elemento de esta relación vincular: el estudiante. Sin embargo, esta limitación debe ser puesta en una perspectiva histórica, la cual hace referencia a desarrollo conceptual inicial respecto al tema, por lo que, en un primer momento, este estudio bibliográfico pretende adentrarse de manera profunda en el lugar que tendría este vínculo en el proceso del trabajo de los docentes.

Objetivo General

Analizar críticamente antecedentes teóricos y empíricos que integren el vínculo entre profesor y estudiante como parte del proceso de trabajo de los docentes de enseñanza media.

Objetivos Específicos

1. Identificar el lugar del vínculo entre profesor y estudiante en el quehacer de los docentes de enseñanza media desde el enfoque teórico del trabajo inmaterial en el marco actual de las transformaciones socioculturales.
2. Describir el carácter vincular de la relación entre profesor y estudiante como parte del proceso de trabajo de los docentes de enseñanza media.
3. Identificar el lugar del vínculo entre profesor y estudiante desde el planteamiento de los estudios sobre la dimensión emocional y moral de la docencia.

Método

Para lograr este propósito, la metodología utilizada corresponde básicamente a la búsqueda y lectura focalizada de fuentes secundarias de información y la construcción de fichas bibliográficas que permitan leer, de manera analítica, el lugar que estas perspectivas otorgan al vínculo entre profesor y estudiante en su propuesta de análisis, y otros factores que podrían contribuir al análisis de este Vínculo. En base a lo anterior, la estructura del presente estudio se organizará de la siguiente manera:

En primer lugar, se revisarán diversos antecedentes que caractericen los cambios en la organización del trabajo docente en América Latina. Como ha sido señalado, los

profundos cambios socioculturales presentan nuevas tensiones y complejidades que reestructuran el trabajo docente y la institución escolar, lo que dificultaría y redefiniría el desarrollo y la expresión de los vínculos afectivos entre los diferentes actores educativos, particularmente entre docente y estudiantes. Lo anterior, nos permitiría construir una problematización teórica contextualizada en torno al vínculo entre profesor y estudiante en el escenario de las nuevas regulaciones que atraviesa el trabajo docente.

A partir de aquello, se presentan los aportes de los teóricos del trabajo inmaterial, quienes nos presentan un cuestionamiento en torno a los cambios en los patrones contemporáneos del trabajo, su impacto en la subjetividad del trabajador, y a la vez, el carácter generador de subjetividad que caracterizaría a los trabajos inmateriales y afectivos, como la docencia (de la Garza, 1997; 2001; Negri y Hardt, 2000; Lazzaratto y Negri, 2001; Mejía, 2008).

En segundo lugar, dado que, desde la perspectiva del Trabajo Docente, se atribuye un carácter 'vincular' a la relación pedagógica entre profesor y estudiantes (Martínez et al., 2009), debemos tener claro qué se entiende por vínculo y qué aportes entrega este concepto a la comprensión de este tema. Es por ello que se revisarán dos propuestas que, desde la psicología, nos permitirían adentrarnos en los elementos inconscientes que tendrían lugar en el vínculo entre profesor y estudiante con una mirada puesta en lo social, lo institucional y lo propiamente pedagógico. En primer lugar se revisará la teoría del Vínculo y la psicología social de Enrique Pichon-Riviére (1985) como una propuesta de análisis social e institucional de los vínculos que se establecen entre los sujetos; y, en segundo lugar, la propuesta de Gerard Mendel (1993; 1996) en relación al análisis de los procesos inconscientes que tendrían lugar en las relaciones laborales y la docencia en forma particular.

Por último, se revisarán algunos de los diversos trabajos de autores provenientes de la antropología social y el cambio organizacional (Day, 2007; Day y Leitch, 2001; Hargreaves, 1998; 2000; 2005b; Kelchtermans, 2005), quienes coinciden en señalar que la docencia es una 'labor emocional' que implica una íntima relación entre los vínculos emocionales que construyen los docentes con sus estudiantes, y el proceso de construcción de la identidad profesional y los propósitos morales que guiarán el trabajo de los profesores (Fullan, 1993; 1999; Marchesi, 2007b).

II. DESARROLLO

CAPÍTULO I

Transformaciones socioculturales y trabajo docente: la docencia como trabajo inmaterial

¿Porqué pensar la docencia como un trabajo? ¿Qué implicancias tiene para pensar el vínculo entre profesor y estudiante el considerar a la docencia como un trabajo?

La categoría trabajo permite una apertura a lo histórico-cultural, a lo complejo, a la realidad como construcción social. Pensar la docencia desde los procesos de trabajo, es centrar el análisis en los sujetos individuales y colectivos y en su relación con la totalidad social (Cornejo, 2012, p.48).

La categoría trabajo docente permite la apertura del problema a investigadores provenientes desde diversas disciplinas y perspectivas con una mirada puesta en lo social, como la psicología, la pedagogía, la sociología del trabajo, la antropología, la medicina o la economía (Martínez, 2001). Las nuevas regulaciones en la educación y el mundo laboral producto de la instauración del modelo neoliberal reconfigurarían las relaciones sociales y harían emerger nuevos sujetos sociales y subjetividades (Martínez, 2000). Sin embargo, los estudios sobre trabajo docente aún son tardíos, y cuesta ver los procesos y los productos de la actividad docente (Martínez, 2007).

Martínez (2001) señala que ha habido tres grandes entradas al tema: la primera fue el sufrimiento, motivado por las altas tasas de licencias médicas que reportaban los docentes; la segunda, respecto del proceso de trabajo, la cual intenta dar cuenta de los procesos de restructuración de la docencia frente al nuevo orden burocrático y administrativo; y la tercera, la escuela como lugar de trabajo, sus procesos organizativos, afectivos e ideológicos.

Estas entradas no serían excluyentes entre sí, sino que se van integrando y contribuyendo a otorgar un mayor grado de complejidad al trabajo docente como una categoría de análisis parcialmente construida e investigada. En este sentido, sería posible plantear el estudio de la docencia desde su categoría de trabajo y hacerse las siguientes preguntas: ¿Cuál es el producto del trabajo docente? ¿Cuáles son las acciones necesarias para alcanzarlo? ¿Qué lugar ocupa el vínculo entre profesor y estudiante en este proceso?

Como ya ha sido apuntado, Hargreaves (2005a) plantea que para comprender la actividad docente es importante poner atención a las profundas transformaciones socioculturales que se instalan desde la segunda mitad del siglo XX especialmente en el ámbito económico. Por lo tanto, el objetivo del capítulo es acercarse desde la perspectiva del trabajo inmaterial y afectivo a la docencia como una actividad tensionada por múltiples transformaciones en el mundo laboral y educativo, y las implicancias que esto tendría para la comprensión del vínculo entre profesor y estudiante entendido como un elemento central del quehacer docente.

Considerando lo anterior, primero se revisarán las principales transformaciones socioculturales que tensionan el trabajo docente y el rol de la escuela actualmente. Posteriormente, se revisarán los planteamientos teóricos en torno al trabajo inmaterial, los cuales nos permitirán entender la docencia como un trabajo inmaterial de tipo afectivo, y por último, el lugar que podemos otorgar al vínculo entre profesor y estudiante según estos planteamientos.

1.1 Transformaciones socioculturales, educación y Trabajo Docente

A partir de las últimas décadas, la crisis global del modelo del capitalismo industrial y el surgimiento del modelo de desarrollo organizado en torno al capitalismo financiero, ha significado procesos de transformaciones globales que redefinirían nuestros modos de vida social y cultural vinculados a la escuela, el modelo familiar y la vida comunitaria (Mejía, 2008; Reyes et al., 2010). Estos cambios irían en la línea de un incremento en la desigualdad social, la individualización y polarización de las relaciones sociales, cambios en la estructura social, en los modelos de producción y las formas de acumulación, con una expansión de los medios y tecnologías de comunicación e información (Feldfeber, 2007).

La respuesta neoliberal del capitalismo financiero a la crisis del modelo desarrollista industrial, es una estrategia global que hegemoniza la salida a esta crisis alineándose a los intereses de grandes grupos económicos (Cornejo, González y Caldichoury, 2007). Agacino (2006) señala que, en Chile, este proceso es una verdadera 'Contrarrevolución neoliberal', contrarrevolución por la radicalidad de sus orientaciones programáticas que niegan los derechos generales de los trabajadores y los movimientos sociales, y neoliberal por la desregulación de los mercados y la extensión de una racionalidad económica que mercantiliza todo ámbito de la vida social:

Neoliberal porque lo que sustituye a la anterior institucionalidad- paternalista o de compromiso- que regulaba las contradicciones de clase, son ahora las reglas de mercado que imponen **relaciones de carácter individual** con escaso o ningún tipo de regulación y lo más significativo, extendiendo éstas a esferas de la vida antes inimaginadas (Agacino, 2006, p.3).

Así mismo, como respuesta global, contiene elementos que redefinen los ejes técnico-económicos, sociopolíticos y cultural-ideológico, transformando las condiciones de (re)producción de subjetividades e identidades (Cornejo et al., 2007, p.16). En el ámbito político, se configura un modelo de *democracia de baja intensidad*, el Estado pasa a ser una institución destinada a viabilizar el mercado y atender focalizadamente a los grupos que pondrían en riesgo este modelo de intercambio. Se redefine el ser ciudadano y la participación hacia un modelo en que si no se posee capacidad de consumo se deja de ser en la sociedad (Agacino, 2006; Cornejo et al., 2007).

En el plano técnico-económico, Mejía (2008) señala que en esta nueva etapa del capitalismo se transita desde un modelo *fordista* industrial a uno de base cognitiva *postfordista* o *toyotista*². Bajo este modelo es el sector terciario o de servicios el que adquiere preponderancia frente a otros tipos de trabajos, lo que redefine la fuerza de trabajo hacia formas más cercanas a elementos cognitivos en un fenómeno de 'desmaterialización' de la producción que se sostiene sobre la base de las facultades cognitivas de los trabajadores y los procesos comunicativos que se establecen entre ellos, transformando el trabajo en una permanente interacción social con un fuerte potencial

² El modelo de producción fordista mantiene una relación muda entre la fábrica y el mercado entre el momento productivo y el de consumo. Por su parte, el postfordismo, o toyotismo, invierte la relación comunicativa entre ambos momentos para adecuarla instantáneamente y en tiempo real a los requerimientos del mercado (Franco, 2006).

creativo (Mejía, 2008).

Existe la idea entre algunos pensadores europeos, como Deleuze, Guattari y Foucault, que la característica fundamental del neoliberalismo actual es instrumentalizar el potencial creador de las capacidades cognitivas del proletariado y asignarle un valor de uso que no deja de crecer (Rolnik, 2006). Es por ello que a esta etapa del capitalismo se le llama Capitalismo Cognitivo, ya que son los bienes inmateriales, tales como el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, los pilares fundamentales sobre los que se reorganiza el mundo productivo y social, modificando los procesos de acumulación y reestructurando la intensificación del capital desde el conocimiento (Mejía, 2004; 2008; Rolnik, 2006).

Debido a lo anterior, el tercer eje ideológico-cultural cobra centralidad en la reproducción del modelo de sociedad neoliberal. El neoliberalismo funde dos tareas centrales de la vida social tradicionalmente separadas: la generación de plusvalía y la construcción de subjetividades y gobernabilidad (Cornejo et al., 2007). Al respecto y siguiendo a Lazzaratto, Rolnik señala:

(...) el capital financiero no fabrica mercancías como lo hace el capital industrial, sino que fabrica mundos. ¿Qué mundos son esos? Mundos de signos a través de la publicidad y la cultura de masas. Si analizamos el capital (financiero) como fábrica de mundos, es fundamental cómo éstas imágenes son invariablemente portadoras del mensaje de que existirían paraísos (...) que algunos tendrían el privilegio de habitarlos. Y más aún, se transmite la idea de que podemos ser uno de estos VIPs; basta para ello con que invirtamos toda nuestra energía vital- de deseo, de afecto, de conocimiento, de intelecto, de erotismo, de imaginación, de acción, etc.- para actualizar en nuestras existencias estos mundos virtuales de signos, a través del consumo de objetos y servicios que los mismos nos proponen (2006, p.1).

Se funda un modo de ser en el que la competencia y el deseo de alcanzar estos mundos posibles posicionan la desigualdad como un valor positivo (Cornejo et al., 2007). Vivimos tiempos en que prima el individualismo hedonista y en el que los sujetos viven un proceso de fragmentación objetiva y desconstitución subjetiva (Agacino, 2006). La magnitud de los cambios neoliberales hace imposible concebir una alternativa al modo de vida capitalista. Al respecto, Mejía (2008) señala que el principal triunfo neoliberal es ideológico, al hacernos creer que no existe otro orden posible.

Paradójicamente, el neoliberalismo se apropia de esta fragilidad subjetiva y la instala como eje fundamental sobre el que funda su proyecto de ser humano. Para ello, se inaugurarían nuevos mecanismos de control sutiles que aseguran la reproducción de un modelo de sociedad y ser humano que sea compatible con el actual modelo productivo (Rolnik, 2006). Al respecto Mejía (2008) señala:

Es en este nuevo espacio en el cual el capital de este tiempo construye su proyecto de poder, al someter no sólo el trabajo (en el sentido industrial) a los procesos de apropiación e intercambio, sino toda la vida, y colocarla en la esfera del mercado y de la acumulación. Esas diferentes dimensiones de la vida: tiempo libre, cuerpo, son colocadas ahora en la esfera de la producción y el comercio no sólo como bienes materiales e inmateriales, sino como formas de vida, comunicación y socialización. Por ello el proyecto de control se ve obligado a formar estándares de normatización para la educación, lo cognitivo y lo afectivo, y organizar sistemas imperceptibles de ese control (...) (p.18).

Por tanto, y bajo este modelo de desarrollo capitalista ¿Cuál es el rol que le competiría a la educación y la escuela?

Según Redondo (2000), desde su fundación como institución social, la escuela cumple la función estructural de salvaguardar el orden de tres subsistemas centrales sobre los que se sostiene la realidad social:

- I) Tecno-económico, adaptar su formación a los requerimientos de la economía y su lógica de acumulación;
- II) Socio-político, legitimar el orden social democrático;
- III) Cultural-ideológico, perpetuar la herencia cultural fundamentalmente a través de valores.

Los estudios de la pedagogía crítica señalan que la función principal de la escuela es la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de una fuerza laboral que sostenga la actual división social del trabajo (Giroux, 1985). Lo anterior se lograría a través del aprendizaje de actitudes hacia uno mismo, los demás y el conocimiento, y de formas de ser y de relacionarse con la autoridad que no forman parte de los objetivos declarados por el currículum explícito, sino de lo que algunos autores llaman el 'Currículum Oculto' (Fernández Enguita, 1990 citado en Cornejo, 2012; Giroux, 1985).

Al respecto, Martínez Bonafé (1999) señala que el *Currículum* como proyecto cultural y la organización del trabajo en las escuelas es una práctica política:

A menudo en nuestras rutinas y prácticas cotidianas- y en algunas formas organizadas de resistencia- se refuerzan y legitiman “verdades universales” o de “sentido común” que no son más que formas particulares de ver la escuela desde los intereses que los grupos dominantes definen como socialmente legítimos (p.77).

En esta misma línea, Bowles y Gintis (1985) señalan que los conocimientos formales que se puedan lograr en la escuela no son más importantes que la experiencia escolar misma. Las relaciones sociales en la escuela funcionarían como una especie de premonición de las futuras relaciones de trabajo y pautas de convivencia social a las que los sujetos deberán acomodarse, y en la que las relaciones burocratizadas e impersonales, la disciplina y la motivación por recompensas extrínsecas definirán el valer de la persona (Fernández Enguita, 1990 citado en Cornejo, 2012; Redondo, 2000).

En este sentido, Mejía (2008) señala que el capitalismo cognitivo refunda su proyecto educativo sobre la base de una escuela que forme sujetos que logren hacerse cargo de los nuevos desafíos del mundo del trabajo posiciona en un lugar central en la perpetuación del modelo y el agenciamiento humano (Giroux, 1085).

Paradójicamente, la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del estado a convertirse en una institución que transformada en sus fundamentos es y será central al nuevo modelo de acumulación centrado en el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información (Mejía, 2008, p.9).

La educación se transforma en una actividad para la ‘empleabilidad’, entendida como la formación de seres humanos con las competencias y las capacidades necesarias para salir a disputar los escasos puestos de trabajo en una sociedad centrada en el conocimiento y la información (Mejía, 2004).

Bajo el amparo de esta individualización de los derechos sociales (Mejía, 2008), la educación legitima su discurso meritocrático que responsabiliza a los sujetos por sus propios resultados, transformando las diferencias sociales en diferencias individuales, e imponiendo un modelo de ser humano funcional en una sociedad en que la competencia descarnada y el sometimiento a la autoridad son los valores que asegurarán la empleabilidad:

Todo contribuye a generar una especie de contradicción entre las finalidades manifiestas del sistema educativo y las prácticas, procesos y productos de la experiencia escolar cotidiana. Mientras las funciones proclamadas insisten en hablar de "desarrollo integral de las personas", "formación del carácter y la ciudadanía" y "preparación para ocupar un lugar en la vida activa", en los hechos los efectos reales de la escolarización de los adolescentes y jóvenes demasiadas veces sirve para "diferenciar a los ciudadanos" y "legitimar las diferencias sociales", inculcar disposiciones y actitudes de sometimiento al funcionamiento de las organizaciones sociales realmente existentes y entrenar a los individuos para crecer y competir individualmente en la sociedad (Tenti, 2003, p.13).

Transformaciones en los sistemas educativos y el Trabajo Docente

La crisis del modelo capitalista industrial y la inserción del capitalismo financiero conllevan una serie de transformaciones socioculturales que habrían impactado directamente en la escuela (Hargreaves, 2005a; Esteve, Franco y Vera, 1997; Reyes et al., 2010), entre ellas se puede mencionar:

a) **Masificación de la escolaridad:** La incorporación de sectores populares antes desescolarizados afectarían particularmente a la enseñanza media. El modelo de educación para la empleabilidad y la incertidumbre frente al mercado laboral, plantean a la escuela secundaria el desafío de reinventar su sentido, de ser una institución social orientada a la formación de un sector de la sociedad que aspira acceder a un conocimiento especializado, hacia una institución orientada a la integración de una gran mayoría de jóvenes que no necesariamente avizoran su integración social y laboral a través de su escolarización (Braslavsky, 2001; Tenti, 2003).

b) **Transformaciones en el mercado del trabajo y de los patrones y vínculos al interior de las familias y las comunidades:** La incorporación de la mujer al mercado de trabajo, y la inhibición de agentes de socialización históricamente importantes, como las familias y las comunidades locales, imponen nuevas demandas y expectativas respecto del rol de la educación y la labor de los docentes (Hargreaves, 2005a).

c) **El desarrollo de nuevas 'fuentes de socialización' e información (grupos juveniles, internet, etc.):** La institución escolar pierde el monopolio como único lugar de acceso a la cultura y la información. Las nuevas tecnologías y los grupos juveniles, como lugares de referencia, muchas veces promoverían principios distintos e incluso contrarios a los de la escuela, poniendo en tensión el sentido de la escolarización y su legitimidad como medio de socialización y de acceso al conocimiento científico por parte de las

nuevas generaciones (Mejía, 2008; Tenti, 2003).

d) **Crisis de las certezas:** La incertidumbre ante un mercado laboral altamente cambiante, la pérdida de las certezas ideológicas y religiosas, y el cuestionamiento al ordenamiento político y social actual, igualmente contribuirían al cuestionamiento de la autoridad representada por el docente, el sentido de la escolarización y las formas y contenidos tradicionales de la enseñanza (Esteve et al., 1997 citado en Reyes et al., 2010, pp. 1-2; Hargreaves, 2005a).

Desde los años 60, la escuela mostraría un desajuste en relación a sus funciones estructurales, especialmente en el ámbito técnico-económico (Redondo, 2000). El paso por la escuela de 'masas' no asegura a las nuevas generaciones un puesto en el mundo laboral, traspasando esta responsabilidad a los propios sujetos a través de un compromiso personal con el desarrollo de las competencias cognitivas, técnicas y de gestión que le permitan su exitosa inserción. La escuela y el trabajo pasan de ser derechos sociales a ser entendidos como derechos individuales (Mejía, 2004).

Frente a este escenario y desde una lectura neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos heredados por el modelo del Estado Benefactor, estarían sumidos en una profunda crisis de eficiencia, eficacia y productividad. La utopía de la universalización, habría conseguido el efecto pernicioso de imponer a la población la obligación de pasar por un sistema educativo que no asegura la calidad del servicio entregado, ni el futuro laboral de sus egresados (Gentili, 1996; Santarrone y Vittor, 2004).

Acorde a esta lectura, a partir de las últimas décadas del siglo XX, las reformas educativas basadas en el modelo de mercado tienen su auge en América Latina. Entre otras medidas, estas reformas habrían buscado reducir los gastos públicos del Estado relativos a educación y promover la formación para el trabajo de los estudiantes, con el fin de obtener un *capital humano* de mayor calidad, que les permita a los países de la región competir económicamente en el contexto de la globalización (Díaz e Inclán, 2001; Jiménez, 2003; Mejía, 2008).

Estos sistemas educativos se organizan bajo una racionalidad liberal que se traslada sin reparos desde el ámbito de la producción y los servicios a la educación (Martínez, 2001; Mejía, 2008). Se caracterizan por una descentralización administrativa del sistema, y mecanismos de financiamiento sujetos al rendimiento demostrado por los colegios en

instancias de evaluación estandarizadas y que ponen en el centro de la vida escolar, criterios de calidad definidos por agentes externos (Feldfeber y Oliveira, 2006, Jiménez, 2003). En resumen, Santarrone y Vittor señalan que se ‘descentraliza el financiamiento de las escuelas, pero se centraliza férreamente el control sobre el desempeño de las mismas’ (2004, p. 8).

Según algunos autores, estas transformaciones socioculturales y las nuevas exigencias depositadas en la escuela y la labor de los docentes, habrían derivado en lo que algunos autores refieren como una crisis de sentido de una institución escolar que no ha logrado replantear sus procesos escolares y pedagógicos, y su rol en la sociedad (Hargreaves, 1998; 2005b; Mejía, 2008).

Acorde a lo anterior, Redondo (2000) señala la importancia de comprender qué es lo que pasa en la educación media, ya que es en este ciclo educativo en donde se exacerban las contradicciones y los desajustes entre la escuela y su triple función estructural, y en donde comienzan a hacerse notorias las tensiones y los cuestionamientos desde los jóvenes hacia los objetivos declarados de la escuela y el sentido de su escolarización.

A partir de estos cambios ¿Qué es lo que ocurre con el sector docente?

Frente a este nuevo escenario educativo y ante la ausencia de un proceso de renovación estructural de la institucionalidad educativa, el factor que debe ajustarse son los docentes, lo que significaría un profundo proceso de reestructuración de su labor (Hargreaves, 2005a; Oliveira, 2006). El debilitamiento de las instituciones, en su sentido amplio, deja liberado a los docentes a la movilización de sus propios recursos, de su propia subjetividad, para poder hacer productiva una relación con el estudiante que es impuesta para ambos, y en donde sería inevitable el intercambio afectivo y comunicacional entre ambos sujetos (Jiménez, 2003; Tenti, 2003).

Algunos autores señalan que el proceso de reestructuración del trabajo docente se caracterizaría por la intensificación y la precarización de su labor. Por un lado, la tesis de la **intensificación** planteada por Hargreaves (2005a), se caracterizaría por un aumento de la carga de trabajo en la jornada laboral, en la medida que los docentes van incorporando nuevas y diversas funciones y responsabilidades; y, por otro lado, la **precarización**, que se caracterizaría por la mercantilización y la flexibilización de las relaciones laborales, ahora reguladas por la lógica administrativa del mercado

educacional (Oliveira, 2006).

Por otro lado, Martínez Bonafé (1999) señala que el capitalismo avanzado instauraría un modelo de división social del trabajo en el sector docente que separa las funciones de concepción y diseño de la enseñanza, y los niveles de ejecución. Este proceso se caracterizaría por una pérdida del control sobre el proceso de trabajo, una descualificación de la fuerza de trabajo y el aumento o intensificación de las demandas profesionales. Se expropia la capacidad reflexiva y transformadora de los docentes, quedando relegados a un rol de ejecutor de planes y visiones propuestas por otros (Giroux, 1985; Martínez Bonafé, 1999).

En este sentido, Mejía (2008) señala que el proceso central que caracterizaría la situación de los docentes hoy en día es la **despedagogización**, la que pasa por asumir de manera a-crítica los cambios impuestos sin una discusión pedagógica al respecto. Por tanto, la idea de calidad que se traslada desde el ámbito de los servicios a la lógica escolar, conllevaría la búsqueda de la racionalidad, la efectividad, una mayor cantidad de alumnos, el aumento de horas lectivas, los estándares y la medición y controles estandarizados como mecanismos para alcanzar la calidad y la eficiencia del sistema:

Los profesores pasan a ser ejecutores de planes y programas ideados por agentes externos, y la reflexión pedagógica es considerada una pérdida de tiempo que los sustrae de lo fundamental, que es la disciplina del saber específico y los procesos técnico didácticos para la aplicación de los estándares y las competencias (Mejía, 2008, p.27).

Según Hargreaves (2005a) frente a un contexto altamente cambiante y un trabajo progresivamente más intensificado, este compromiso personal del docente con sus estudiantes y su desempeño, contribuiría al sentimiento de **culpabilización** que los docentes reportarían por no ser capaces de dar cuenta de las diversas tareas y expectativas depositadas sobre su trabajo.

En su conjunto, esta situación de reestructuración global influiría en la subjetividad de los docentes, al poner en cuestionamiento los relatos identitarios históricos construidos en torno a la docencia que habrían guiado su quehacer y que ahora deben reconstruir sobre la base de nuevas opciones y compromisos respecto de su trabajo (Esteve et al., 1997; Hargreaves, 1998; 2005a; Mejía, 2008; Oliveira et al., 2004).

La política educacional en Chile y sus implicancias en la lógica regulativa del Trabajo Docente

Para completar este recorrido por los principales hitos que caracterizan la situación de los docentes y el ámbito educativo, es necesario detenerse sobre el caso chileno. Chile, con particularidades propias del proceso global de reforma, es reconocido como paradigmático en la instalación del modelo neoliberal en educación (Cornejo et al., 2007). A partir de la dictadura militar en los años setenta, se comienzan a implementar una serie de políticas enmarcadas en un modelo de desarrollo social que busca descentralizar el poder político del Estado relegado a cumplir un rol subsidiario y fiscalizador, aumentar la eficiencia y la competitividad en los medios de producción y en la prestación de los servicios sociales, permitiendo, entre otras cosas, el desarrollo de un mercado educacional que vendría a regular y organizar el sistema educativo (Baeza y Fuentes, 2005; Cornejo, 2012).

Desde los años 90 comienza un proceso de reforma educacional caracterizado por un aumento del gasto público destinado a la educación, la implementación de la Jornada Escolar Completa y una serie de reformas curriculares y políticas que habrían logrado mejorar los salarios y las condiciones de trabajo de los docentes (Reyes y Cornejo, 2008). Sin embargo, lo anterior se habría planteado sin la participación de los profesores y sin tener a la base un plan de formación general, por lo que sus efectos no fueron sustanciales para mitigar los efectos de la descentralización y la desvalorización a nivel social de la docencia (Reyes y Cornejo, 2008).

El objetivo declarado de estas reformas en educación era la descentralización del sistema. Sin embargo, varios especialistas señalan que este proceso se llevó a cabo sin contar con los recursos ni con las condiciones institucionales necesarias, por lo que “más que un sistema educativo descentralizado, podemos dar cuenta de un sistema privatizado, fragmentado y burocratizado” (Cornejo, 2006a, p. 22). Al respecto, el informe OCDE afirma que “la educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (2004, p. 290).

En términos concretos, el sistema educativo chileno se caracterizaría principalmente por:

- I. **Descentralización:** La administración de las escuelas pasa desde el Estado a las municipalidades. El Estado deja su rol garante y proveedor de la educación y pasa a ser un Estado subsidiario y fiscalizador a través del Ministerio de Educación. Así mismo se incorporan sostenedores privados y el financiamiento compartido con las familias;
- II. **Financiamiento en función de la demanda:** El financiamiento de las escuelas depende principalmente del pago de subvenciones por asistencia mensual promedio de los estudiantes (Baeza y Fuentes, 2005; Reyes y Cornejo, 2008; Díaz e Inclán, 2001).

Estas medidas habrían contribuido al desarrollo de una lógica administrativa regulada por la oferta y la demanda caracterizada por la competencia entre los establecimientos, la pérdida de la autonomía de las comunidades escolares, y la homogenización del currículo sin considerar las características particulares y contextuales de cada institución (Cornejo, 2006a; Oliva, 2008). Este modelo asumiría que la desigualdad sería un efecto ineludible y funcional al sistema para mantener estándares de calidad férreamente controlados por el nivel central a través de mecanismos de medición estandarizados, orientados a medir y definir la *'calidad del servicio educativo entregado'*. Lo anterior influiría en el sentido que tendría la educación y en el rol que les competiría a docentes, estudiantes y padres en el proceso educativo (Reyes y Cornejo, 2008).

La situación de los docentes chilenos sería un fiel reflejo de las medidas de mercado implementadas en la educación a nivel global. Los docentes pasarían de ser funcionarios públicos regidos por un estatuto común, a ser trabajadores dependientes de las municipalidades o de empleadores particulares, y regulados por la ley laboral común (Díaz e Inclán, 2001). Lo anterior significaría la reestructuración del trabajo de los docentes hacia modelos de profesionalismo importados desde la empresa privada, en un proceso de fortalecimiento de las políticas influenciadas por la corriente del *New Management* público, como un modelo de profesionalismo que promovería lógicas de contratación flexibles, acorde a los criterios de administración gerencial heredadas del mercado, y basadas en la rendición de cuentas, el autocontrol, ajustes e incentivos salariales sujetos al desempeño en evaluaciones y la responsabilización individual por el logro de resultados (Jiménez, 2003; Sisto, 2011). Lo anterior relega al docente a un rol de

ejecutor de planes y programas pero al mismo tiempo buscando el compromiso del docente con los objetivos de la escuela que pasan a ser también los suyos personales³ (Assaél, 2010; Reyes et al., 2010).

El control excesivo sobre el proceso del trabajo docente, la situación de abandono profesional (ante la ausencia de apoyo por parte del ministerio y de equipos técnicos), y la intensificación de las demandas hacia el sector docente, configuran un escenario complejo que disminuye la calidad de las relaciones sociales en la escuela, y que profundizan la situación de precarización y desvalorización social que caracteriza al sector docente en nuestro país (Cornejo, 2006a; Reyes y Cornejo, 2008; Reyes et al., 2010).

Hasta aquí se han descrito los principales cambios socioculturales y las nuevas regulaciones educativas que reestructurarían la organización y el sentido del trabajo de los docentes. Según algunos autores, estas transformaciones laborales/educativas también tensionarían e impondrían nuevos desafíos en el desarrollo y la expresión de los vínculos afectivos que los docentes construyen con sus estudiantes, entendido como el elemento que estaría en el centro y daría sustento al trabajo de los docentes y al mismo proceso pedagógico (Hargreaves, 1998; 2005b; Martínez et al., 2009; Oliveira et al., 2004). Tal como señala Martínez y colaboradores (2009):

El trabajo docente y los procesos de aprendizaje (en la actualidad administrativa y conceptualmente separados y ordenados, desde la lógica de la economía del trabajo, el primero; y desde la didáctica y la organización escolar, la segunda) tienen un tiempo y espacio común, al que forzosamente los sujetos deben ajustarse (p. 49).

El trabajo de los docentes y el proceso educativo mismo no deben ser comprendidos como dos fenómenos separados entre sí, ya que la forma de trabajar y las nuevas regulaciones que pesan sobre el trabajo docente, afectan sobre el aprendizaje de los estudiantes, la construcción del conocimiento (Cornejo, 2012) y la expresión de los vínculos laborales/educativos que se construyen entre los actores educativos (Hargreaves, 1998; Martínez et al., 2009; Oliveira et al., 2004). El trabajo de los docentes y el proceso educativo son dos caras de un mismo fenómeno que corren en paralelo con lógicas distintas (administrativas y pedagógicas), y en cuyo centro encontramos el vínculo entre profesor y estudiante como el elemento que sostiene la labor de enseñar en el aula:

³ Sobre los nuevos tipos de profesionalismo y la integración de la subjetividad del trabajador en el proceso productivo me referiré en el siguiente apartado dedicado a analizar los cambios en los patrones contemporáneos del trabajo.

“Suele ocurrir que los involucrados recorren la sala sin reconocer su significado. El espacio aula tiene la vitalidad cotidiana de la relación esencial: maestro- alumno. Histórica, prescrita y subjetiva, afectiva y normativa del enseñar y el aprender” (Martínez 2006, p. 44)

Por tanto, la importancia de haber realizado esta contextualización es reconocer la historicidad del hecho educativo (Mejía, 2004) y posicionar el análisis y la intervención de este vínculo laboral/educativo desde una perspectiva histórica e institucional que nos permita identificar los elementos propios del trabajo docente que lo pondrían en tensión y lo definirían.

1.2 La Docencia como trabajo inmaterial y afectivo

El trabajo puede ser entendido como cualquier actividad humana que, a través de la transformación del objeto de trabajo, está orientada a producir bienes o servicios destinados a satisfacer diferentes necesidades de la especie (de la Garza, 2001). Marx y Engels, quienes en el siglo XIX inician el estudio científico del trabajo, señalan que esta es la actividad ‘vital’ del Hombre, debido que demanda la implicación activa de toda su humanidad como no se daría en otra actividad (Ollman, 1971).

Siguiendo esta perspectiva marxista, Cornejo (2006b) señala que el trabajo es considerado una necesidad psicológica, ya que a través de éste, el Hombre no sólo supera sus limitaciones por medio de la transformación de la naturaleza, sino que también sirve de vehículo para el despliegue de todo su potencial y sus capacidades creativas. Es por ello que el trabajo es considerado **productor de subjetividad**, ya que a través de la transformación de su entorno, el ser humano se transforma a sí mismo: “Sólo a través del trabajo concreto el Hombre desarrolla todas sus potencialidades, pero además, sólo a través de éste, el Hombre se constituye como Hombre” (Cornejo, 2006b, p. 11).

Sin embargo, en el modelo de producción capitalista, el Hombre sería apartado (alienado) de su trabajo en la medida que no tiene control sobre lo que produce ni la forma en que lo hace. El trabajo como *manifestación humana* estaría subordinado a un poder inhumano como lo es la racionalidad de la producción capitalista, produciendo una ruptura fundamental entre elementos interconectados entre sí: el Hombre y su actividad, y el Hombre y la naturaleza (Marx, 1844 citado en Cornejo, 2006b, pp. 11-12).

Lo que es trabajo aparece como algo ajeno, externo y apropiado por otro. Ese otro es quien define la forma que tomará el trabajo, su intensidad y duración, el tipo y el número de productos a realizar, las condiciones laborales, el tipo de relaciones sociales a establecer en torno a la actividad del trabajo (Cornejo, 2006b, p. 12).

En torno a la alienación del Hombre respecto del producto y su proceso de trabajo, Martínez (2001) señala que es difícil hacer notar este proceso de enajenación en actividades abocadas a la producción de servicios como la docencia, la cual estaría abocada a la producción de bienes inmateriales como el conocimiento y los afectos.

Desde una perspectiva marxista clásica, de la Garza (1997) señala que la clase obrera estaría en una posición privilegiada para transformar el sistema capitalista, que lo aliena de su trabajo, dada su posición estructural en el proceso de producción que les permite compartir experiencias subjetivas en torno al trabajo.

Por otro lado, los postmodernistas postulan el fin del paradigma del trabajo como actividad central en la configuración de la identidad de los sujetos en las sociedades. A partir de las transformaciones del modelo productivo y económico, el trabajo avanza hacia la fragmentación de los mundos de vida de los sujetos respecto de su trabajo, la familia, el ocio y el consumo. El trabajo se vuelve instrumental y pierde importancia en su fase productiva respecto del capital y el empresario como sujeto (De la garza, 1997).

El autor señala que esta pérdida de la importancia del trabajo en la sociedad es real, pero más asociado al plano social. Ambas perspectivas, la marxista clásica, y la postmodernista, son parciales y ubican sus análisis únicamente en el plano estructural o en el plano individual, olvidando la mediación entre la estructura y la subjetividad e ignorando los procesos concretos de creación y recreación de subjetividades:

La subjetividad no es una estructura que da sentido de uno a uno, sino un proceso que pone en juego estructuras subjetivas parciales (cognitivas, valorativas, de la personalidad, estéticas sentimentales, discursivas y de formas de razonamiento); subjetividad con estructuras parciales en diferentes niveles de abstracción y profundidad que se reconfigura para la situación y decisión concretas (de la Garza, 1997, p. 86).

El trabajo sigue siendo importante en el plano personal para los trabajadores. Más bien, estamos en la presencia de categorías clásicas que dejan de ser útiles para entender los nuevos patrones del trabajo, que se redefinen y transforman cuantitativa y cualitativamente a partir de los cambios en los patrones del trabajo contemporáneo

instaurados con el desarrollo del capitalismo cognitivo (de la Garza, 2001).

Trabajo Inmaterial

Una de las corrientes que pretende comprender las transformaciones en el mundo del trabajo es aquella que nace en Italia en los años 70, orientada a estudiar los procesos del trabajo inmaterial. El paso hacia una economía de la información conlleva un cambio en la naturaleza de los procesos laborales. La información, la comunicación y la afectividad comienzan a tomar un rol fundamental en el proceso de producción y su planificación (Hardt, s.f.; Lazzaratto y Negri, 2001). Negri (2010) señala que estamos transitando hacia una valorización de la dimensión subjetiva del trabajo: “ya no es la fuerza física del trabajador el factor fundamental de producción, sino su iniciativa, creatividad, poder de decisión, es decir, su subjetividad” (García y Carvajal, 2007, p. 51).

El modelo toyotista se basa en una inversión de la estructura fordista de comunicación entre la producción y el consumo, estableciendo un diálogo continuo e instantáneo entre el mercado y la producción íntimamente entrelazado con el proceso de producción (García y Carvajal, 2007; Mejía, 2004). En el sector de servicios este proceso comunicativo es denso, ya que se basa en el continuo intercambio de información y conocimientos. Como el producto de los trabajos del sector servicios son inmateriales, se les denomina ‘trabajo inmaterial’ (Lazzaratto y Negri, 2001).

El concepto de trabajo inmaterial es amplio y abarca trabajos propiamente inmateriales, como también aquellos procesos o porciones inmateriales presentes en cualquier tipo de actividad productiva. En este sentido, existirían tres tipos de trabajo inmaterial que marcan una nueva división social del trabajo dentro del universo de la producción inmaterial:

- I. Las porciones de trabajo inmaterial (informatizado) dentro del proceso de producción industrial, lo que demuestra que el trabajo inmaterial no es una creación exclusiva del capitalismo cognitivo (Lazzaratto y Negri, 2001);
- II. Trabajos dedicados a las tareas analíticas y simbólicas divididas en manipulación inteligente y creativa, y tareas simbólicas rutinarias (Hardt, s.f., Negri y Hardt, 2000);
- III. Trabajos de tipo afectivo que centran su actividad productiva en la manipulación y creación de afectos y que necesitan del contacto humano ya sea real o virtual (Cornejo, 2012; Negri y Hardt, 2000; Franco, 2006).

Los trabajos completamente inmateriales pueden ser entendidos como “aquellas actividades en las que el ejercicio de producción comprime las etapas de circulación y consumo en un mismo acto” (de la Garza, 2001, p. 24). De esta forma, toma contacto directo el productor y el cliente-consumidor del servicio, complejizando las relaciones sociales destinadas a la producción al agregarse un tercer sujeto al proceso de producción junto al trabajador y al patrón (de la Garza, 2001; Franco, 2006).

El producto de este tipo de actividades es la producción de bienes ‘intangibles’ que no pueden ser transportados ni depositados, como los servicios, la cultura, el conocimiento o la comunicación simbólica (Franco, 2006; Negri y Hardt, 2000). Estos bienes simbólicos son objetivados por el productor y depositados en la subjetividad de los consumidores (de la Garza, 2013).

Debido a que, tanto el proceso como el producto del trabajo son intangibles, es difícil saber con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para construir el producto deseado. Como consecuencia, proceso y producto inmaterial tienden a invisibilizarse y por ende a devaluarse (de la Garza, 2001), contribuyendo a este doble proceso de enajenación del trabajador respecto de su actividad y sus efectos (Cornejo, 2006b; Ollman, 1971) tal como ocurre también con el trabajo de los profesores.

Paradójicamente, esta devaluación se concentra en trabajos que se ubican en la cúspide del modelo de producción capitalista centrado en el conocimiento, debido a que los encontramos, principalmente, en organizaciones de producción social y cultural que resguardan los procesos productivos de la sociedad y su continuidad histórica, (Negri y Hardt, 2000) tales como la escuela y con ello el trabajo docente (Cornejo, 2012;), pero en donde al mismo tiempo encontramos las principales contradicciones del dominio global (Franco, 2006).

Hoy más que nunca, el trabajo inmaterial es la producción de relaciones sociales, de esta forma, la ‘materia prima’ del trabajo inmaterial es la subjetividad y el ‘ambiente ideológico’ en el cual esta subjetividad vive y se reproduce. En este sentido, la producción de subjetividad deja de ser sólo un instrumento de control social y pasa a ser directamente productiva de valor económico, porque el objetivo de la sociedad postindustrial es construir al consumidor (Franco, 2006; Lazzarato Y Negri, 2001): “El proceso de comunicación social y su contenido principal, la producción de subjetividad, se vuelven directamente productivos porque en cierta medida son el motor de la productividad”

(Franco, 2006, p. 67).

Bajo el proceso de redefinición de los patrones del trabajo y la industria fordista, esta actividad y su proceso de valorización avanza más hacia convertirse por completo en actividad social (Negri y Hardt, 2000). Según la tesis de los autores, el modelo capitalista se funda en una contradicción que lo habría condenado al fracaso, ya que su proceso de producción, depende cada vez más de una fuerza de trabajo social capaz de organizar su trabajo de manera autónoma. Por lo tanto, la fuente de valorización propia del capital, el control y la reproducción de la subjetividad, entra en contradicción con el propio desarrollo de la capacidad asociativa, intelectual y creativa de la sociedad de la cual depende y que es universal (Negri y Hardt, 2000; Negri, 2010).

La cooperación social cobra una centralidad única para el trabajo social en el actual modelo de producción del capitalismo cognitivo: “la producción se ha enriquecido al nivel de la complejidad de las relaciones humanas” (Hardt, s.f., p. 7). Esta situación contradictoria abre la posibilidad para que los trabajadores se apropien de los medios de producción que los utiliza, pero que, al mismo tiempo, dependen de las relaciones que establecen los trabajadores entre ellos. (Cornejo, 2012; Negri y Hardt, 2000).

Características del trabajo inmaterial y afectivo

El trabajo afectivo es una de las manifestaciones del trabajo inmaterial que predomina sobre otros tipos de trabajo en la economía global. Su esencia radica en la creación y la manipulación de los afectos (Franco, 2006). Este intercambio, producción o comunicación afectiva, requeriría del contacto y la interacción humana (ya sea virtual o real) y un compromiso y cercanía con el otro, ‘trabajo en modo corporal’ (Negri y Hardt, 2000). El trabajo afectivo se produce con afectos, cuerpos, vínculos y pensamientos (Cornejo, 2012).

Este tipo de trabajo es considerado inmaterial, ya que aunque estén sumidos en lo corporal, lo somático y lo afectivo, tienen efectos inmateriales: un sentimiento de comodidad, bienestar, placer, excitación o pasión, etc. (Negri y Hardt, 2000).

Apuntando otra característica del trabajo afectivo, Arlie Hochschild en su clásica obra *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (El Corazón gestionado: La Comercialización del Sentimiento Humano) dedicada a lo que ella llama las ‘labores

emocionales' (1983), plantea que este tipo de trabajo se caracterizaría por la necesaria implicación de la propia emocionalidad del trabajador, como un recurso personal valioso para lograr los objetivos que persiguen las organizaciones orientadas al servicio (Hochschild, 1983):

Este tipo de labor requiere que uno introduzca o suprima sentimientos con el objetivo de sostener la tolerancia externa que produce el propio estado mental en otros... este tipo de labor requiere una coordinación de mente y sentimientos, y algunas veces recurre a una parte de nosotros mismos que honramos como una parte profunda e integral de nuestra personalidad (p. 7).

Según Hochschild (1983), lo anterior implicaría 'vender' la propia emocionalidad de las personas, a los propósitos y beneficios de la organización. En otras palabras, las labores emocionales requerirían de la implicación de la propia subjetividad del trabajador como un valioso recurso, para fabricar y mantener relaciones positivas, a cambio de una recompensa externa que le entregue seguridad y estabilidad laboral.

Relacionado a lo anterior, y como característica en común con otros tipos de trabajo inmaterial, el control sobre el tiempo de los trabajadores es total. Ya no existe diferencia entre tiempo libre, de trabajo y la vida cotidiana, es el 'alma' misma de los trabajadores la que desciende a la oficina implicándolos por completo en el proceso de producción (Lazzaratto y Negri, 2001).

En la misma línea, es importante señalar lo planteado por Negri y Hardt (2000), quienes tomando los planteamientos de Foucault, señalan que lo que produce el trabajo afectivo son "redes sociales, manifestaciones de comunidad, biopoder' en un sentido creativo de la producción social" (p. 221).

Según algunos autores, el Biopoder es el potencial del trabajo inmaterial, pero particularmente del trabajo afectivo, de ahí su carácter ontológico (Hardt, s.f.; Negri y Hardt, 2000). Biopoder es el poder de crear vida, es la producción de subjetividades colectivas, de lo social: "lo que se crea mediante las redes de trabajo afectivo es una forma de vida" (Hardt, s.f., p. 9).

El biopoder se vuelve un agente de producción cuando todo el contexto de la reproducción es subsumido bajo el mando capitalista, es decir, cuando la reproducción y las interrelaciones vitales que la constituyen se vuelven directamente productivas (Negri y Hardt, 2000, p. 271).

Acá se puede reconocer otra vez la acción instrumental de la producción económica que se une y complejiza al nivel de la acción comunicativa de la actividad vital humana y que, bajo el modelo actual de acumulación capitalista, vuelven productivos tanto al intelecto como los afectos (Franco, 2006; Negri y Hardt, 2000). Al respecto Hardt (s.f.) señala:

La producción se ha convertido en un proceso comunicativo, afectivo y desinstrumentalizado y ha sido 'elevado' a la categoría de relaciones humanas, pero, por supuesto, relaciones humanas que se desarrollan dentro del capital y están dominadas por este. (...) en la producción y reproducción de afectos, dentro de aquellas redes de cultura y comunicación, se producen las subjetividades colectivas dando lugar a lo social, incluso si ambas partes pueden ser directamente explotadas por el capital (p. 7).

En este sentido, el trabajo afectivo tendría un doble potencial contradictorio que lo coloca en la cima del modelo de producción capitalista. Por un lado, la producción de vida es un cimiento sobre el que se levanta la acumulación capitalista y el orden patriarcal (Franco, 2006). Pero, por otro lado, la producción de afectividad, subjetividad y formas de vida, presentan un potencial enorme para los circuitos autónomos de valoración y quizás de liberación a través de la transformación del modelo de relaciones sociales que impone el capitalismo (Hardt, s.f., p. 11).

El trabajo inmaterial involucra cooperación e interacción social. Éste no es impuesto ni organizado desde afuera, sino que es inherente al propio trabajo, ya que las mentes y los cuerpos necesitan de otros para producir valor. En el actual modelo productivo y de acumulación, centrado en los aspectos subjetivos de los trabajadores, toman la forma de interactividad productiva a través de redes lingüísticas, comunicacionales y afectivas (Negri y Hardt, 2000, p. 255). En este sentido, Mejía (2008) señala que el carácter creador de biopoder y la biopolítica de este tipo de trabajos son claves para entender las resistencias de estos tiempos, pero al mismo tiempo, transforma a la subjetividad de los trabajadores, en objetos de diferentes mecanismos de control social, entre ellos la psicología (Rose, 1999 citado en García y Carvajal, 2007).

El proceso y el producto del trabajo docente. La docencia como trabajo inmaterial y afectivo

A partir de los planteamientos teóricos del trabajo inmaterial, es posible considerar a la docencia como un trabajo inmaterial y afectivo. Martínez (2000) señala que el producto del trabajo docente es un producto-conocimiento y un producto-relación. En la labor

docente está implicada la acción, el pensamiento y la emoción que se desarrolla en la interacción entre el profesor y los estudiantes en sus distintos contextos. La docencia se definiría como trabajo afectivo en la medida que es necesario el involucramiento emocional por parte de los docentes para generar aprendizajes en los estudiantes, lo que agrega presión al diluirse los límites entre la vida personal y el trabajo (Santos y Souza, 2010 citado en Abarca y Castañeda, 2012).

Por su parte, Kohen (2005, citado en Cornejo, 2012) señala que el aspecto central del trabajo de los profesores es que construye subjetividad, tanto en su objeto de trabajo (los estudiantes) como en sí mismos y el colectivo al cual pertenecen. En ese sentido, la experiencia escolar produciría subjetividad y la construcción de un mundo sensible en común para ambos, es decir, nuevas formas de nombrar la realidad, formas de relacionarse con los demás, y de ubicarse como sujetos en el mundo (Martínez, 2000).

La inmaterialidad de este tipo de producto intangible centrado en los afectos, y la imposibilidad de acumularlo o transportarlo, hace difícil saber qué cantidad y tipo de acciones y de medios e instrumentos son necesarios para alcanzarlo, ya que no sería posible determinar con certeza real hasta qué punto la subjetividad del estudiante es construida a partir de la relación con el docente. Lo anterior habría contribuido a la depreciación social de la profesión docente y la enajenación del docente respecto del proceso y el producto de su trabajo (Martínez, 2001).

Las transformaciones del trabajo docente, al ser vinculado con una estructura de producción capitalista, tecnifica la labor de educar y racionaliza elementos subjetivos y espontáneos del trabajo, incluido el vínculo con los estudiantes, entendido como una parte esencial de la dinámica al interior del aula y del proceso de aprendizaje (Martínez, 2006). El control burocrático sobre el proceso del trabajo docente se juega en cada escuela y cada aula, invisibilizado para los mismos trabajadores de la educación, por lo que constituye un desafío epistemológico y teórico el aproximarse y comenzar a pensarlo (Martínez, 2001).

En este sentido, y en la medida que los estudios sobre trabajo docente complejizan el análisis en torno al proceso del trabajo, (entendido en términos generales como la relación entre: la fuerza de trabajo docente- su formación, regulaciones-; los medios e instrumentos de trabajo, la escuela, y; el producto del trabajo) comienza a plantearse que el vínculo entre profesor y estudiante sería el eje articulador de la relación entre estos tres

elementos que componen el proceso del trabajo docente:

Los psicólogos somos los que comenzamos a encontrar que en ese proceso de trabajo había un núcleo, que era como un núcleo duro, como se le suele llamar, un núcleo doloroso, un núcleo de gran tensión, que era la relación maestro-alumno, porque esos tres elementos, no están sueltos, la fuerza de trabajo se pone activa adentro de un local de trabajo, en este caso la escuela, en ese local de trabajo la interacción se da entre docentes y alumnos, básicamente, y entre ambos, además de una producción de conocimientos, que sería el producto más concreto, no siempre visible, de este proceso de trabajo, lo que sí hay más visible, es un núcleo afectivo, es decir, que en el núcleo central del trabajo docente, lo afectivo ocupa un lugar principal, por eso es que, cuando hay desajustes, cuando hay dificultades en esa relación, es en donde aparecen, mayores temas de angustias, mayores temas de depresiones, de problemas psicológicos más severos (Martínez, 2007).

En este sentido, Martínez (2007) plantea que la relación profesor-estudiante es el núcleo del proceso de trabajo y de la subjetividad docente: "En toda relación laboral se ponen en juego los afectos, más aún en aquellas actividades como la docente *donde lo vincular es el núcleo del proceso de trabajo*" (Martínez et al., 2009, p. 403). Este Vínculo estaría siendo entendido como un entramado afectivo reconocido-registrado- por ambos términos de la relación vincular que se constituye en un gran 'núcleo doloroso' del cual el docente no puede escapar, pues, lo que le 'pase' al docente con sus estudiantes, definirá en gran parte su vivencia respecto de su trabajo (Martínez et al., 2009).

Como ha sido señalado en la introducción de esta investigación, el docente no lograría conquistar mayores niveles de autonomía en su trabajo, si no logra construir autonomía con sus estudiantes, no logrará construir procesos creativos y reflexivos si no aborda su tarea de enseñar de manera creativa y reflexiva. Parece ser una tarea sencilla, sin embargo, no puede estar más alejado de la realidad. Junto con los condicionamientos institucionales, el proceso del trabajo docente es definido por otros núcleos de afecto, la relación con sus colegas, con las autoridades y la escuela, y de ésta con el conjunto de la sociedad, su historia y el Estado (Cornejo, 2012).

En este sentido, la escuela, como espacio social, se constituye en un lugar contradictorio en donde se da lugar una compleja red comunicacional, afectiva e intelectual sobre la que se depositan deseos de reproducción social, pero donde es posible encontrar también el espacio para la transformación social y nuevas formas de posicionarse en el mundo (Martínez et al., 2009) en base a negociaciones y decisiones de los sujetos que son

inalienables, pero aún así, no exenta de tensiones (Abarca y Castañeda, 2012). Al respecto Martínez (2006) señala:

Los procesos de trabajo docente y de aprendizaje están unidos por vínculos sociales, laborales y afectivos, más allá de las prescripciones. El diálogo generacional configura una realidad concreta de trabajo que determina regulaciones espontáneas, negociadas por sus protagonistas, para ambos procesos y sus relaciones intersubjetivas de docentes- alumnos. Unos trabajan, otros estudian. Juntos (p. 49).

Por tanto, es importante posicionarse desde una postura crítica hacia aquellas perspectivas más ingenuas y cercanas a un orden discursivo hegemónico que supone que la relación entre profesor y estudiante está basada únicamente en sentimientos amorosos, y que bajo este supuesto se insertan a analizar el aula, e intervenir sobre este elemento nuclear que es la relación entre profesor y estudiante, sin reconocer que esta relación de carácter afectivo/laboral se configuraría histórica e institucionalmente, tanto a partir de la trayectoria personal de los sujetos, como del contexto institucional y educativo que engloba esta relación (Martínez, 2006).

A partir de esta mirada subjetiva, intelectual, afectiva e historizada de la relación entre profesor y estudiante se construye mi mirada en torno al vínculo entre profesor y estudiante desde los planteamientos de Pichon-Rivière y Gerard Mendel, quienes integran elementos sociales y psíquicos en sus análisis y que serán revisados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

La relación entre profesor y estudiante como un vínculo desde la perspectiva analítica de Enrique Pichon-Rivière y Gerard Mendel

En diversas oportunidades Martínez (2006; 2007; 2010) ha hecho referencia al carácter vincular que tendría la relación entre profesor y estudiante en tanto establece un entramado afectivo reconocido-registrado por ambos términos de la relación vincular, en un período prolongado de tiempo, y compuesto por elementos psíquicos inconscientes aprendidos a partir de los primeros modelos vinculares primarios que tienen lugar en el

núcleo familiar, y que luego tienden a replicarse en las futuras relaciones laborales, familiares y sociales que establecemos como sujetos (2006; 2007; 2010).

Lo anterior podría deberse a su formación psicoanalítica, sin embargo, parece ser una opción viable de considerar y que nos obliga a preguntarnos qué se entiende por vínculo y cuáles son las implicancias de entender la relación entre profesor y estudiante como un vínculo. Luego de la lectura de investigaciones referidas al tema de esta investigación, se opta de manera fundamentada por utilizar el término 'vínculo' para referirse a la relación que se construye entre profesor y estudiante. Esto responde a la posibilidad de generar un análisis de mayor complejidad al integrar elementos inconscientes y afectivos que estarían operando en las relaciones que establecen los sujetos en un contexto social e institucional determinado.

Con esto no se quiere abrir una discusión en torno a la terminología, sino más bien, dar cuenta y hacer una diferenciación entre la propuesta de este estudio y lo que proponen algunos estudios desde una perspectiva más 'funcionalista', principalmente desde la psicología y los trabajos de la eficacia escolar, los cuales utilizan el concepto de Relación para referirse sólo a la interacción visible, por medio de la conducta, entre dos sujetos, como un fenómeno aislado y definido sólo por la experticia que el docente demuestre para lograr establecer relaciones positivas con sus estudiantes (Brekelmans, et al., 2005; Casassus, 2009; Coll y Sánchez, 2008; Newberry, 2010; Wubbels & Brekelmans, 2005).

El vínculo es una noción proveniente del psicoanálisis, pero que no forma parte de los conceptos freudianos ni tampoco del léxico psicoanalítico clásico. Es a partir de las interrogantes de corrientes orientadas al estudio de los grupos, las parejas y las familias, que surge la reflexión sobre la noción de vínculo, distinguiéndola de la relación de objeto imperante en el psicoanálisis de corte introspectivo e individual (Jaroslavsky y Morosini, 2010). Sin embargo, a modo general, el interés de esas corrientes es básicamente clínico, y se centrarían en identificar rasgos característicos de personalidad de los sujetos para comprender el tipo de vínculo que establecerán con otros y lograr una intervención terapéutica exitosa.

En ese sentido, y aunque no adhiero a las teorías psicoanalíticas en su total complejidad, creo interesante desarrollar algunos elementos provenientes de dos planteamientos en particular que sobrepasan la lectura clínica: la psicología social de Enrique Pichon-Rivière, y el sociopsicoanálisis de Gerard Mendel. Desde la psicología, ambos autores plantean

una lectura particular sobre el fenómeno educativo y se presentan como verdaderas apuestas teóricas de análisis sobre la configuración del psiquismo humano, a partir del desenvolvimiento del sujeto en sus relaciones sociales y laborales.

2.1 La teoría del vínculo de Enrique Pichon-Revière

La Teoría del Vínculo elaborada por el médico psiquiatra y psicoanalista suizo-argentino Enrique Pichon-Rivière, tiene como base la teoría de las relaciones de objeto presente en el discurso Kleiniano de fines de los años cincuenta. Sin embargo, y a través de su práctica clínica y sus experiencias concretas de trabajos sociales, el autor busca contribuir a la verificación y la confrontación del psicoanálisis como una herramienta válida de análisis e intervención de la enfermedad psíquica y la realidad social, a partir de la referencia permanente del hombre con su contexto real y exterior:

Es imposible realizar una labor en profundidad si se prescinde del método psicoanalítico, así como es imposible que este método tenga una operatividad científica definida si no se le confronta y verifica permanentemente con un trabajo social paralelo (Pichon-Rivière, 1985, pp. 21-22).

De esta forma, el autor construye una propuesta que pretende superar la perspectiva introspectiva que habría imperado en el psicoanálisis de aquel entonces, y construir lo que él definió como una Psiquiatría social de base psicoanalítica, orientada al estudio de los procesos inconscientes presentes en individuos, grupos e instituciones, insertos en una cotidianidad que estaría históricamente determinada, y entendiendo que estas condiciones concretas podrían cumplir un rol fundamental en la configuración y las vicisitudes del psiquismo de los sujetos (Pichon-Rivière, 1985).

El vínculo como mínima unidad de análisis de la psicología social en la obra de Enrique Pichon-Rivière

El concepto de Vínculo está en el centro de la propuesta de análisis de Pichon-Rivière. Sus fundamentos se construyen a partir de la noción de 'relación de objeto' imperante en el psicoanálisis introspectivo de aquel entonces, entendida como una estructura dinámica que funcionaría motivada por factores instintivos o motivacionales que se movilizan en los sujetos en la relación de carácter unidireccional que establecen con un objeto interno. Sin embargo, el autor señala que esta relación correspondería sólo a la estructura interna de las relaciones que los sujetos establecen con diferentes objetos externos, y a lo cual

denominó como 'Vínculo' (Pichon-Rivière, 1985).

Para Pichon-Rivière, el Vínculo es un concepto operativo, es decir, su interés no está en la elaboración de un gran constructo teórico a la usanza psicoanalítica, sino que, proponer una perspectiva que le permita intervenir y transformar cierto fenómeno en el plano social. Según el autor, toda conducta humana estaría destinada a establecer una relación con un otro, ya sea interno o externo, por lo que el Vínculo debería ser entendido como un tipo particular de relación de objeto en la cual está incluida la conducta visible del sujeto (Pichon-Rivière, 1985).

Esta relación sería de carácter bidireccional, es decir, de mutua influencia y transformación, en la medida que, a través de procesos comunicacionales y de aprendizaje, ambas partes del vínculo se influyen a partir del vínculo que establecen con el otro conformando una Gestalt (Pichon-Rivière, 1985). En este sentido, la propuesta del Vínculo planteada por el autor, pareciera ser más abarcativa y concreta que la de relación de objeto al incluir el análisis de la conducta. Por tanto, y en palabras del autor, el Vínculo sería definido como:

(...) una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un *pattern*, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto (Pichon-Rivière, 1985, p. 35).

En una sistematización de la teoría del Vínculo planteada por Pichon-Rivière, Bernal (s.f., p. 2) propone la siguiente figura para diferenciar la teoría de las relaciones de objeto y la teoría del vínculo del autor, y representar la bidireccionalidad como una característica esencial del concepto de vínculo:

Teoría de las relaciones de objeto:



Teoría del vínculo:



De lo anterior se extrae la primera característica del vínculo, la existencia de dos campos psicológicos que estarían en continua interacción: el campo interno y el campo externo. Por un lado, y como ha sido señalado, el campo interno correspondería a la relación del sujeto con sus objetos internos, y en la cual implicaría todo su aparato psíquico para la construcción de sus ideas, pensamientos, fantasías o sueños; y por otro lado, el campo externo, que correspondería a las relaciones que el sujeto establece con otros sujetos-objetos externos a través de su conducta, entendida como la expresión del vínculo en términos de lo que se ve (Pichon-Rivière, 1985).

Por tanto, y coherente a su formación psicoanalítica, el autor reconoce que sería el campo interno del vínculo el que estaría condicionando el carácter del sujeto, o sea, la forma en que se comporta habitualmente con otros sujetos u objetos en el plano de lo social:

Ese vínculo interno está entonces condicionando los aspectos externos y visibles del sujeto. Podemos definir el carácter de un sujeto en términos de vínculo diciendo que su carácter, o sea, la manera habitual de comportarse esa persona, puede ser comprendido por una relación de objeto interno (Pichon-Rivière, 1985, p. 36).

De lo anterior surge otra característica del Vínculo: su temporalidad. El autor señala que el vínculo sería siempre un 'vínculo social', aunque se establezca sólo con una persona, en la medida que "a través de la relación con esa persona, se repetiría una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados", desde los primeros vínculos que establece el sujeto con la madre y su núcleo familiar, uniendo su pasado con su presente y futuro, en las acciones del sujeto orientadas a comunicarse y relacionarse con los otros en el plano social (Pichon-Rivière, 1985, p. 47).

Este cúmulo de experiencias constituiría lo que el autor entiende como el Inconsciente, entendido como un elemento altamente influyente y determinante de las características que adoptarán los vínculos que el sujeto establecerá con otros: "El inconsciente está pues constituido por una serie de pautas de conductas acumuladas en relaciones con vínculos y roles que el sujeto desempeña frente a determinados sujetos" (Pichon-Rivière, 1985, p. 49). En otras palabras, todo vínculo con un sujeto u objeto presente, estaría fuertemente influido por las experiencias anteriores que se han tenido con otros sujetos u objetos a través de pautas conductuales que tienden a repetirse, o sea, todo vínculo estaría históricamente determinado.

Relacionado con lo anterior, encontramos otro aspecto íntimamente ligado con el vínculo: la noción del rol. La teoría de los roles de Pichon-Rivière refiere a la adjudicación de cierta función que un sujeto intenta hacer llegar al otro con el que se relaciona a través de la comunicación (1985, p. 112). En ese sentido, es posible señalar que todas las relaciones interpersonales se configurarían a partir de un intercambio permanente de distintos roles asumidos y adjudicados entre los distintos elementos participantes del vínculo, ya sea entre dos sujetos, o en la relación de un sujeto con un grupo (1985, p. 75). Este interjuego dialéctico entre adjudicación/asunción de roles, afectaría a ambos sujetos de manera recíproca, y podría desarrollarse de manera consciente o inconsciente para los sujetos, es decir, que podríamos asumir o adjudicar de manera voluntaria un cierto rol al otro, o por el contrario, asumir de manera inconsciente la imagen o la función que otros o la sociedad adjudican sobre nosotros:

El concepto de rol que empezamos a conocer individualmente puede ser extendido a los grupos. Entre la asunción de un determinado rol y la adjudicación de un rol a otro existe siempre un interjuego dialéctico en forma permanente. Y aquí nos encontramos con el concepto de espiral. En la medida que uno adjudica y el otro recibe, se establece entre ambos una relación que llamamos vínculo. Este tiende a desarrollarse dialécticamente llegando a una síntesis de los dos roles, que son los que dan las características del comportamiento tanto del individuo como del grupo considerado (Pichon-Rivière, 1985, p. 114).

Por tanto, y utilizando una terminología más clínica, el autor señala que el trabajo del terapeuta consistiría en hacer consciente lo inconsciente, volver racional lo irracional, dotar a los sujetos de mayores grados de conciencia sobre los determinantes latentes o inconscientes que tendrían una fuerte influencia u operatividad sobre los sujetos, configurando y dando forma a los vínculos que los sujetos construyen con otros (Pichon-Rivière, 1985.).

Otro elemento característico del Vínculo en la propuesta del autor, señala que el vínculo correspondería a una estructura compleja y triangular mediada por el contexto cultural en el cual se sitúa. Basándose en la teoría del campo desarrollada por Kurt Lewin, Pichon-Rivière (1985) plantea que en la relación entre individuo y sociedad, las conductas de los sujetos no dependen sólo del organismo o del medio, sino de la interacción entre ambos. Por tanto, la dinámica vincular debiera ser analizada considerando al sujeto-en-contexto, ya que la sociedad, como el Otro histórico-social, impondría ciertos modelos relacionales y roles que el sujeto internaliza y reproduce en la relación que establece con otros

(Pichon-Rivière, 1985).

Lo anterior, haría referencia al que considero es el elemento definitorio de la propuesta de la psicología social planteada por el autor, y que, en definitiva, definiría una relación como vincular: el carácter dialéctico que caracterizaría el proceso de constitución de la subjetividad de los sujetos a partir de los vínculos que establecen con otros. El autor señala que la interacción entre los vínculos internos y externos estarían integradas en un proceso de espiral dialéctica de mutua afectación, es decir, los vínculos externos que establece el sujeto, afectan sobre sus vínculos internos, los que a su vez, afectarán sobre los vínculos externos que el sujeto establecerá con el mismo sujeto, u otros sujetos, en un momento y lugar diferente:

El vínculo, que primero es externo, después se hace interno y luego externo nuevamente y posteriormente vuelve a ser interno etcétera, configurando permanentemente la fórmula de esa espiral dialéctica, de ese pasaje de lo de adentro afuera y de lo de afuera adentro, lo que contribuye a configurar la noción de límites entre el adentro y el afuera (Pichon-Rivière, 1985, p. 55).

En este sentido, el autor señala que si consideramos que el sujeto no puede prescindir de los vínculos con otros para constituirse como tal, la psicología individual sería siempre una psicología social, y que la oposición clásica entre ambas, la diferenciación entre lo interno y lo externo del sujeto, no logra ser nítida ni estable (Bernal, s.f., p. 10). Pichon-Rivière (1982) señala que Freud en *Psicología de las Masas y análisis del yo* del año 1921, ya habría señalado la necesidad de considerar los fenómenos intrapsíquicos trabajados por la investigación psicoanalítica, como fenómenos sociales. A continuación transcribo en su totalidad el extracto de Freud del cual hace cita Pichon-Rivière que sirve de base para el desarrollo de su psicología social:

La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecernos muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a un más detenido examen. La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales, le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. *En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, afectivamente, 'el otro' como modelo, objeto, auxiliar o adversario y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde el principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado*⁴

4

La cursiva es del autor.

(Pichon-Rivière, 1982, p. 41).

A partir de aquello, se puede señalar que el objeto de la psiquiatría social planteada por el autor, sería el estudio de los efectos subjetivos que tiene en el sujeto el encuentro con el otro (Mejía, 2002 citado en Bernal, s.f.). Por lo tanto, la unidad mínima de análisis de la psicología social planteada por Pichon-Rivière (1982; 1985), no podría ser el individuo aislado, sino que el vínculo que éste establezca con otro sujeto-objeto en una relación de carácter bidireccional, o sea, a partir de la cual ambos elementos del vínculo se afectarían y transformarían mutuamente.

Por lo tanto, se podría señalar que, a través de su propuesta de análisis social del vínculo, el autor hace una crítica de carácter epistemológico al sujeto como objeto de estudio de la perspectiva más introspectiva del psicoanálisis. Pichon-Rivière (1985) señala que: “tenemos la sociedad adentro” (p. 57), es decir, que los pensamientos, las ideas, y el contexto en general que configuran los vínculos internos y externos, son en realidad una representación interna de cómo ha sido captado ese medio por cada uno de nosotros, de acuerdo a una fórmula personal producto de la historia personal y de cómo ese medio actúa sobre los sujetos y en el cual nosotros también actuamos:

Otra dicotomía que en realidad se estabilizó y dificultó seriamente el progreso de la psicología y de la sociología, fue la división establecida entre individuo y sociedad. La sociedad está adentro y está afuera, pero la sociedad que está adentro lo está de una forma particular para cada individuo. Esta es la diferencia que existe entre una concepción dialéctica de la relación entre sociedad e individuo y una relación mecánica entre individuo y sociedad. Podemos tener en cuenta la acción del medio sobre el individuo, así como la acción del individuo sobre el medio y esto en una continua espiral dialéctica (Pichon-Rivière, 1985, p. 66).

En definitiva, lo que intenta hacer Pichon-Rivière es una síntesis entre la teoría psicoanalítica predominantemente intrapsíquica y la investigación social a partir de los vínculos que establecen los sujetos en su cotidianidad, considerando al individuo como una resultante dinámica de la mutua influencia en espiral dialéctica entre sus objetos internos y externos, y que tendría como resultado vivencias afectivas y cognitivas particulares para cada sujeto, y que determinarían su forma de relacionarse con otros.

La psicología social de Pichon-Rivière apunta a entender la conformación del psiquismo humano y la subjetividad de los sujetos, superando los determinismos de tipo psicologicista-individualista, y social-estructuralista, parcelados cada uno respectivamente

en la psicología y la sociología, y entender el proceso de transformación de la realidad dialéctica entre la estructura social y la formación de las fantasías inconscientes del sujeto, es decir, los objetos internos que configuran su forma de relacionarse con otros (Pichon-Rivière, 1982).

El esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) de Pichon-Rivière

El ECRO es una idea central en la propuesta del autor, ya que aglutinaría muchos de los principios del vínculo y la psicología social para comprender la conducta de los sujetos en su relación con los demás. Para Pichon-Rivière (1985), el ECRO sintetiza el sentir, el pensar y el actuar de los sujetos en su relación con otros, y correspondería a un modelo conceptual conformado por esquemas internalizados por el sujeto a través de sus experiencias y que le permite la organización e integración de aquellos procesos elaborados en su interacción con el mundo. En otras palabras, el ECRO funciona como una guía para operar en la práctica, como un instrumento de aprehensión de la realidad (Ritterstein, 2008). En palabras del autor: “El esquema conceptual referencial y operativo referiría a un conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos referidos a un sector de lo real, a un universo del discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto” (Pichon-Rivière, 1982, p. 205).

La idea de Esquema refiere a un cúmulo de ideas que abarcan una parte de la realidad que está en constante interacción y confrontación con otros (nivel intersubjetivo), con las organizaciones en las que el sujeto se inscribe (nivel organizacional), y con la comunidad de la cual forma parte (nivel comunitario); este esquema es Conceptual, en la medida que está conformado por todos aquellos conceptos provenientes o no de la cotidianeidad que resultan del interjuego entre los niveles subjetivos, intersubjetivos, organizacional y comunitarios, que se van modificando con el transcurso del tiempo, de la experiencia y del conocimiento; es Referencial, en el sentido de que estos conceptos son un punto de partida para la comprensión de la realidad, y el sujeto recurrirá a ellos cada vez que sea interpelado por un nuevo objeto de conocimiento o bien para actuar en esa realidad; y por último, es Operativo, en el sentido de que es a partir de este esquema que el sujeto actúa sobre la realidad para transformarla (Pichon-Rivière, 1982).

En ese sentido podemos vislumbrar tres principios centrales de la psicología social de Pichon-Rivière (1982; 1985) que estarían presentes en el ECRO planteado por el autor:

- I. Es un esquema dinámico, que va integrándose constantemente con elementos nuevos en un constante movimiento de apertura y cierre que lleva a transformar nuestros esquemas previos producto de nuestras experiencias con otros en la cotidianidad.
- II. Es dialéctico, en la medida que su conformación es la síntesis del movimiento constante entre los esquemas previos del sujeto y el mundo externo, producto de lo cual, su experiencia en el mundo y sus esquemas previos se transforman y redefinen.
- III. Es producto del histórico social, íntimamente relacionado con la idea anterior, encontramos que el sujeto en el proceso de aprendizaje irá confrontando sus modelos y esquemas previos a partir de la relación con el medio. Es por ello que Pichon-Rivière plantea la necesidad del estudio del hombre en situación, el contexto y la cotidianidad como elementos modificadores y modificantes del esquema de los sujetos (Ritterstein, 2008).

Por lo tanto, el ECRO sería una guía que orienta las formas de relacionarse de los sujetos en el plano social frente a otro sujeto o frente a un objeto de conocimiento; a través de los procesos de aprendizaje se espera que los sujetos modifiquen y enriquezcan sus esquemas previos en una espiral dialéctica de continua construcción-deconstrucción, por lo que el ECRO y la noción de aprendizaje del autor estarían íntimamente relacionadas. Hablar del aprendizaje referiría a un proceso que nos enfrenta a nuestras formas de ser y actuar en la cotidianidad. A partir de aquello, creo importante revisar la lectura de las propuestas de Pichon-Rivière sobre el fenómeno educativo.

El vínculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje según Pichon-Rivière

A través de los planteamientos presentados en el apartado anterior, podemos pensar que la propuesta del vínculo de Pichon-Rivière sobrepasa el ámbito clínico desde el cual se construye, e intenta servir de alternativa válida para analizar e intervenir sobre diferentes fenómenos sociales. En este sentido, una de las lecturas más desarrolladas y difundidas es la relacionada al análisis del fenómeno educativo. Ana Pampliega de Quiroga, última esposa de Pichon-Rivière, editora y coautora de algunas de sus obras, desarrolla junto al autor, una lectura del proceso de aprendizaje y de la relación pedagógica entre profesor y estudiante a partir de la propuesta del vínculo y la psicología social pichoniana,

profundizando algunos de sus conceptos, pero también planteando otros propios.

En una conferencia ofrecida para la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo en Argentina, la autora plantea que existirían grandes coincidencias entre las ideas de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière, y a partir de una re-lectura de la propuesta del vínculo, releva la dimensión política y educativa que atravesaría la propuesta de ambos autores (Quiroga, 2001). A continuación, se revisan algunos de estos puntos de encuentro, pero centrándonos sólo en los conceptos de Pichon-Rivière con el fin de seguir la línea argumentativa de este apartado.

En primer lugar, para ambos autores, la concepción de aprender y el proceso de conocimiento corresponderían a un proceso dialéctico en que el hombre y el mundo se influenciarían y transformarían mutuamente. Para Pichon-Rivière (1982), la noción de Aprendizaje está sustentada en una didáctica, entendida como una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa), y que caracteriza al aprendizaje como la apropiación instrumental -a partir del conocimiento- de la realidad, con el fin de transformarla y adaptarse de manera activa a ella, a través de una lectura crítica que impliquen la capacidad de evaluación y creatividad por parte de los sujetos (Pichon-Rivière, 1982; 1985).

En este sentido, Quiroga (2001) señala que Pichon-Rivière sería crítico de las posiciones construccionistas o constructivistas radicales, y se posiciona desde una lógica dialéctica y materialista al señalar que el sujeto debe ser entendido como protagonista de su historia, pero que no construye la realidad objetiva, sino que establece una relación con ella a partir de su subjetividad, lo que resultaría en una particular vivencia cognitiva y afectiva de la cual elabora una visión particular, y a partir de la cual se orienta para actuar y transformar el plano social.

Así mismo, para Pichon-Rivière (1982), el enseñar y el aprender conformarían una estructura Gestáltica funcional y dinámica que se sustenta en la relación entre el docente y el grupo de estudiantes a la cual denominó 'enseñaje'. Esta estructura se caracterizaría por ser una unidad de contrarios que opera dentro de un mismo marco de trabajo, por lo que su operatividad y vigencia dependerá de los esquemas previos a partir de los cuales se relacionan los sujetos, y que sirven de encuadre y ponen en movimiento su transformación dialéctica a partir del encuentro con el otro:

Esta concepción del aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios (Pichon-Rivière, 1982, p. 209).

En este punto, creo importante hacer mención a la noción de 'grupo' desde la cual construye su propuesta el autor (el Grupo Operativo), y que fácilmente se podría extrapolar a la relación que se construye entre docente y estudiantes en el ámbito educativo y en el contexto escolar del aula. Para al autor, el grupo corresponde a un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por mutua representación interna, se proponen una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de mecanismos de asunción y adjudicación de roles (Pichon-Rivière, 1982).

Dentro de esta estructura en la cual se da el aprendizaje, el rol de quien enseña y de quienes aprenden no son estáticos, sino que alternantes, 'son funciones que circulan en un vínculo', ya que sería el estudiante quien, a través de la pregunta y su particular lectura del mundo, moviliza los conocimientos del docente que se muestra sensible al acontecer del sujeto a quien enseña (Quiroga, 2001; Ritterstein, 2008). En otras palabras, se debe redefinir el enseñar y el aprender hacia otras significaciones y formas que vayan más allá de la transmisión unidireccional de conocimientos, y que parta desde los cuestionamientos y las interrogantes que traiga el propio estudiante y el grado de conocimiento que tenga el docente sobre sus estudiantes:

Debemos identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar, y caracterizar la unidad 'enseñar y aprender' como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción descubren o redescubren, aprenden y se enseñan (Pichon-Rivière, 1982, p. 117).

Por tanto, para el autor, el proceso de aprendizaje sería esencialmente un diálogo que se construye entre docente y estudiante en base a un objeto de conocimiento. Este diálogo tendría como base las experiencias y las prácticas concretas de los sujetos orientadas por un marco referencial en torno al tema que se trabaja, y cuya estructura operativa que los guía entra en crisis frente al conocimiento nuevo (Pichon-Rivière, 1985). Por tanto, el aprendizaje debe ser entendido como un interjuego entre lo conocido y lo desconocido

que se manifiesta e impacta en la estructura operativa y referencial previa de los sujetos, desestructurándola y generando la necesidad de reorganizarse, resultando un nuevo marco referencial a partir de esa crisis (Quiroga, 2001; Ritterstein, 2008).

A partir de lo expuesto hasta ahora, se extrae una de las características esenciales que atraviesa toda la propuesta de Pichon-Rivière, y que también encontramos presente en su lectura sobre el fenómeno educativo: La relación entre profesor y estudiante se caracterizaría por un interjuego constante en espiral dialéctica en el que hay diferencias y a veces oposición, sin embargo, ninguno de los dos podría ser pensado en ausencia del otro:

En la concepción de Freire, como en la de Pichon, se conceptualiza, y se trabaja la dialéctica entre educador y educando. Se trata de un interjuego, en el que hay diferencia y a veces oposición. Insisto en el término 'dialéctica' porque uno no puede ser pensado ni existir sin el otro; y por el carácter dialéctico de esa relación, cada uno puede, en esa unidad, transformarse en el otro, desplegar esa alternancia en el enseñar y el aprender (Quiroga, 2001, p. 3).

Otro elemento que caracteriza el pensamiento de Pichon-Rivière en relación al fenómeno educativo es lo que Ana Quiroga (2001) denominó como la 'jerarquización del aprendizaje vital'. Lo anterior referiría a la construcción de los marcos referenciales que guían la acción de los sujetos en la relación con otros en su cotidianidad a partir de su particular lectura de la realidad (Pichon-Rivière, 1985). Para la psicología social de Pichon-Rivière, la cotidianidad correspondería a una multiplicidad heterogénea de hechos que configuran nuestra experiencia, nuestros escenarios vitales, hechos que podemos considerar banales, obvios y que son subvalorados como objetos de conocimiento; sin embargo, esa multiplicidad encierra algo que es fundamental, lo que nos parece natural, es la forma de relacionarnos con otros que el orden sociohistórico ha construido a partir de nuestras condiciones concretas de existencia, en ese sentido, no tiene nada de banal y obvio (Quiroga, 2001; Pichon-Rivière, 1985).

La corriente de la conciencia crítica de la cotidianidad a la cual haría referencia Pichon-Rivière (1985), referiría al análisis objetivo y des-mistificador de la realidad y de nosotros mismos en el mundo. Se trata de no ser portadores a-críticos, sin interrogantes, de las representaciones colectivas que operan en nuestras relaciones, por el contrario, de una actitud abierta al cuestionamiento de la realidad y a la propia posición de nosotros mismos como sujetos insertos en el mundo:

Cuando Freire o Pichon hablan de conciencia crítica, plantean una lectura de la realidad, que tenga la potencia analítica que permita al sujeto correr el velo de ciertos discursos, tendientes a instalar en lo colectivo y en la subjetividad supuestas representaciones, que en tanto ficción, nos alejan del conocimiento (Quiroga, 2001, p. 5).

En este sentido, y relacionado con lo anterior, es interesante destacar que para ambos autores, la función del docente no es pasiva, sino que activa en el proceso de construcción del conocimiento y la aprehensión de la realidad por parte de los estudiantes. Pichon-Rivière planteó el neologismo 'copensor', para referirse a la actitud y la tarea de 'aquel que piensa con otro'. El docente desde su rol de 'copensor' debiera significar positivamente la actitud protagónica del otro, lo que no lo exime de asumir y poder negar su rol de orientador y guía en el proceso de aprendizaje del estudiante, sino que reestructurar las relaciones de poder que se aprenden desde la familia y que son reforzadas en la institución escolar y en distintos escenarios de experiencia de los sujetos:

El posicionamiento del docente que piensa con y para el alumno, y no por el alumno, tiene implicancias en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, cambia lo comunicacional. (...)
Pero para poder lograr eso con fluidez, hay que trabajar estructuras profundamente internalizadas. Son estructuras de poder operantes en lo definido como matrices de aprendizaje (Quiroga, 2001, p. 9).

Lo anterior trastocaría las relaciones de poder que tradicionalmente se habrían impuesto en la relación entre docente y estudiantes a partir de los modelos internos de poder aprendidos desde la familia y reforzados por la estructura autoritaria de la institución escolar (Pichon-Rivière, 1982). Tienen que crearse las condiciones para el diálogo como base de la transformación mutua de los sujetos a partir del vínculo que sustenta el proceso educativo. En la relación pedagógica no sólo circula el objeto de conocimiento, sino también las experiencias, la vida y todo lo que engloba el concepto de práctica, entendido como el hacer del sujeto con historia, en relaciones (Quiroga, 2001).

Por tanto, tres son los rasgos esenciales que caracterizarían al vínculo entre profesor y estudiante según Ana Quiroga (2001) en base a los planteamientos de Pichon-Rivière: la unidad de enseñar y aprender, el protagonismo de los sujetos y el carácter de eje organizador que el objeto de conocimiento adquiere en la interacción y el diálogo entre los sujetos. Quiroga (2001) señala que la práctica y el protagonismo de los sujetos caracterizan el encuentro entre Freire y Pichon-Rivière, cuando es valorizada la práctica

en términos de Pichon-Rivière, obliga a los sujetos a ubicarse en otras relaciones de poder diferente a las instituidas en el sistema educativo, y poner en cuestionamiento el lugar del docente respecto del estudiante en el proceso de enseñar y aprender.

En este sentido, Quiroga (2001) señala la necesidad de respetar y tolerar el carácter asistémico de la producción colectiva, y también de reconocer que el proceso de aprendizaje tiene ritmos, tiempos y caminos que son personales. El sistema educativo y la escuela, a través de su lógica homogeneizadora, facilitaría ciertas formas en las relaciones de poder que se replican entre docente y estudiantes desde la familia hacia la institución escolar, y que promueven un modo de educar basado en la reproducción y la pasividad de los sujetos involucrados:

Por tanto, se requiere de nuevas formas de pensar el aprendizaje y el vínculo. Una cuestión central en nuestro posicionamiento, en el trabajo de nuestra identidad docente, es desplegar la posibilidad real de aprender de otro y con otro, problematizarnos y desarrollar una escucha que es fundamento de la dialogicidad (Quiroga, 2001, p. 10).

En definitiva, a través de su propuesta, Pichon-Rivière (1985) nos invita a develar lo inconsciente y lo real que estaría operando en el vínculo que establecemos con otros, y reformular esa relación en base a un diálogo que nos lleve a identificarnos de manera discriminada, con las necesidades y la historia del otro y las propias, con el fin de construir un proyecto en común que dé operatividad al vínculo que se establece entre ambos: “Esa capacidad de rebeldía es necesaria ante un destino que quiere imponérsenos como irreversible, en tanto se sostiene el mito que éste es el único orden posible, el único mundo posible” (Quiroga, 2001, p. 12).

Tras revisar la propuesta del vínculo de Pichon-Rivière, podemos señalar que es necesario no sentimentalizar la relación entre profesor y estudiantes con emociones ‘positivas’, como lo instan a hacer propuestas más cercanas al clima y la eficacia escolar. El vínculo reconoce el desarrollo de cierta afectividad que tendría lugar entre ambos sujetos, sin embargo, debe ser puesta en la perspectiva de una relación dialéctica en la que ambos sujetos se influyen mutuamente a partir de un proceso constante de adjudicación/asunción de roles históricamente determinados, y en un marco en donde la tarea de enseñar/aprender es la que daría forma y fundamentaría el encuentro entre quien enseña y quien aprende. El docente aprende, transforma y se transforma producto del vínculo pedagógico que establece con los estudiantes.

2.2 Los procesos inconscientes y la recuperación del acto de trabajo en la obra de Gerard Mendel

En el siguiente apartado, me dedicaré a exponer algunas ideas del sociopsicoanálisis planteado por el psicoanalista y sociólogo francés Gerard Mendel (1930-2004), quien, desde el psicoanálisis, la teoría de la alienación de Marx y su propio trabajo clínico junto a grupos laborales, teoriza en torno a la necesidad y la posibilidad del Hombre, de recuperar 'porciones' de trabajo alienado (Cornejo, 2006b; 2012; Mendel, 1993; Mendel y Vogt, 1975).

Como ha sido planteado en el capítulo anterior, Cornejo (2006b) señala que en la compleja trama de las relaciones de producción de las sociedades modernas capitalistas, el trabajo está alienado y regulado por la lógica de acumulación capitalista. En nuestras sociedades modernas, toda actividad humana estaría tan profundamente inserta en la estructura social, que su realización y el producto que se obtendrá a través de ésta, dependerán casi en su totalidad de esas estructuras apenas el acto se aleja de su autor y se escapa de él, para seguir su inevitable destino social que justificaría su ejecución, y que difícilmente la hará retornar al sujeto que la ejecutó (Mendel, 1993)

Sin embargo, el que el Hombre no tenga poder sobre el proceso de su acto o sobre sus efectos visibles en el plano social, no implicaría que este acto pierda su poder transformador sobre el medio y los mismos sujetos (Mendel, 1993). En este sentido, el autor plantea que existiría un impulso inconsciente que nos lleva a considerar que nuestros actos serían algo tan profundamente nuestro, y salido desde nuestro interior, que estos se seguirían comportando como una extensión de nosotros mismos: "Nuestros actos no son vividos por nosotros como excreciones que se separan y se alejan de nosotros, sino como excrecencias de nosotros mismos que siempre continúan unidas a nosotros" (Mendel, 1996, p. 82).

En palabras del autor: el acto "pertenece al cuerpo y al sujeto y, sin embargo, se le escapa por sus efectos, por su poder en el mundo exterior, por su producto", lo anterior daría razón a esta necesidad constitutiva de la cual el Hombre no puede escapar, el deseo de movilizarse con el fin de recuperar porciones del poder que ha perdido sobre el acto voluntario y consciente que realiza, así "como no podría considerar que su brazo, su mano, son ajenos a su persona" (Mendel, 1993, pp. 208-209; 1996).

Todo acto humano está orientado a lo social, por lo que “no dejamos de correr detrás de actos que se nos escapan, y cuya *fuga* merma nuestro psiquismo” (Mendel, 1993, p. 23) a la vez que nos informa del mundo exterior, al menos en el plano de lo implícito. Es por ese poder transformador de nuestros actos sobre lo social, que en esa carrera por recuperar parte del poder sobre nuestros actos, nos vemos forzados necesariamente, y en todo momento, a interactuar con otros y con la estructura social que los sostiene (Mendel, 1993).

Mendel se refiere a este proceso psíquico como el *Movimiento de Apropiación del Acto*, y lo define como una fuerza de carácter antropológico que adquiere características de un impulso inconsciente pero que, sin embargo, tiene lugar en la realidad exterior:

En todo individuo existiría una fuerza de carácter antropológico, que se expresa de manera no consciente dentro de la dimensión psíquica, y que incita al sujeto a “apropiarse” del acto voluntario y consciente que realiza, de la actividad, de la acción que desarrolla. Ese movimiento apunta a dos objetivos: la apropiación del control del proceso del acto y la apropiación de los efectos del acto (Mendel, 1993, p. 21).

Tal como señala el autor, el *Movimiento de Apropiación del Acto* apuntaría a dos objetivos principales:

- I. Apropiarse de cierto poder sobre el proceso de su trabajo, complejizado y fragmentado dada la división social del trabajo (Cornejo, 2006b), y;
- II. Apropiarse de cierto poder sobre sus efectos, el producto de su trabajo.

En ese sentido, el autor señala que la fórmula completa de este movimiento sería la reapropiación del *acto-poder*, que haría referencia a la búsqueda por parte del autor de un acto, de poder sobre ese acto.

El acto no implica sólo un actor, un agente, sino también consecuencias obligadas y manifiestas, a saber, la modificación de una realidad incluida en las redes sociales. El término *actopoder* significa todo eso (Mendel, 1993, p. 174).

En la compleja trama de producción de las sociedades modernas, nadie estaría en condiciones de poder visualizar el fin de su trabajo, de reapropiarlo por completo, sin embargo, este impulso inconsciente por recuperar porciones de poder sobre sus actos seguiría operando en la forma de una carencia. El Hombre podrá ejercer más o menos poder sobre su acto y sus efectos, y eso significará consecuencias psicológicas diferentes

que se expresarán a través del placer o la indiferencia, la creatividad o la pasividad que nos llevaría a reproducir estrategias *familiaristas* en las relaciones que establecemos con otros en el trabajo:

Cuanto más bloqueado esté el movimiento de apropiación del actopoder colectivo, tanto menor será el interés por el trabajo en sí mismo y más se recurrirá a estrategias de poder sobre los otros (Mendel, 1993, p.183).

Algo que les es impuesto, y sobre lo cual ustedes casi no pueden intervenir, nunca es fuente de placer (Mendel, 1996, p. 80).

En el contexto del trabajo alienado, “el acto de trabajo nacería apropiado por otro” (Cornejo, 2012, p.130), por lo tanto, el que los sujetos puedan ejercer más o menos poder sobre sus actos, dependerá, en gran parte, de las estructuras de las relaciones sociales que sostienen este acto de trabajo. Sin embargo, esta compleja trama relacional que condicionaría el margen de poder real de los sujetos respecto de sus actos, también es construida por los mismos sujetos, al menos en el plano de lo simbólico, a partir de la relación que los sujetos logren establecer con su acto de trabajo (Cornejo, 2012; Mendel, 1993).

El Movimiento de Apropiación del Acto y el doble Proceso de estructuración psíquica

Para Mendel, la recuperación del acto es un proceso individual, pero que implica un proceso grupal y autogestivo de confrontación con la autoridad y la organización misma del trabajo. El *movimiento de apropiación del acto* dependería del desarrollo de la consciencia de lo social por parte del sujeto, de reconocer lo ‘real’ de su trabajo, de su capacidad para reconocer su lugar en la sociedad, así como de las relaciones sociales en las cuales está inmerso, especialmente aquellas que determinan su trabajo y que por definición pertenecen a lo implícito (Mendel, 1972 citado en Cornejo, 2006b, p. 13). El desarrollo de esta consciencia es lo que Mendel llama *psicosocialidad* (1993).

El planteamiento de Mendel (1993; 1996) contempla un doble proceso de estructuración del aparato psíquico de los sujetos, un doble registro de pensamiento, no sólo en la perspectiva de lo cognitivo y racional, sino que en tanto una cualidad del sujeto pensante que construye la realidad que piensa (Cornejo, 2012). Estos registros son: *psicofamiliar* y *psicosocial*.

La *personalidad psicofamiliar* se construye durante la infancia a través de las identificaciones con los padres, las fantasías inconscientes y el conflicto edípico. A partir de esta personalidad, inevitable en el desarrollo psíquico humano, la sociedad sería vivida como una familia, y los superiores jerárquicos como padres, y la transgresión a la autoridad de estos padres como fuente de culpabilización (Mendel, 1996). A continuación transcribo un extracto muy aclarador de la forma en que funcionaría este registro *psicofamiliar* en los sujetos:

A través de esta asignación de efectos inconscientes y conscientes que marcan al sujeto-niño y que formarán, en particular por las identificaciones con los padres y con el conflicto edípico, la base de su personalidad, se crea para él una primera visión del mundo, definitiva e irracional a la vez, que podemos llamar *familiarista*; esa visión es inconsciente en gran parte y, por ella, la estructura de las relaciones sociales y de la sociedad es definitivamente la familia. La sociedad en su conjunto, los personajes llamados de autoridad, los superiores jerárquicos, serán, a partir de ahí, el objeto de una amalgama inconsciente con las figuras parentales. Debido a lo cual se produce un inevitable miedo a perder el amor y su apoyo-miedo que funda el sentimiento inconsciente de culpa- cada vez que el sujeto lleva a cabo actos autónomos y personales oponiéndose, de ese modo, al principio de autoridad (Mendel, 1993, p. 204)⁵.

Inconscientemente, el registro *psicofamiliar* estará siempre presente en las relaciones sociales que establecen los sujetos, todo espacio social será vivenciado por los sujetos como la ‘familia de infancia’ primero bajo una apariencia *irreal* y luego *desreal* (Mendel, 1993)⁶. Sin embargo, el autor insiste en que este registro desnaturaliza profundamente la realidad propia de las relaciones sociales, por lo que sería fundamental pasar del plano de lo *psicofamiliar* al plano de lo *psicosocial* (Mendel, 1993).

Ingresar al registro de lo *psicosocial* implicaría superar el primer registro construido por los sujetos a través de su historia familiar “en la medida que le sea permitido escapar de la dependencia del gran Sujeto internalizado (las imágenes parentales)” y acceder a ‘lo real’ que determinarían las características de las relaciones sociales (Mendel, 1993, p. 263). Siguiendo al autor, Cornejo (2012) señala que este paso conduciría al sujeto a repensarse como ser humano, modificar su visión del mundo, y desde ahí, situarse en otro lugar

⁵ El extracto anterior hace referencia directa al principio de autoridad planteado por el autor, el cual será trabajado más adelante en relación al vínculo entre profesor y estudiantes.

⁶ La idea de la familia como matriz a partir de la cual se estructuran todas las relaciones sociales de los sujetos, es una idea también presente en los planteamientos de Pichon-Rivière en torno al Vínculo.

respecto de lo social.

Este paso a lo *psicosocial* no sería algo natural y dado, sino una conquista humana que se lograría a través del ejercicio de apropiación del acto que ha sido descrito anteriormente (Mendel, 1996). Sin embargo, aunque el movimiento de apropiación es un proceso psíquico individual, para que este movimiento sea productivo debe ser colectivo y tener lugar en el grupo de trabajo con el objetivo de confrontar la organización del trabajo y la autoridad internalizada (Cornejo, 2006b; Mendel, 1993).

En definitiva, lo *psicosocial* implicaría una confrontación con la organización del trabajo, y la internalización del efecto, o del poder, que tuvo su movimiento de apropiación y de las características de lo social que se oponen a él, y que se manifestará a través de nuevos comportamientos que se diferenciarán, en diferentes medidas, a aquellas que el sujeto realiza previo a la confrontación (Mendel, 1993).

Sin embargo, este proceso de construcción de lo *psicosocial* nunca podrá darse por resuelto de manera definitiva, ya que, tal como señala el autor: “La *psicosocialidad*, tal como nosotros la encaramos, pertenece al orden de un proceso dinámico, a una realidad ‘en proceso’, más que a un estado formalmente definido”, lo anterior debido a que su modalidad franca de aparición dependería de la *confrontación* con la autoridad internalizada, por lo que su definición no podría circunscribirse a su propio campo (Mendel, 1993, p. 261).

El registro *psicofamiliar* es el zócalo desde el cual se construye el psiquismo humano, por lo que tenderá a reproducirse de manera permanente a través de fenómenos psicológicos de carácter *familiarista*, muchas veces inconscientes, y que podrían bloquear y dificultar el movimiento de recuperación del acto: “El movimiento de apropiación del acto tiene lugar en la realidad exterior. Ahora bien, para el inconsciente, la realidad exterior- es decir, la sociedad- es, todavía y siempre, la familia de la infancia del sujeto” (Mendel, 1993, p. 24).

Lo anterior implicaría considerar que este movimiento de apropiación no es en sí mismo *psicosocial*, ya que podría constituirse desde el *familiarismo* internalizado en los sujetos y expresarse sólo por medio del rechazo a una relación edípica como estrategia única de confrontación con la autoridad (Mendel, 1993). Sin embargo, su expresión significará inevitablemente una afrenta colectiva a la autoridad internalizada en las figuras parentales del sujeto en un marco institucional que no permitiría la expresión de la *psicosocialidad* de

los individuos (Mendel, 1993), por lo que, en la medida en que más se exprese, más el sujeto se situará en el registro de lo psicosocial (Mendel, 1996).

En definitiva, los efectos del movimiento de apropiación del acto ofrecerían la posibilidad de ver el mundo desde otra perspectiva, invitándonos a hacer las cosas de otra manera, sin embargo, gracias a este movimiento tendrán lugar sentimientos *familiaristas* relacionados con la angustia y la culpa por “abandonar el camino trazado por los padres”, pero también un placer ligado a la pulsión de dominio y éxito, a través de la creatividad y la innovación, actos que nos llevarían a superar un registro *psicofamiliar* que comienza a parecer insuficiente y restrictivo (Mendel, 1996, p. 93).

La relación Profesor-Estudiante y la recuperación del acto en el trabajo docente

Mendel desarrolla una línea de trabajo junto a docentes organizada en torno a la idea de que el acceso al registro *psicosocial* por parte de estos trabajadores, de recuperar control sobre su proceso de trabajo, pasaría por el difícil proceso de renunciar al placer *psicofamiliar* de sentirse padres de sus estudiantes, y al mismo tiempo, hijos de las estructuras administrativas que regulan su trabajo:

Los docentes subjetivamente, por diversas razones, no quieren ni pueden renunciar a la autoridad... la situación infantilizante a la que la administración somete a los docentes: a falta de un poder individual y sobre todo colectivo “sobre el contenido de su acto de trabajo”, no les queda otra cosa que el ejercicio del poder sobre otros, sobre los alumnos (1996, p. 45).

En un contexto donde el trabajo está alienado, es difícil poder sortear las trabas que impone el registro *psicofamiliar*. Frente a la falta de poder institucional, los docentes reciben poder *psicofamiliar* frente a las clases subyacentes, particularmente los estudiantes (Cornejo, 2006b).

En este sentido, Cornejo (2012) señala que el lugar social del docente respecto de sus estudiantes en el espacio escolar, dificultaría el proceso de renuncia consciente al placer *psicofamiliar* de ejercer un cierto poder paternal/maternal sobre ellos. Según el autor, la dimensión *psicofamiliar* sería fácilmente activada por la naturaleza del trabajo docente, que se basa en relaciones de ayuda hacia los alumnos y el intenso intercambio afectivo en un contexto de sometimiento a la autoridad representada por el profesor como el superior jerárquico (Cornejo, 2006b). Sobre lo anterior, Mendel (1996) plantea que:

(...) los profesores reciben en forma fundamental un cierto número de demandas afectivas y parentales de parte de sus alumnos y que es necesario que, cuando se plantean demandas de este tipo, haya también respuestas. Esto crea un contexto muy familiar en el plano fantasmático que incluye a docentes y alumnos (...) (p. 140).

Durante las últimas décadas, la escuela se ha transformado en el espacio social en donde tiene lugar la compleja tarea de la *socialización* de las nuevas generaciones, función muchas veces olvidada por la investigación educativa, pero cada vez más importante debido a la ausencia del rol socializador tradicionalmente ejercido por la familia. La socialización sería entendida por el autor como “la internalización de las normas y de los valores de una sociedad por parte de los jóvenes” (Mendel, 1996, p. 46). Esta posición de agente socializador, ubicaría a los docentes en un rol de autoridad respecto de sus estudiantes, rol adjudicado por la sociedad y asumido por los docentes en la escuela que, como institución cerrada, se torna intensa afectivamente, facilitando la reproducción del modelo *familiarista* (Mendel, 1996)⁷. A partir de esta situación, el autor se ve en la necesidad de redefinir lo que entenderá por socialización y la idea de autoridad.

Según Mendel, existirían procesos de *socialización identificatoria* y de *socialización no identificatoria*. La *socialización identificatoria* se construiría a partir del proceso *psicofamiliar* de construcción de los vínculos primarios con las imágenes parentales en el nivel fantasmático. A partir de este tipo de socialización, la relación entre profesor y estudiante recrearía la relación entre padre/madre e hijo. Debido a lo anterior, los sujetos establecerán una relación indirecta con la realidad, ya que su acceso a ella se lograría sólo a través de la identificación con la imagen de autoridad proyectada por los docentes como los adultos que ellos podrían llegar a ser: “Se trata entonces de una relación con la autoridad exterior mediatizada por el adulto” (Mendel, 1996, p. 47).

Por otro lado, la *socialización no identificatoria* se construiría básicamente en la relación con los pares y sin intermediación directa del adulto como figura de autoridad. En la escuela, mientras más pequeños son los estudiantes, más fuerte se replicará el modelo *psicofamiliar* (Mendel, 1996), por lo que la imagen clásica de la *socialización no identificatoria* es asociada a los grupos juveniles. Sin embargo, el autor haría referencia a este proceso desde el plano de lo simbólico y los procesos inconscientes, por lo que no

⁷ Es interesante señalar en este punto, la cercanía del planteamiento de Mendel con el de Pichon-Rivière en relación a los procesos de adjudicación/asunción de roles en el vínculo con otros.

sería condicional que esta socialización se realice en un mismo grupo etario.

El docente debiera ser capaz de leer la expresión de estos nuevos procesos de participación e identificación de los jóvenes, y no reprimirlos, sino que incorporarlos, y en la medida de lo posible, acompañarlos y construirlos junto a sus estudiantes. Es una forma de demostrar que se puede vivir distinto (Mendel, 1996).

Lo anterior abre la interrogante respecto a lo que ocurre con el vínculo entre profesor y estudiante en la enseñanza media, ciclo en donde encontramos a docentes que deben afrontar una profunda crisis de legitimidad de las formas tradicionales de representación y participación (Cornejo, 2012), y relacionarse con estudiantes/jóvenes que comienzan a explorar nuevas formas de socialización junto a sus pares y fuentes alternativas de acceso a la información, comportamientos más independientes que podrían ser vivenciados por los docentes como disruptivos y desordenados, una afrenta a su autoridad como portadores del sistema de valores imperantes en la sociedad.

Sin embargo, Mendel señala que no tendría sentido hablar de la *socialización no identificatoria* sin hacer referencia a la *socialización identificatoria*, ya que la primera sería complemento de la segunda, que por cierto podría estar más debilitada en este ciclo educativo, pero que sin embargo, continúa siendo la principal forma de socialización, “el verdadero zócalo sobre el cual se construye la personalidad del niño” (Mendel, 1996, p. 50).

Muy relacionado con la idea de la socialización, está la idea de la autoridad. Mendel (1996) señala que en la relación pedagógica habría siempre una forma autoritaria que es necesario reformular, y al respecto señala que los docentes difícilmente lograrán el desarrollo cognitivo y psicosocial de sus estudiantes en ausencia de cierto ejercicio de la autoridad:

Es difícil darle una connotación negativa a algo que existe en forma permanente. Usted sabe que Freud decía: 'no hay educación del niño sin autoridad', es decir, sin que él tenga el miedo de perder el amor de sus padres... lo que me parece absolutamente negativo es la manipulación autoritaria, por fuerzas sociales o personajes, de la angustia inconsciente de perder el amor de los padres (pp. 85-86).

De lo anterior podemos extraer que existirían dos formas de autoridad reconocidas por el autor: i) una relacionada con las imágenes parentales internalizadas; y, ii) aquella relacionada con la explotación interesada por parte de otros de la vulnerabilidad interna

de nosotros frente a la autoridad. En este sentido, lo que reprocha el autor no es la autoridad misma, que siempre estaría presente en la relación entre profesor y estudiante, sino que la manipulación interesada y de carácter *familiarista* que toma forma de autoritarismo: “la autoridad siempre amenaza con un retiro del amor inconsciente. Sitúa la relación dentro de un universo afectivo” (Mendel, 1996, p. 62).

En este sentido, el autor señala que el autoritarismo sería una caricatura de la autoridad y propone diferenciar el ejercicio de la autoridad con el ejercicio de la *firmeza*: “Utilizar la autoridad es intentar despertar en el otro su culpabilidad, su angustia de abandono, es infantilizarlo, se trate de un adulto o de un niño. Autoridad y firmeza pertenecen a dos universos psicológicos distintos” (Mendel, 1996, p. 51). Mostrarse firmes es permanecer siendo uno mismo el portador explícito del propio sistema de valores que se sostiene frente a otros, pero considerándolo como un interlocutor válido. Para pasar de la autoridad a la firmeza, se requiere que los docentes ganen más confianza sobre ellos mismos, lo que se lograría sólo si ellos pueden compartir juntos sus fuerzas y debilidades en un proceso colectivo y reflexivo sobre su propio trabajo (Mendel, 1996).

En definitiva, Mendel (1996) asocia el proceso de *socialización identificatoria* con el ejercicio del autoritarismo y el poder arbitrario en la relación pedagógica, expresión que contribuiría a la negación de la realidad objetiva de la relación que une a ambos sujetos y la reproducción del modelo *familiarista* en el ámbito educativo/laboral que engloba a la relación entre profesor y estudiante; y por otro lado, la *socialización no identificatoria* se relacionaría con el desarrollo de la *autoridad pedagógica*, caracterizada por una claridad respecto a los límites de esta relación, y el reconocimiento del papel socializador de la institución educativa que ellos, como docentes, representan:

La realidad objetiva de la escuela es ser el ámbito pertinente para una empresa pedagógica y de socialización. Negar totalmente esa realidad objetiva presentando a la escuela como una familia con padres e hijos, es quitarles realidad tanto a los docentes como a los alumnos.

En ese caso, ¿qué nos queda-preguntarán los docentes-para hacer de la escuela una colectividad de vida y de trabajo? (Mendel, 1996, p. 45).

El autor propone que el proceso de reconstrucción de la escuela como una verdadera colectividad de vida y de trabajo a través de la cual los sujetos puedan acceder a recuperar cierto poder sobre sus actos, pasaría por intentar situarse en otro lugar

simbólico respecto del otro, ya sea respecto a la institución misma, los colegas, pero sobre todo respecto de los estudiantes (Cornejo, 2012; Mendel, 1996).

La escuela debe dejar de ser considerada como un espacio descontextualizado en el cual se da una relación interpersonal que tiene como producto la instrucción del estudiante. Por el contrario, en el entramado social, la escuela no puede escapar de su rol socializador, y en ese contexto se sitúa la relación pedagógica, por lo que los docentes debieran ser capaces de superar el *registro psicofamiliar* que tiende a reproducirse en la escuela, y avanzar hacia la construcción conjunta del conocimiento y la experiencia escolar en alianza con sus estudiantes y otros actores educativos (Mendel, 1996).

En este sentido, el autor señala que la función del docente sería formar a los estudiantes y no sólo instruirlos, y considera que la formación que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es más que sólo la transmisión de conocimientos, sino que es el encuentro entre dos saberes distintos y complementarios entre sí (Mendel, 1996).

Según el método de formación tradicional, el proceso de enseñanza y aprendizaje está asociado únicamente a la transmisión de conocimientos. Esta concepción se relacionaría con la reproducción de un modelo autoritario que relega al sujeto que aprende a un rol pasivo respecto a lo que ofrece el educador. Sin embargo, el autor plantea que este método estaría destinado a la reproducción y al desinterés, ya que se presenta como impuesto para ambos sujetos. Por el contrario, el autor plantea que todos tendríamos esquemas previos respecto de cualquier tema, por lo que un proceso educativo transformador debiera partir del interés de aquellos que están en proceso de formación, los estudiantes (Mendel, 1996).

El autor insiste en señalar la urgencia de desarrollar un modelo de formación orientado que se aleje de los modelos autoritarios, ya que en nuestras sociedades modernas actuales: 1) se requieren personas no sumisas y obedientes, sino que tomen riesgos, iniciativas y responsabilidades; 2) la gente va cambiando y los jóvenes de las nuevas generaciones ya no tienen satisfacción en trabajos donde no puedan invertir su personalidad; 3) nunca ha sido una buena modalidad de formación. Es buena para replicar una forma que ya existe, pero no para desplegar la inteligencia y la creatividad (Mendel, 1996).

A modo de cierre de este apartado, en relación al vínculo entre profesor y estudiante, creo que en definitiva el autor apunta a la importancia de observar la relación con los estudiantes más allá del universo de lo afectivo, que es la 'trampa' en la cual se haría caer a los docentes al exigir su implicación emocional con el progreso y el bienestar de sus estudiantes, lo que, en definitiva, reproduciría un modelo *familiarista* que niega realidad a la relación pedagógica entre docente y estudiantes. En lugar de eso, debemos ser capaces de contextualizar el análisis del vínculo entre profesor y estudiante en una institución social orientada a la tarea pedagógica de la instrucción y la socialización de las nuevas generaciones, relevando la importancia de alcanzar cierta claridad respecto de los límites de la relación entre estos sujetos, y la importancia de la construcción conjunta del conocimiento y la experiencia educativa/laboral por medio de la expresión de alternativas creativas y autónomas de relacionarse por parte de ambos sujetos.

CAPÍTULO III

La relación profesor-estudiante desde los estudios sobre la labor emocional y moral de la docencia

Las profundas transformaciones socioculturales de las últimas décadas, tales como el acceso a la información y el conocimiento, los cambios en los patrones familiares, las modificaciones en el mercado laboral, y los valores sociales emergentes, redefinen la organización y el sentido de la escuela y el trabajo de los docentes (Hargreaves, 2005a; Marchesi, 2007a).

En este contexto de cambio y reestructuración, algunos estudios desde la antropología social y el cambio organizacional, señalan que la docencia no es una mera labor técnica, sino que una labor moral que se organiza en torno a la comunicación y el contacto social entre profesor y estudiante, y que no se desarrollarían de manera satisfactoria si no existe una reflexión colectiva respecto de los objetivos que guiarán el proceso educativo (Fullan, 1993; Marchesi, 2007b). Así mismo, estos estudios ofrecen algunas luces en torno a temáticas que habrían sido olvidadas por la investigación educativa: el rol de las emociones en la docencia, y la relación entre profesor y estudiante como eje central del quehacer docente (Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003).

Antecedentes para una comprensión de las emociones en la docencia

Sutton & Wheatley (2003) realizan un completo estado del arte de la investigación en torno a las emociones de los docentes y la enseñanza. Como principales conclusiones, los autores señalan que las emociones son un tema relativamente tardío en la investigación educativa, sin embargo, existirían ciertos planteamientos en común que permiten distinguir tres áreas emergentes sobre el rol que estarían jugando las emociones en la docencia (Sutton & Wheatley, 2003):

- I. Las emociones dan forma a la experiencia cognitiva de los docentes frente a su trabajo y sus estudiantes;
- II. Las experiencias emocionales positivas o negativas con diferentes actores educativos (padres, estudiantes, colegas, etc.), influyen la motivación del docente hacia su trabajo;
- III. La expresión voluntaria o involuntaria de los sentimientos y las emociones de los docentes, influyen en la relación que construyen con sus estudiantes, quienes están atentos y, a su vez, son influenciados por las respuestas emocionales de sus docentes.

Bajo esta mirada y para efectos de esta investigación, parece interesante ahondar en los planteamientos del reconocido sociólogo e investigador Andy Hargreaves, quien en su trabajo *The emotions of teaching and Educational Change* (Las Emociones en la docencia y el Cambio Educativo) comenzado el año 1998, sienta las bases para entender el lugar de las emociones como elemento nuclear de la labor docente frente al 'cambio educativo'. Como objetivo central de su investigación, el autor busca comprender de qué forma las emociones estarían 'incrustadas' en la práctica docente. Para ello, realizó más de 32 entrevistas a profesores de primaria y secundaria de la ciudad de Ontario en Canadá, centradas en un aspecto que habría sido considerado central en la labor de enseñar: la relación que invisten emocionalmente los docentes con sus estudiantes (Hargreaves, 1998).

Como síntesis de los antecedentes previos respecto al tema, Hargreaves (1998) señala que existirían 4 elementos interrelacionados en la literatura sociológica y psico-social respecto al lugar de las emociones y la importancia de la relación con los estudiantes como un factor 'modulador' de la práctica docente:

- I. Enseñar es una práctica emocional: La enseñanza activa, da forma o afecta los sentimientos a quienes se enseña;
- II. Enseñar y aprender involucran una 'comprensión emocional': La enseñanza requiere de la interpretación subjetiva de la experiencia emocional de los otros;
- III. Enseñar es una forma de 'labor emocional': La enseñanza requiere de un involucramiento afectivo y de la propia personalidad del docente para realizar bien su labor de enseñar;
- IV. Las emociones de los docentes son inseparables de sus 'propósitos morales' y de condiciones laborales que permitirían alcanzar esos propósitos: El juicio y el compromiso moral de los docentes con su trabajo, dependería, en gran parte, de su compromiso emocional con el progreso y el bienestar de sus estudiantes (Hargreaves, 1998).

El presente capítulo se construye en base a estos planteamientos, los que en conjunto con los aportes de otros autores, permiten sintetizar las tres ideas centrales que pretendo desarrollar a continuación: 1) Las emociones como motor productivo de la docencia; 2) El análisis de las emociones en la docencia; y, 3) Los estudiantes como 'factor modulador' del quehacer docente.

3.1 Las emociones como motor productivo de la docencia

En reiteradas oportunidades, Hargreaves (1998; 2000; 2005b) ha señalado que las emociones serían un elemento central de la docencia⁸. Sin embargo, su análisis debe ser contextualizado, ya que, tal como señalan algunos autores (Day, 2007; Hargreaves, 1998; 2005b; Marchesi, 2007b), las iniciativas de cambio educacional no sólo habrían afectado el conocimiento de los docentes, sus habilidades, o su capacidad para adaptarse frente al cambio impuesto, sino también una amplia red de significantes e importantes relaciones afectivas que los docentes construyen con sus estudiantes, sus padres y la estructura misma de la enseñanza (Kelchtermans, 2005).

⁸ Según Hargreaves (1998) las emociones corresponderían básicamente a estados mentales acompañados por intensas sensaciones que involucrarían cambios corporales de carácter generalizado en los sujetos. A partir de este planteamiento, algunos autores coinciden en señalar que las emociones serían una parte dinámica y constitutiva de nosotros mismos, y que por tanto, ya sean positivas o negativas, 'colman' cada actividad y organización en la cual participamos, incluida la escuela, la enseñanza y el aprendizaje (Day y Leitch, 2001; Hargreaves, 1998; 2005b; Kelchtermans, 2005).

El lugar de las emociones en la docencia

Algunos autores, como Hargreaves (1998) y Day (2007), señalan que las emociones serían un elemento desestimado, e incluso malentendido, por quienes hablan y gestionan el cambio educacional. En este punto, las emociones sólo serían reconocidas como un poderoso 'sedante', que podrían ayudar a gestores y administradores de la reforma, a bajar la resistencia de los docentes frente al cambio (a través del trabajo en equipo, grupos de apoyo profesional, etc.). Según Hargreaves (1998, 2005b), este reconocimiento de las emociones tendría como objetivo el poder crear un clima organizacional positivo, en donde pueda tener lugar lo verdaderamente importante para la escuela, la gestión exitosa de un proceso altamente tecnificado y sobre-racionalizado, orientado únicamente al logro de aprendizajes cognitivos.

Las emociones son usualmente reconocidas y suele hablarse de ellas en la literatura sobre cambio educacional y reformas en la medida en que ayuden a los administradores y reformadores a 'controlar' y contrarrestar la resistencia de los docentes al cambio o ayudarlos a establecer un clima o la atmósfera en la que pueda tener lugar los asuntos realmente importante del aprendizaje cognitivo o de la planificación estratégica (Hargreaves, 1998, p. 837, traducción propia).

En la misma línea, Hargreaves (2000) hace una crítica al uso descontextualizado y exclusivamente instrumental e individual otorgado, por los teóricos del desarrollo docente, al concepto de Inteligencia Emocional planteado inicialmente por Daniel Goleman⁹ (1995). Siguiendo los planteamientos de Boler (1999 citado en Hargreaves, 2000), las emociones no deben ser reducidas a un conjunto de competencias técnicas factibles de ser dominadas y perfeccionadas por medio del entrenamiento de las habilidades personales de los docentes. Lo anterior desconocería el hecho de que las emociones podrían ser también producto de las circunstancias sociológicas, políticas e institucionales que regulan el trabajo de los profesores en las escuelas (Hargreaves, 2000).

Bajo esta mirada, las emociones serían separadas de la acción humana propiamente tal, limitando su entendimiento a un fenómeno previo, cuyo perfeccionamiento influiría positivamente en el desempeño de los docentes (Hargreaves, 1998; 2000).

⁹ Según Goleman la Inteligencia Emocional correspondería básicamente a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostengamos con los otros y con nosotros mismos (1995).

Contradictoriamente, el mismo Goleman (1995) ya habría señalado en su obra, que las emociones no debían ser entendidas como un factor sobre el cual se sostiene la acción humana, entre ellas la enseñanza y el aprendizaje, sino más bien, como un elemento integrado que ‘da forma’ a todo lo que hacemos.

Ciertamente, según Hargreaves (2000) la política educacional descontextualiza el entendimiento de las emociones, y las reduce a un tema de exclusiva gestión individual de las cualidades emocionales de cada docente. Frente a un contexto marcado por el cambio y la intensificación de la labor docente, el ‘sobrepersonalizar’ la exigencia de un mayor compromiso emocional de los profesores con los procesos de mejora, y el progreso y bienestar de sus estudiantes, sin prestar atención al contexto de trabajo, podría derivar en profundas consecuencias para la salud y el bienestar de los docentes.

En una época en la cual el trabajo de los docentes está siendo completamente reestructurado (a menudo en formas que lo hacen mucho más difícil), sobre-moralizar y sobre-personalizar el compromiso emocional de los docentes sin guardar reparos por el contexto en los cuales trabajan (muchos de los cuales hacen que los compromisos emocionales de los docentes hacia sus estudiantes sean más y más difíciles de mantener), sólo sumará a la intolerable culpa y burn-out que muchos miembros de la fuerza docente ya experimentan (Hargreaves, 1998:836, traducción propia).

Esta situación obstaculizaría, por un lado, la construcción y la expresión plena de una relación de carácter afectivo del docente con sus estudiantes (Hargreaves, 1998; 2000; Kelchtermans, 2005), y por otro lado, la capacidad de los profesores de lograr atender las diversas necesidades emocionales de sus estudiantes, derivando en los sentimientos de ‘culpabilización’ (Hargreaves, 2005a) y en un deterioro de la salud y el bienestar de los docentes (Hargreaves, 1998).

La Docencia como “labor emocional”

Como ha sido señalado, la docencia supone la interacción positiva y la construcción de una experiencia emocional positiva con los estudiantes. Al respecto, Marchesi (2007b) señala que esta interacción no es voluntaria ni libremente elegida, por lo que, el mérito de la actividad docente, radicaría en que esta relación impuesta llegue a convertirse en una relación constructiva, en la que “la competencia, la confianza, el afecto y el respeto mutuo sean sus elementos constitutivos” (p. 149). Siguiendo a Hargreaves (2000), la situación descrita obligaría a que los docentes deban fabricar, e incluso ocultar sus emociones con

el fin de mantener una estabilidad en la relación con su 'cliente' que sea productiva para la organización.

En este sentido, creo importante revisar la idea de la docencia como 'labor emocional' que nos propone Hargreaves (2000) a partir de los planteamientos de Arlie Hochschild (1983) presentados en el primer capítulo. Recordemos que la autora señala que las 'labores emocionales' implican un esfuerzo psíquico en la construcción de relaciones afectivas 'artificiales' pero productivas para los objetivos de la organización (Hochschild, 1983).

Lo anterior, sería crítico para la docencia, ya que tal como señala Jackson y sus colaboradores (1993 citado en Hargreaves, 1998), se espera que el docente siempre demuestre una emocionalidad positiva y dispuesta al cuidado amoroso y el progreso de sus estudiantes. En la misma línea, siguiendo los planteamientos de Hochschild, Day y Gu (2012) señalan que:

La enseñanza requiere y, en el mejor de los casos, implica un uso cotidiano, intensivo y exhaustivo del esfuerzo emocional (por ejemplo, sonreír al exterior aún sintiendo cualquier cosa menos felicidad internamente), que permite a los docentes controlar los retos de enseñar a clases en las que haya estudiantes con una serie de motivaciones, historias personales y capacidades de aprendizaje muy diversas (p. 218).

Por su parte, Hargreaves (1998) plantea que las 'caring occupations' (ocupaciones de cuidado), entre las cuales considera a la docencia, no sólo activarían cierta sensibilidad emocional tanto en el trabajador como en los sujetos con quienes trabaja, sino que también requeriría la activación de un gran esfuerzo y desgaste emocional por parte del trabajador, para la creación, la mantención, y muchas veces, el ocultamiento de las propias emociones con la intención de sostener una relación productiva. Según este planteamiento, es posible afirmar que este tipo de trabajadores no actuarían guiados por una emocionalidad superficial, sino más bien, a través de un trabajo consciente, y un esfuerzo psíquico orientado a alcanzar un estado de experimentación emocional que efectivamente le permita realizar bien su labor: "las emociones no siempre emergen espontánea o naturalmente. Crear y sostener una lección que sea dinámica y atractiva, por ejemplo, requiere un duro trabajo emocional, investimento o labor" (Hargreaves, 2000, p. 814).

Hochschild critica esta artificialidad que implica 'vender' la emocionalidad de las personas por el bien de la organización: "cuando vendemos nuestra personalidad en el proceso de

vender bienes o servicios, nos involucramos en un serio proceso de auto-alienamiento” (Hochschild, 1983 citado en Day, 2007, p. 12). Sin Embargo, Hargreaves (2000) señala que esta postura desestimaría el hecho de que la docencia podría llegar a ser también placentera y reconfortante, en la medida que el contexto laboral permita, a los docentes, perseguir sus propios propósitos morales a través de su trabajo:

La labor emocional en la enseñanza (y en otras ocupaciones) puede llegar a ser placentera y reconfortante- cuando las personas son capaces de perseguir sus propios propósitos a través de ésta, y cuando ellos trabajen en condiciones que les permitan hacer sus trabajos bien (Hargreaves, 2000, p. 814).

A modo de cierre de este apartado, la idea de la docencia como ‘labor emocional’, logra poner en tensión la situación contradictoria que vivirían los docentes diariamente: la exigencia de un mayor compromiso e implicación emocional con los procesos de mejora y el progreso de sus estudiantes, en medio de un contexto que, a través de su organización, apunta justamente hacia la dirección contraria, la fragmentación de las relaciones sociales entre los actores educativos, y la invisibilización y/o instrumentalización de las emociones en el ejercicio profesional de la docencia.

Por tanto, la relación con el estudiante exigiría la implicación de la propia personalidad del docente como un recurso valioso que le permitiría sostener una relación fructífera y gratificante con los estudiantes, en la medida que a través de ella, los docentes logren cumplir con los objetivos propuestos desde la organización, y expresar a través de su trabajo, sus propias creencias y propósitos construidos reflexivamente en torno a la docencia.

A partir de los planteamientos presentados, Day (2007), Day y Leitch (2001), Marchesi (2007b) y Kelchtermans (2005), hacen fijar la mirada en un tema que parece central para considerar a las emociones como un motor productivo inherente del trabajo de los profesores: la íntima relación entre las emociones y la construcción de las identidades profesionales y los propósitos morales que guiarían a los docentes en su trabajo.

Propósitos morales e identidad profesional: La influencia decisiva de las emociones

Según algunos autores, las emociones y los propósitos morales serían elementos constitutivos de la buena enseñanza y de la identidad docente. Al respecto, Michel Fullan (1993; 2003) señala que el sentido y el propósito moral de los docentes serían los núcleos

del cambio educativo. El autor acuña el concepto de 'propósito moral' para referirse a la actualización concreta, creativa y viable del sentido, casi siempre presente en los docentes, de 'cambiar el estado de las cosas' y 'ver reflejado su trabajo' en los estudiantes (Fullan, 1993).

Así mismo, Fullan (1993) nos advierte que "si la voluntad de cambiar algo sigue centrándose en un nivel individualizado y en el aula, no se podrá hacer realidad" (p. 24). El sentido de cambio debe reestructurarse en términos sociales y morales más amplios, de modo que el problema y su solución incluyan todas las condiciones que rodean a la enseñanza, como la escuela, las actitudes necesarias y la capacidad de acción para realizar el cambio (Fullan, 1993).

El autor continúa señalando que esta visión personal del cambio, sería independiente de la organización y del grupo de pertenencia, aunque se potenciaría y articularía a través de la constante reflexión e interrogación de la propia práctica, la noción de mejora de la sociedad y los propósitos compartidos entre los docentes. Lo anterior haría posible que los propósitos individuales se conviertan en el eje de la transformación organizacional:

Quando disminuye el propósito personal, vemos en su lugar el pensamiento gregario y una corriente continua de innovaciones efímeras, superficiales y fragmentadas. Por así decirlo, vemos la aceptación de la innovación sin espíritu crítico; cuantas más cosas cambian, más iguales permanecen (Fullan, 1993, p. 27).

Por su parte, Marchesi (2007b) vincula el carácter moral de la docencia con las emociones de los docentes. El autor señala que la moralidad se constituiría a partir de las experiencias afectivas de las personas, por lo que sería imposible separar la dimensión cognitiva de la dimensión afectiva en la actividad moral de educar. El equilibrio entre los principios racionales que sustentan el comportamiento ético, y los sentimientos que otorgan la sensibilidad necesaria para entender la situación del otro, serían fundamentales en la constitución de la Personalidad Moral de los docentes, basada principalmente en los valores de la justicia, la compasión y la responsabilidad con el cuidado y el compromiso del otro:

Los sentimientos y los valores no deben ser valorados como una fuente de error, a los que la inteligencia debe enfrentarse para evitar la irracionalidad en los juicios y el desenfoco en las decisiones, sino que como un componente necesario que debe ser educado y tenido en cuenta... la sabiduría moral no es sólo un asunto de un acertado razonamiento moral, sino que incluye también una dimensión afectiva, en que la empatía, la sensibilidad y el

cuidado de los otros son sus elementos constitutivos (Marchesi, 2007b, p. 151).

A partir de estos planteamientos, algunos autores señalan que es importante no instrumentalizar ni 'sentimentalizar' la relación entre profesor y estudiante para comprender su carácter ético. En primer lugar Kelchtermans (2005) indica que esta relación no debe ser considerada sólo en términos técnicos ni instrumentales, sino que por el contrario, se sostendría, principalmente, en base al compromiso del docente con el cuidado y la formación ciudadana de los estudiantes. En la misma línea, Marchesi (2007b) ha señalado que es imposible construir una relación constructiva y de crecimiento mutuo, sin la conciencia por parte de los docentes de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Por otro lado, Kelchtermans (2005) indica que este carácter ético implica reconocer la *vulnerabilidad* como una característica inherente de la relación. En base a un análisis de la trayectoria profesional de algunos docentes, el autor señala que esta condición de *vulnerabilidad* correspondería al sentimiento de los docentes en torno a que sus acciones y el producto de su trabajo, y por ende, su identidad profesional e integridad moral, constantemente serían cuestionadas por otros, y mediadas por el ambiente político, y el clima social y cultural de la escuela:

Las medidas políticas y las reformas educacionales impuestas que no son congruentes con las profundas creencias en torno a la buena docencia, pero de las cuales los docentes sienten que no pueden escapar, claramente contribuyen a la experiencia de vulnerabilidad y perturbación emocional (Kelchtermans, 2005, p. 997, traducción propia).

Sin embargo, sería esta condición de *vulnerabilidad* la que abriría la posibilidad de que la educación 'se lleve a cabo'. Es en base a la sensación de logro respecto de este compromiso ético y emocional asumido por los docentes, que los profesores sentirían que realmente 'están haciendo una diferencia como persona' en la vida del estudiante (Kelchtermans, 2005). Según algunos autores, este carácter ético de la relación profesor-estudiante, haría inevitable la implicación emocional del docente con su trabajo y el progreso de sus estudiantes (Day, 2007; Hargreaves, 2000; 2005b; Kelchtermans, 2005), es decir, las características que adopte esta relación, definirán en gran parte, el nivel de autoestima, la imagen sobre sí mismos, la sensación de logro y satisfacción que sientan los docentes a partir de su trabajo:

Las formas en que los docentes forman su identidad profesional están influenciadas tanto por lo que sienten hacia sí mismos, y lo que sienten hacia sus estudiantes. Esta identidad

profesional les ayuda a posicionarse o situarse en la relación con sus estudiantes, y para hacer los ajustes apropiados y eficaces en sus prácticas, sus creencias y su compromiso con los estudiantes (James-Wilson, 2001, p. 29 citado en Day, 2007, p. 13).

En segundo lugar, Day (2007) y Day y Gu (2012), resumiendo el trabajo de varios autores, nos advierten que es importante no sentimentalizar la relación entre profesor y estudiante, sino que por el contrario, reconocer el hecho que las emociones y los propósitos morales que se expresan en esta relación jugarían un papel fundamental en la construcción de la identidad y la efectividad de los docentes:

(...) es preciso reconocer que los fines morales constituyen una parte esencial de la identidad y la eficacia de muchas y muchos docentes eficaces. Son los que mantienen en marcha a los docentes. Contribuyen a su compromiso, su esperanza y su resiliencia, sus emociones positivas y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento (Day y Gu, 2012, pp. 215-216).

Siguiendo esta línea, el autor señala que la *pasión* de los docentes se sostendría en base a una 'práctica reflexiva' de la docencia y el establecimiento de relaciones con los estudiantes llenas de 'coraje' (Day, 2007). Es decir, en medio de un contexto escolar que inhibiría la expresión de cierto tipo de emociones, los docentes *apasionados* logran sostener una convicción moral y asumir un tipo de profesionalismo que iría más allá de lo meramente instrumental, y que abarca responsabilidades en torno a la formación de determinado tipo de ciudadano, y el reconocimiento de que su trabajo tendría una influencia decisiva en la disposición de sus estudiantes hacia el aprendizaje (Day, 2007; Day y Gu, 2012).

Como se ha podido apreciar, el planteamiento de los autores vincula directamente a las emociones y los propósitos morales con la construcción de la identidad profesional de los docentes. Day (2007), señala que la relación con los estudiantes implicaría la movilización de múltiples y complejas identidades, que no serían estables, sino discontinuas y sujetas al cambio. Es en la interacción entre la estructura (relaciones de poder y status), y la propia acción de los sujetos, desde donde se construye la visión que tengan los docentes sobre sí mismos, es decir, su identidad profesional:

Las emociones juegan un rol clave en la construcción de la identidad. Ellas son la conexión entre las estructuras sociales en las cuales los docentes trabajan, y las forman en que ellos actúan (Day, 2007, p. 13).

En la misma línea, Kelchtermans (2005) plantea el concepto de ‘comprensión de sí mismo’, muy similar a la idea dinámica e interactiva de la ‘identidad’ propuesta por Day (2007). Según el autor, la ‘comprensión de sí mismo’ se refiere:

(...) tanto a la comprensión que uno tiene de sí mismo en un momento determinado (producto), así como al hecho de que este producto sería resultado de un proceso continuo de dar sentido a las experiencias propias y su impacto en el sí mismo (Kelchtermans, 2005, p. 1000).

El autor identifica cinco componentes de esta noción, que ponen de manifiesto la íntima relación entre la acción de los sujetos y la estructura social, como también el carácter dinámico que definiría a la ‘auto-comprensión’:

- i) Autoimagen (la forma en que los docentes se caracterizan a sí mismos);
- ii) La motivación hacia el trabajo (las razones que lo motivan a ser docente);
- iii) La perspectiva futura (cómo se ven en el futuro);
- iv) La evaluación o a autoestima respecto de su desempeño;
- v) Percepción de la labor (qué sienten que deben hacer para ser buenos profesores) (Kelchtermans, 2005, p. 1001).

Finalmente, el autor concluye que las respuestas de los docentes a la quinta pregunta, acerca de la *percepción de la labor*, daría cuenta de las bases normativas desde las cuales plantean sus juicios y decisiones, ya que estas respuestas tendrían “consecuencias morales en tanto afectan la vida y las necesidades de los más jóvenes por quienes los docentes son y se sienten responsables” (Kelchtermans, 2005, p. 1001). Por tanto, siguiendo los planteamientos del autor, Acuña (2012) señala que la orientación moral de los docentes se vería reflejada en su ‘percepción de la labor’, transformándola en un punto de referencia para la acción, el entendimiento y el compromiso de los docentes con su trabajo (pp. 41-42).

Para concluir este apartado, la relación ética entre profesor y estudiante se sostiene en base a la convicción moral y el compromiso emocional de los docentes con sus estudiantes y su trabajo. Lo anterior determina una particular vivencia cognitiva y afectiva que da forma a una identidad profesional dinámica que se construye en base a la síntesis de los pensamientos, los sentimientos y las posibilidades de acción de los docentes en

torno a una respuesta que parece esencial ¿qué tipo de sujeto es el que se pretende formar?

3.2 El análisis de las emociones en la docencia

Este apartado da cuenta de uno de los pocos ejercicios empíricos en torno al análisis del lugar de las emociones y la relación entre profesor y estudiante como ejes del quehacer docente. El estudio fue realizado por Hargreaves en base a dos conceptos que surgen desde el trabajo conceptual desarrollado por el autor: Comprensión Emocional y Geografías Emocionales (Hargreaves, 2000; 2001).

La **Comprensión Emocional** es un concepto que rescata Hargreaves (2000) relevando el carácter cultural que tendría la conformación de las experiencias y las respuestas emocionales de las personas. Según este planteamiento, la emocionalidad de las personas se conformaría por las experiencias emocionales que hayan construido a través de su crianza y las relaciones con aquellos que les rodean en determinada cultura, por lo que las organizaciones y los lugares de trabajo, como la escuela, podrían constituirse en lugares importantes desde donde los adultos aprendan a experimentar y expresar sus emociones. Según Denzin (1984 citado en Hargreaves, 2000; 2001), la Comprensión Emocional correspondería a:

(...) un proceso intersubjetivo que requiere que una persona entre en el campo de la experiencia de otra y experimente por sí misma la misma o similar experiencia experimentada por la otra. La interpretación subjetiva de la experiencia emocional del otro desde el punto de vista propio es central para la comprensión emocional. El poder compartir emocionalmente está en el núcleo de lo que significa entender y significar la experiencia emocional de otro (Denzin, 1984, p. 137 citado en Hargreaves, 2001, p. 1059, traducción propia).

Por medio de este proceso, el docente lograría entender las motivaciones y experiencias emocionales que movilizarían a los estudiantes a través de su proceso de aprendizaje, lo que a su vez configuraría en el docente ciertas formas de relacionarse a futuro con los demás. Por tanto, el aprendizaje exitoso dependería del establecimiento de estrechos lazos con los estudiantes y de crear las condiciones necesarias para que éstos tengan lugar (Hargreaves, 2000; 2001).

Sin embargo, la organización de la escuela secundaria, dividida en periodos pedagógicos centrados en especialidades, implicaría que el docente deba atender a un gran número de estudiantes a la vez, lo que crearía un ritmo frenético de trabajo que dificultaría, o imposibilitaría, el desarrollo de lazos estrechos basados en la comprensión emocional (Hargreaves, 2000). De esta manera, se reforzaría el establecimiento de relaciones fragmentadas y superficiales entre los docentes y sus estudiantes, derivando en procesos educativos de menor calidad.

Para el autor, este contexto contribuiría al desarrollo de fenómenos de 'Mal Entendimiento Emocional', es decir, que los docentes actúen creyendo saber qué es lo que sienten sus estudiantes, pero a través de un proceso de interpretación que se desarrollaría a partir de la extensión de su propia emocionalidad, interpretando de manera estereotipada las respuestas emocionales de los estudiantes, y atribuyendo típicos estados emocionales a todo un grupo representado como homogéneo por parte del docente, lo que podríamos denominar como una 'emocionalidad espuria' (Hargreaves, 2000).

Los fenómenos de Comprensión y Mal Entendimiento Emocional llevan al autor a rescatar el concepto de **Geografías Emocionales** planteado por Waller (1932 citado en Hargreaves, 2000; 2001). Según Hargreaves (2000) éste correspondería a:

(...) los patrones espaciales y experienciales de cercanía y/o lejanía en las interacciones humanas y las relaciones que ayudan a crear, configurar y teñir los sentimientos y emociones que experimentamos acerca de nosotros mismos, nuestro mundo y de ellos entre sí (p. 1061).

Siguiendo al autor, sería posible atribuir tres características fundamentales a las Geografías Emocionales:

- I. No son naturales ni universales: No existe una distancia o cercanía ideal u óptima entre el docente y los demás, que trascienda lo cultural, el contexto de trabajo o que pueda ser universalmente medido;
- II. No son un fenómeno meramente físico: Son también un fenómeno subjetivo;
- III. La distancia y la cercanía no son sólo condicionantes estructurales, culturales o subjetivas: Los docentes, como otros trabajadores del área de servicios o de las 'ocupaciones de cuidado', invertirían un gran esfuerzo emocional en crear y recrear ciertos patrones de distancia o cercanía respecto de sus clientes (Hargreaves, 2001).

Por tanto, las Geografías Emocionales serían producto de una labor activa de los docentes, las cuales son estructuradas y a la vez también estructuran su trabajo y las formas en que se relacionan. A través de su investigación, Hargreaves (2000; 2001) plantea que existiría cinco tipos de geografía emocional que darían forma a los patrones de cercanía y lejanía en las relaciones. La forma en que se configuran los distintos tipos de Geografías Emocionales, abrirían la posibilidad de desarrollar una Comprensión Emocional que permitiría desarrollar procesos de aprendizaje de alta calidad:

- I. Geografías Socioculturales: Las diferencias culturales y de clase entre los docentes y los estudiantes, facilitarían procesos de extrañamiento y desconocimiento entre ellos. Lo anterior llevaría a los docentes a realizar juicios negativos y psicologizar problemas parentales y familiares, significando las diferencias como deficiencias, y estigmatizando las actitudes de los estudiantes y sus familias (Hargreaves, 2000). Así mismo, el autor plantea que la tendencia a quejarse y culpar a sus propios clientes sería una práctica frecuente en los trabajadores de servicios, derivada de sentimientos de impotencia al verse incapaces de cumplir con su trabajo de mejorar la calidad de vida de sus clientes, frente a demandas de cuidado que les parecen abrumadoras (Hargreaves, 2000).
- II. Geografías Morales: Se configurarían cuando los propósitos morales que guían la acción educativa de los docentes, entran en contradicción con los de aquellos a quienes sirven (Hargreaves, 2000). El autor propone que las emociones serían un fenómeno moral que nos llevan a elegir entre una gran variedad de opciones de acción, por tanto, sería importante reconocer, empatizar, discutir y conciliar los diferentes propósitos que docentes y estudiantes puedan tener, de lo contrario, se generaría un peligroso distanciamiento moral que pondría en peligro la relación fundamental entre profesor y estudiantes (Hargreaves, 2001).
- III. Geografías Profesionales: La enseñanza se ha convertido en una ocupación con una ética del cuidado femenino orientada al cuidado y la atención, sin embargo, sería definida por una estructura racionalizada y burocratizada. De esta forma, se sobrepone una idea de profesionalismo derivado de un modelo masculino que marca una distancia entre el profesional y sus clientes en base a la posesión de cierto saber (Hargreaves, 2001).
- IV. Geografías Políticas: Se configura a partir de las relaciones jerárquicas de poder que distorsionan lo emocional y los aspectos comunicacionales dentro de una

organización (Hargreaves, 2000). De esta forma, los estudiantes serían considerados en una posición de menor jerarquía respecto de los profesores, generando un gran distanciamiento político entre ambos.

- V. Geografías Físicas: Esta sería la más evidente de las geografías. Recordemos que la Comprensión Emocional requeriría de proximidad, y en alguna medida intensidad, frecuencia y continuidad en la interacción, sin embargo, la organización escolar dividida en bloques pedagógicos por especialidad, fomentaría la construcción de relaciones fragmentadas, infrecuentes, formalizadas y episódicas que dificultan la posibilidad de construir una relación emocional basada en el mutuo reconocimiento entre profesor y estudiantes (Hargreaves, 2000)

A partir de 53 entrevistas realizadas a profesores de primaria y secundaria de 15 escuelas diferentes en Inglaterra e Irlanda del Norte, Hargreaves (2000) caracteriza la visión de los docentes acerca de la relación con sus estudiantes utilizando el concepto de Geografías Emocionales para el análisis. El autor plantea que las aulas primarias serían muy intensas emocionalmente, sin embargo, lo anterior no significa que éstas se caractericen sólo por la presencia de emociones como el cuidado, la atención, la esperanza y otras cualidades emocionales positivas, sino también, por la fuerte presencia de emociones negativas, como el enojo y la desesperanza (Hargreaves, 2000).

Respecto de las escuelas secundarias, el autor plantea que sus aulas serían más laxas y menos intensas emocionalmente. Los docentes se sentirían reconfortados a través del logro cognitivo de sus estudiantes, y cuando estos logros son reconocidos por el estudiante, esto ayudaría al fortalecimiento del lazo emocional existente entre ambos. De esta forma, y a diferencia de los docentes de primaria, quienes procurarían construir relaciones basadas en el amor y la simpatía, los docentes de secundaria buscarían construir relaciones con sus estudiantes basadas en el respeto y el mutuo reconocimiento como fuente de emociones positivas (Hargreaves, 2000).

Ahora bien, también es importante destacar un punto interesante para la presente investigación. En el estudio citado, sólo los docentes de secundaria consideran que conocer a sus estudiantes en nuevas facetas, fuera del aula, y a su vez, ser reconocidos más allá de su rol institucional como docentes, sería significado como una fuente de emoción positiva para ellos (Hargreaves, 2000). Lo anterior podría contribuir a que los docentes reconozcan a sus estudiantes como personas con propósitos y una

emocionalidad propia, más allá de su rol institucional como estudiantes.

Sin embargo, al utilizar el concepto de Geografías Emocionales para el análisis de la relación profesor- estudiante en las escuelas secundarias, el autor señala que los patrones que caracterizarían a esta relación, nuevamente serían mediados por una cultura escolar que fragmenta los tiempos de encuentro, y que distanciaría física y moralmente a los docentes, respecto del gran número de estudiantes y grupos que deben atender. De esta forma, las respuestas de los docentes a las necesidades emocionales de sus estudiantes se harían desde un distanciamiento profesional, lo que significaría invertir un gran esfuerzo psíquico en atender los distintos estados emocionales de los estudiantes, y así, evitar que estas emociones intervengan con el 'normal funcionamiento' de la clase (Hargreaves, 2000).

En síntesis, las emociones no serían negadas por los docentes de secundaria, sino que relegadas a un espacio fuera del aula, derivando en una emocionalidad más laxa dentro del aula. Aunque, los docentes se muestran compasivos e interesados en atender a las emociones y establecer una conexión emocional con sus estudiantes, el frenético ritmo de trabajo, la organización de los tiempos y los espacios en la escuela, pareciera fragmentar el potencial constructivo de la relación entre profesor y estudiante. La fragmentación de los tiempos y los espacios en la escuela, incrementaría el distanciamiento físico entre docente y estudiante, y dificultaría la construcción de un propósito moral en común.

3.3 Los estudiantes: Factor Modulador del quehacer docente

Desde diversos puntos de partida, el planteamiento de los autores presentados en el capítulo, vinculan la dimensión emocional de la docencia, con los propósitos morales y la construcción de la identidad docente (Day, 2007; Hargreaves, 1998; 2000; 2005b; Kelchtermans, 2005). Sin embargo, cabe destacar que, al parecer, todos los elementos mencionados anteriormente se pondrían en juego principalmente en la relación que establecen los docentes con sus estudiantes.

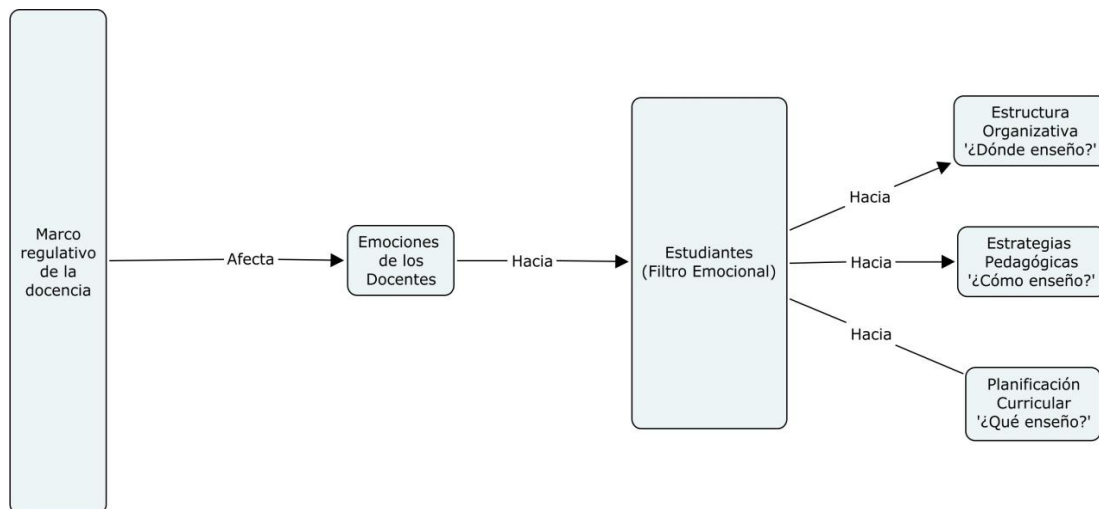
Lo anterior me lleva a rescatar la idea de los estudiantes como 'filtro emocional' planteada por Hargreaves (1998; 2005b), dada las amplias posibilidades analíticas que otorga la transversalidad de los temas que la propuesta alcanza a visualizar. Básicamente, el autor posiciona a los estudiantes en el centro de la labor docente, a través de señalar que los lazos y la conexión emocional que los profesores construyen con sus estudiantes,

influirían en el tipo de estrategias pedagógicas de enseñanza y evaluación que pondrían en práctica, el tipo de planificación curricular que desarrollan y seleccionan para sus estudiantes, y, los tipos de estructuras organizativas que valoran como apropiadas para enseñar a sus estudiantes (Hargreaves, 2005b).

En primer lugar, los sentimientos de los docentes hacia la **estructura** organizativa que enmarca su labor, se configurarían a partir de la sensación de los docentes, respecto a la forma en que esta estructura beneficia, o no, a sus estudiantes, y soporta el establecimiento de una relación afectiva con ellos (Hargreaves, 1998). De esta forma, los docentes no valorarían de manera positiva estructuras organizativas tradicionales y rígidas, cuya configuración fragmentaría la relación con sus estudiantes, y a su vez, dificultaría su trabajo como docentes. A partir de lo anterior, sería posible afirmar que para los docentes “las necesidades emocionales de los estudiantes y sus propias recompensas emocionales están en sintonía entre sí” (Hargreaves, 2005b, p. 846).

En segundo lugar, los sentimientos de los docentes hacia la **pedagogía** se configurarían a partir del compromiso de los docentes con el desarrollo de un amplio repertorio de estrategias de enseñanza, que podrían ser atractivas y estimulantes para sus estudiantes, y para ellos mismos (Hargreaves, 2005b). Por tanto, los métodos que utilizarán estarían determinados, en muchas formas, por las necesidades emocionales y cognitivas que puedan percibir en sus estudiantes.

En tercer lugar, el autor plantea que los sentimientos de los docentes hacia la **planificación curricular** se configurarían a partir de la propia pasión de los docentes, su conexión y el entendimiento emocional que logren construir con sus estudiantes, y se sostendría por el compromiso y la motivación respecto de los aspectos más creativos e interactivos del proceso mismo de enseñanza (Hargreaves, 2005b). A través de la planificación curricular, los docentes podrían llegar a construir propósitos morales en conjunto con sus colegas, en base a una comprensión emocional desarrollada a través de las relaciones que establecen entre ellos en su trabajo (Hargreaves, 1998; 2005b). La conexión y el compromiso emocional de los docentes hacia sus estudiantes, se pondrían en juego en la labor creativa y dinámica que debiera significar la planificación de los procesos de enseñanza. Para terminar, a través del siguiente cuadro se intenta graficar la idea de los estudiantes como ‘filtro emocional’:



Elaboración propia

El cambio educativo habría afectado la forma en que se configuraría la relación afectiva entre docente y estudiantes, y al mismo tiempo, las características que adoptan tal relación, tendrían una influencia decisiva en las formas de pensar y actuar de los profesores respecto a elementos constitutivos de su trabajo: la Estructura Organizativa '¿Dónde se sitúa mi trabajo?', las Estrategias pedagógicas '¿Qué es lo que debo enseñar?' ,y, la Planificación Curricular '¿Cómo enseño lo que debo enseñar?' (Hargreaves, 2005b).

III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las diversas perspectivas teóricas y evidencias empíricas presentadas parecen ser útiles para posicionar al vínculo entre profesor y estudiante en el centro del proceso del trabajo docente. Sin embargo, estos planteamientos se pronuncian de manera dispersa e inconexa entre sí, y no siempre con la intención directa de aportar a la discusión en torno al tema, por lo que, a través de los análisis y la discusión teórica que sigue, pretendo aportar a la construcción de un diálogo entre estas diversas propuestas conceptuales y que nos permitan comprender al vínculo entre profesor y estudiante como un elemento central del proceso del trabajo docente

En este sentido, la discusión teórica se organizará en base a dos ejes de análisis que pretenden aportar a la comprensión del vínculo entre profesor y estudiante como parte de los procesos reales del trabajo docente: El primero busca caracterizar el carácter vincular de la relación entre profesor y estudiante; y el segundo, avanzar hacia la comprensión de un modelo que posicione al vínculo entre profesor y estudiante como un elemento constitutivo del proceso del trabajo docente.

1. El carácter vincular de la relación entre profesor y estudiante

Tal como se ha señalado anteriormente, Martínez ha hecho referencia en reiteradas oportunidades al carácter 'vincular' que tendría la relación que se construye entre profesor y estudiante. Según la autora, esta relación se caracterizaría por el establecimiento de un entramado afectivo reconocido-registrado por ambos términos de la relación vincular, durante un periodo prolongado de tiempo y que da sustento a la relación de trabajo que establece el docente con los estudiantes centrada en la construcción de conocimientos y de afectos. En este sentido, la inclusión de *lo psíquico*, se diferenciaría de los análisis psicosociales al incorporar elementos inconscientes que son aprendidos por los sujetos, a partir de los primeros modelos vinculares en el núcleo familiar, y que luego tienden a

replicarse en las relaciones sociales que establecemos en nuestros ambientes laborales, familiares y sociales en general (Martínez, 2006; 2007; Martínez, et al., 2009).

Sin embargo, el planteamiento de la autora no llega más allá y ante la existencia de muy poca investigación que integre al vínculo entre profesor y estudiante como parte del proceso de trabajo docente, se construye un entendimiento fragmentado y descontextualizado en torno al vínculo, más cercano a paradigmas funcionalistas como la tradición de la eficacia escolar, lo que tiende a confundir a profesores y expertos al ubicar al vínculo sólo como un fenómeno afectivo previo a la construcción de conocimientos cognitivos (Hargreaves, 1998; 2005b), desconociendo el carácter histórico, subjetivo, afectivo y normativo del aula, en cuyo centro encontramos el vínculo entre profesor y estudiantes (Martínez, 2006).

En este sentido, a partir de la revisión bibliográfica realizada, se logra identificar 4 elementos que caracterizarían esta relación como un vínculo de tipo pedagógico: El vínculo como estructura bidireccional y triangular; el carácter pedagógico del vínculo; el carácter afectivo del vínculo, y; el vínculo en la espiral dialéctica.

a) El vínculo como estructura bidireccional y triangular mediada por elementos inconscientes y el contexto socio-cultural

Según Pichon-Rivière (1985) y Mendel (1993), la relación vincular constituye una estructura dinámica de características bidireccionales, es decir, que producto del encuentro con el otro, ambos términos de la relación vincular se influyen y transforman mutuamente, y con ello, las características que adoptará el vínculo que los une.

Sin embargo, este vínculo no comienza a construirse de la nada, sino desde esquemas previos que sintetizan el sentir, el pensar y el actuar de los sujetos respecto de la realidad y los otros (Pichon-Rivière, 1982). Al respecto, el ECRO, planteado por Pichon-Rivière, refiere a un esquema cognitivo y afectivo que nos sirve de referencia inicial y permanente al momento que comenzamos a relacionarnos con otros en un contexto social particular. A través de procesos comunicacionales y de aprendizaje, entendido como la aprehensión instrumental de la realidad con el objetivo de actuar sobre ella, estos esquemas previos entran en confrontación, y, producto de aquello, pueden ir redefiniéndose hacia nuevos modelos de vinculación con los demás y con la realidad (Pichon-Rivière, 1982).

Ahora bien, los autores plantean que esta dinámica estaría históricamente determinada, tanto por elementos inconscientes y las experiencias vinculares pasadas de los sujetos (Mendel, 1993; 1996; Pichon-Rivière, 1982; 1985), como por la sociedad, entendida como el Otro histórico-social (Pichon-Rivière, 1982).

En primer lugar, en relación a los elementos inconscientes, Pichon-Rivière señala que el vínculo está compuesto por un campo interno y un campo externo. El campo externo correspondería a la conducta visible de los sujetos, la que siempre estaría orientada a establecer relaciones con otros; y, el campo interno, que correspondería a los elementos inconscientes y los esquemas previos de los sujetos, que estarían dando forma al carácter de los sujetos, o sea, su manera de vincularse con los demás en el plano social (Pichon-Rivière, 1985). En otras palabras, el campo interno estaría influyendo sobre la forma y la expresión del campo externo, la conducta visible del vínculo.

Este 'doble dominio' determinaría el carácter temporal y social del vínculo. Por un lado, Pichon-Rivière señala que el vínculo constituye un *pattern*, una forma más o menos estable de relacionarse, que tiende a replicar los modelos vinculares aprendidos desde su relación con la madre y su núcleo familiar, uniendo su pasado, con su presente y futuro, en las acciones orientadas a relacionarse con otros (Pichon-Rivière, 1985). Este cúmulo de experiencias vinculares, pautas y conductas aprendidas, conformarían el 'inconsciente' que influye sobre el campo externo de los vínculos que establecen los sujetos (Pichon-Rivière, 1985).

Por su parte, Mendel (1993; 1996) profundiza en el proceso de constitución de los elementos inconscientes que forman el aparato psíquico de los sujetos, y plantea un doble registro de pensamiento a partir del cual los sujetos construyen su realidad social: El registro *psicofamiliar* y el registro *psicosocial*.

Particularmente, es el registro *psicofamiliar* el que tendería a activarse con más fuerza en la relación entre profesor y estudiante. En primer lugar, por su condición de zócalo a partir del cual se construye el psiquismo humano; y en segundo lugar, por la naturaleza propia del trabajo de los profesores como agentes socializadores, basada tanto, en el establecimiento de relaciones de ayuda y compromiso personal con el progreso de sus estudiantes, como en el establecimiento de un intenso intercambio afectivo propio de instituciones cerradas y jerarquizadas como la escuela, en donde el sometimiento a la autoridad del profesor, como portador del sistema de valores, le brindará cierto placer

psicofamiliar al ejercer un poder paternal sobre sus estudiantes, pero que le niega realidad a la relación entre profesor y estudiante, al naturalizar determinaciones sociales e históricas del sujeto que pesan sobre el vínculo, y al ubicarlo sólo en el universo de lo afectivo (Mendel, 1996).

En segundo lugar, en relación a las determinaciones sociales, el planteamiento de los autores va relevando la importancia de analizar la dinámica vincular entre profesor y estudiante, considerando al sujeto en-contexto, ya que la sociedad, como este Otro histórico-social, depositaría ciertos modelos relacionales y roles que los sujetos tienden a internalizar y reproducir en su relación con los demás (Mendel, 1993; Pichon-Rivière, 1985). En este sentido, el vínculo no tendría un carácter dual, sino triangular, en el cual integramos, tanto a ambos sujetos (e incluso grupos), como a la sociedad, entendida como el Otro que contiene y da forma a la relación vincular que une a ambos términos.

En el caso específico de la relación entre profesor y estudiante, este Otro puede estar asociado a la escuela, el sistema educativo o la sociedad en general, quienes crean expectativas en torno a la función que tendría la escuela, el tipo de sujeto que se pretende formar, la relación con el conocimiento y el rol tanto del profesor como de los estudiantes en el proceso educativo. Éstos podrán asumir ciertos roles y determinaciones de manera parcial o completa, consciente o inconscientemente, sea cual sea el caso, lo anterior influiría de alguna manera en la conformación de la imagen y la función que debiera desempeñar el otro y, con ello, la expresión y las características que adoptará el vínculo entre ambos.

Para Mendel (1993), este Otro histórico-social al cual hace referencia Pichon-Rivière (1985), podría estar aludiendo al sistema de valores sociales que los docentes representan y que debieran perpetuarse producto de la labor educativa con sus estudiantes. Bajo esta misma mirada, y en el contexto de falta de poder de los profesores respecto de su acto de trabajo (Cornejo, 2006b), Mendel (1996) señala que se refuerzan los modelos psicofamiliares que asocian a este Otro como el superior jerárquico y figura parental de los profesores a nivel inconsciente, cuyas exigencias el docente debe acatar para no transgredir la autoridad representada por esta estructura, ocultando la realidad de los factores socioculturales que configuran las características de los vínculos que establecen con sus estudiantes en la escuela.

En este sentido, se entiende que los profundos cambios socioculturales producto de la instauración del capitalismo financiero, no sólo habrían significado una reestructuración de los sentidos y los objetivos de la escuela como espacio social, la subjetividad de los docentes, y la relación con el conocimiento (Hargreaves, 2005a; Mejía, 2008), sino que al mismo tiempo, habrían influido en la expresión y el desarrollo del vínculo entre profesor y estudiante, entendido como el eje en torno al cual se organiza la dinámica del aula y la labor de los docentes (Martínez et al., 2009; Oliveira et al., 2004).

Por lo tanto, la propuesta de Pichon-Rivière (1985) nos lleva a hacer una lectura contextualizada del vínculo en el espacio sociocultural que representa la escuela, lo anterior, al señalar que las características de las relaciones entre los sujetos, o de un sujeto con una institución o grupo, se conforma a partir de un proceso dialéctico de adjudicación/asunción de ciertos roles, a partir de la imagen o la función que cada elemento adjudica/deposita y asume hacia/desde otro de los elementos que forman parte de esta estructura vincular triangular cultural e institucionalmente situada.

En definitiva, el vínculo se constituye como una estructura dinámica que, producto de la influencia del Otro histórico-social y elementos inconscientes configurados a partir de experiencias vinculares anteriores, influyen sobre el sentir, el pensar y el actuar de los sujetos en su relación con los demás, en un proceso dialéctico y bidireccional de constante construcción-deconstrucción de los esquemas previos que nos permiten la aproximación instrumental con el otro y la posibilidad de establecer nuevas formas de relacionarnos con los demás, a través de procesos comunicacionales y de aprehensión de los elementos reales que configuran el vínculo con los demás.

b) El carácter pedagógico del vínculo entre profesor y estudiante

En términos generales, este vínculo presentaría ciertas particularidades que lo diferencian de otros tipos de vínculos, y que creo necesario considerar para su análisis: Su objetivo es claramente pedagógico y genera experiencias afectivas y cognitivas diversas en los sujetos, sin embargo, se configura a partir de una relación obligada entre ambos sujetos, quienes deben compartir un mismo espacio laboral/educativo en un contexto institucional altamente jerarquizado e intensamente afectivo, como lo es la escuela, orientada a la tarea educativa de los estudiantes y que los posiciona en dos lugares sociales y jerárquicos completamente diferentes y asimétricos (Hargreaves, 2000; 2001).

En este sentido, las propuestas de análisis que ofrecen tanto Pichon-Rivière (1985; Quiroga, 2001) como Mendel (1996), entregan una lectura en torno al fenómeno educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, que determinan el carácter pedagógico del vínculo entre profesor y estudiante.

Ambos autores coinciden en señalar que la concepción que habría predominado es el modelo tradicional de enseñanza, orientado sólo a la transmisión unidireccional de conocimientos y la sumisión del estudiante a la autoridad del profesor, como representante del sistema de valores de la sociedad. Este modelo desconoce el rol socializador de la escuela, y niega la validez de los conocimientos y la subjetividad del otro-estudiante, como sujeto activo en el proceso educativo.

Acorde a este modelo y la posición social otorgada a los docentes como agentes socializadores, se consolida el establecimiento de una relación pedagógica altamente asimétrica y caracterizada por un intenso intercambio afectivo que facilitaría la reproducción de un modelo *familiarista* (Mendel, 1993). Bajo este modelo, el acceso a la cultura está garantizado a quienes logren identificarse con los valores y las figuras impuestas por la autoridad representada por el profesor. Lo anterior, como señala Mendel (1996), les brindaría placer *psicofamiliar* al otorgar, a los docentes, cierto poder paternal sobre sus estudiantes. Sin embargo, esta estructura *familiarista*, impondría sus objetivos tanto a docentes como a estudiantes, derivando en desinterés y la perpetuación de un círculo infinito autoritario que promueve la reproducción, pero que hace inviable el despliegue de la inteligencia y la capacidad creativa de los sujetos, lo que podría contribuir a la transformación de las actuales pautas vinculares hacia modelos caracterizados por mayores grados de autonomía y el reconocimiento del otro como un interlocutor válido (Mendel, 1996).

Frente a esta situación, los autores plantean la necesidad de reformular el entendimiento en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y la tarea educativa asumida por la escuela. En este sentido, el aprendizaje contemplaría una tarea informativa, de entrega de conocimientos, y, una tarea formativa, a través del desarrollo y la modificación de las actitudes de los sujetos, con el fin de transformar y adaptarse de manera activa a la realidad social, a partir de la evaluación crítica y la creatividad de los propios sujetos (Pichon-Rivière, 1982; 1985; Quiroga, 2001).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se sostiene en los vínculos afectivos que se establecen entre docente y estudiantes, quienes conforman una estructura gestáltica funcional y dinámica a la cual Pichon-Rivière (1985) llamó “enseñaje”. Esta estructura funcionaría como una unidad compuesta por el encuentro de elementos y saberes distintos que operan en un mismo espacio de trabajo organizado en torno a un objeto de conocimiento determinado. Los roles, tanto del docente como del estudiante, no son estáticos, sino que alternantes, y se definen en un interjuego constante y dialéctico, a partir del cual ninguno de los dos puede ser pensado en ausencia del otro.

Por tanto, y cercano a la pedagogía basada en la pregunta planteada por Freire, la perspectiva pichoniana plantea que el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje debe ser reformulado hacia modelos basados en el diálogo y el reconocimiento de los intereses y la particular lectura del mundo de los estudiantes, quienes, a través de sus cuestionamientos, movilizan los esquemas previos del profesor, construyendo una experiencia educativa significativa y transformadora para ambos. Algunos autores del cambio educativo igualmente habrían hecho mención a una idea similar, lo anterior al señalar que es imposible construir una relación constructiva para ambos sujetos si no se tiene claridad respecto de los objetivos que se pretenden alcanzar, producto de la reflexión crítica y constante junto a los estudiantes (Hargreaves, 2005b; Marchesi, 2007b).

En la misma línea, Mendel (1996) llama a los docentes a reconocer el carácter socializador que tendría la tarea educativa que les ha sido encomendada, entendida como la internalización de las normas y los valores sociales por parte de los jóvenes. La enseñanza media, como puerta de acceso más próxima de los jóvenes al mundo adulto, da lugar a procesos de socialización de los jóvenes que se posicionan como alternativos, y, a veces, contrarios a los ofrecidos por la autoridad escolar (Braslavsky, 2001; Tenti, 2003). Frente a ello, los docentes debieran ser capaces de leer la expresión de estos nuevos procesos de participación y socialización de los jóvenes, no reprimirlos, y en la medida de lo posible, incorporarlos al proceso educativo (Mendel, 1996).

Lo anterior no implica, por parte del docente, la renuncia a su posición de autoridad, como guía de los estudiantes en el proceso educativo, y representante del sistema de valores sociales. Siempre existiría el ejercicio de cierta cuota de autoridad por parte del docente hacia sus estudiantes dada su posición social, más bien, lo que se plantea es la necesidad de que el ejercicio de esta autoridad se aleje de estrategias *familiaristas*

basadas en la manipulación interesada de los miedos inconscientes relacionados a la pérdida del amor por parte de las figuras parentales, restándole realismo y posicionando este vínculo sólo en el plano de lo afectivo y en las dinámicas de poder aprendidas en el núcleo familiar (Mendel, 1996).

El docente debe lograr mantenerse firme en su lugar explícito como autoridad social, pero reconociendo la particularidad y el rol protagónico del estudiante como un otro válido y contrario, que le daría movilidad y dinámica al proceso educativo, entendido como el encuentro de dos saberes distintos, ya que es a partir de esta diferencia, que se movilizan los esquemas previos de los docentes. Similar a la idea anterior, Pichon-Rivière (1985) plantea el neologismo de co-pensar, para referirse a esta actitud de 'pensar con el otro', significando de manera positiva el protagonismo del estudiante, sin dejar de ser ellos mismos, los guías en el proceso educativo de los estudiantes (Quiroga, 2001).

En este sentido, los autores señalan la importancia de reconocer las determinaciones inconscientes y sociales que estarían operando en los vínculos que construimos con otros. Pichon-Rivière (1985) hace mención a la corriente de la consciencia crítica para referirse al análisis objetivo y desmistificador de la realidad y la posición de nosotros mismos en el mundo. Se refiere a no ser portadores a-críticos de las representaciones colectivas que operan en nuestras relaciones, sino que una actitud abierta al cuestionamiento y la propia posición de nosotros como sujetos insertos en el mundo.

En la misma línea, este movimiento crítico es muy similar a la entrada al registro *psicosocial* planteada por Mendel (1993), quien señala que reconocer lo "real" que determina las relaciones en el trabajo, implica poder superar el registro *psicofamiliar* y poder repensarse como ser humano, modificar la visión del mundo y situarse en otro lugar simbólico respecto del otro y el mundo social.

Estos movimientos de consciencia crítica, o de psicosocialidad, no se dan de forma natural y azarosa, ya que siempre representan una afrenta a la autoridad internalizada que tiende a replicar pautas relacionales *familiaristas*, sino que es producto de la reflexión conjunta entre diferentes actores que nos demuestran que otra forma de relacionarse es posible. Las propuestas de los autores señalan que, en la medida que se logre avanzar hacia el reconocimiento de lo "real", de los elementos inconscientes y las determinaciones socioculturales e históricas, que son depositados en la psiquis de los sujetos en forma de fantasía inconsciente o determinismo social y que estarían operando en los vínculos que

se establecen entre docente y estudiantes, se podría avanzar hacia circuitos liberadores con mayores grados de autonomía, y basados en el mutuo reconocimiento del otro como sujeto.

Por tanto, y siguiendo a Mendel (1996), la reconstrucción de la escuela, como una verdadera colectividad de vida y trabajo, pasa por el que los sujetos recuperen poder sobre sus actos a través del reconocimiento de los límites y los factores psíquicos y estructurales que determinan las características de las relaciones laborales que establecen con otros (en referencia a la inclusión del Otro histórico-social como el tercer elemento que entra en juego en el vínculo). Así mismo, el comprender la enseñanza-aprendizaje más allá que la transmisión unidireccional de conocimientos, y abrirse al diálogo a partir de los intereses y el reconocimiento del otro-estudiante, permitiría el intercambio y un proceso de espiral dialéctica que no replica, sino que transforma a ambos sujetos a partir de la experiencia educativa con el otro. En términos generales, Freire (1996) hace alusión a esta idea y señala que siempre existiría un entendimiento implícito en torno al conocimiento, y que determinaría la forma en que se plantea la relación pedagógica entre profesor y estudiante.

Lo anterior abriría la posibilidad a los docentes, de poder situarse en otro lugar simbólico respecto del estudiante, por medio de la renuncia al placer *psicofamiliar* que les permitiría construir una experiencia educativa/laboral alternativa y con mayores grados de autonomía producto de la alianza y el reconocimiento de los intereses y las necesidades de sus estudiantes.

c) El vínculo implica una experiencia afectiva inconsciente y un esfuerzo psíquico para la mantención de un intercambio afectivo

Ya Martínez y colaboradores (2009) hacían mención a esta característica al señalar que el vínculo constituye un entramado afectivo reconocido por ambos términos de la relación vincular. La perspectiva pichoniana reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje se sostiene en los vínculos de carácter afectivo que establecen docentes y estudiantes, construyendo una estructura de carácter dinámico que llamó “enseñaje” (Pichon-Rivière, 1982; Quiroga, 2001). Por su parte, ya se ha mencionado que Mendel (1996) señala que la relación entre profesor y estudiante tiende a replicar modelos vinculares aprendidos desde la familia que se sostienen, justamente, en la manipulación de fuertes sentimientos inconscientes, como el amor y el miedo a la pérdida de éste, y que posicionan a la

relación en una dimensión puramente afectiva que le quita realismo, y reproduce formas autoritarias de relacionarse. El docente debiera ser capaz de reconocer estos sentimientos inconscientes, hacer consciente lo inconsciente (Pichon-Rivière, 1985), reconocer la realidad de este vínculo laboral/educativo (Mendel, 1996), y construir una relación afectiva basada en el reconocimiento del otro y de los determinantes inconscientes y estructurales que dan forma al vínculo y sus particulares vivencias afectivas a partir de éste.

Desde otra mirada sobre el mismo tema, Hargreaves (1998) señala que las emociones están ‘incrustadas’ en la docencia, y que enseñar es una práctica que activa sentimientos en quien enseña y en quienes aprenden; y que requiere del involucramiento afectivo y de la propia personalidad de los docentes para realizar su labor de manera efectiva, a través de una interpretación subjetiva de la experiencia emocional de los otros. Así mismo, Marchesi (2007b) vincula las vivencias afectivas de los docentes con los propósitos morales construidos en torno a la docencia: el juicio racional y el compromiso moral del docente con su trabajo y sus estudiantes, dependerá del compromiso emocional con el progreso y el bienestar de sus estudiantes.

Por tanto, es importante posicionar la afectividad del vínculo en la perspectiva de la labor educadora del docente, para así, no caer en el error de considerar esta relación como una ‘isla afectiva’ de la docencia, y que según algunos estudios de la dimensión emocional y moral de la docencia, han derivado en análisis descriptivos que sirven para sentimentalizar y coaptar el potencial real de este vínculo (Day, 2007; Day y Gu, 2012; Hargreaves, 2005; Kelchtermans, 2005).

Sin embargo, y contrario a lo comúnmente pensado, debemos tener en cuenta que el vínculo con el estudiante es un espacio psíquico que da lugar a una multiplicidad de emociones no siempre consideradas como “positivas”: el amor, el odio, la (in)comprensión, la empatía, el compromiso y la indiferencia, son emociones que dan forma a las experiencias afectivas y cognitivas de ambos actores en relación al vínculo que se establece entre ambos (Day, 2007; Hargreaves, 1998; 2005b). Así mismo, producto de un contexto marcado por las profundas transformaciones socioculturales que habrían derivado en un fenómeno de masificación de la escolaridad, la intensificación y la diversificación de las tareas asignadas a la escuela, la construcción y la expresión plena de una relación de carácter afectivo con los estudiantes entra en un ritmo frenético de

trabajo que la obstaculiza, significando un deterioro en la salud y el bienestar de los docentes (Hargreaves, 1998; 2000; Kelchtermans, 2005).

En relación a lo anterior, y siguiendo los planteamientos de Hochschild (1983) en torno a las “labores emocionales”, se puede señalar que la docencia implica un gran esfuerzo psíquico para mantener relaciones estables con los estudiantes, orientadas a satisfacer los objetivos de la organización para la cual se trabaja, a través del desarrollo de una emocionalidad ‘artificial’.

Incluso, las mismas propuestas más críticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, basadas en los intereses y las particularidades del estudiante, planteadas por la perspectiva pichoniana a partir de la pedagogía de la pregunta de Freire, implican un gran esfuerzo psíquico y un compromiso emocional y profesional con el objetivo de construir una relación con un alto nivel de Comprensión Emocional que, en palabras de Hargreaves (2000; 2001), permitiría a los docentes situarse de manera subjetiva, desde las vivencias emocionales de los estudiantes y el reconocimiento de sus particularidades, motivaciones, experiencias e intereses propios, lo que derivaría en procesos educativos de mayor calidad y la reconfiguración de la forma de relacionarse con otros estudiantes en el futuro.

Otro punto interesante surge a partir de los análisis del trabajo docente desde la perspectiva de los teóricos del trabajo inmaterial y afectivo (Hardt; s.f.; Lazzaratto y Negri, 2001; Negri y Hardt, 2000), a partir de los cuales se puede señalar que la docencia tiene un carácter ontológico, ya que produce subjetividad a través de la manipulación y la creación de afectos, y que es en este tipo de trabajos donde encontramos el mayor potencial para transformar o reproducir el actual modelo social, a través de una redefinición de nuestra posición simbólica como sujetos en la relación con los otros y la sociedad. Es importante tener en cuenta este planteamiento, y hacer una lectura paralela con quienes plantean la relación entre las emociones, los propósitos morales y la construcción de una identidad docente múltiple y dinámica producto de la interacción entre la estructura de enseñanza (relaciones de poder y status), y la propia acción de los docentes (Marchesi, 2007b; Kelchtermans, 2005).

Por lo tanto, la mantención del vínculo con el estudiante, significaría un gran esfuerzo psíquico y la implicación de toda la subjetividad del docente con el objetivo de mantener una relación productiva. Lo anterior determina que tanto la personalidad moral del docente

como su propia identidad profesional, son producto de la vivencia afectiva que se construye a partir del encuentro con el estudiante, por lo que es importante reconocer los sentimientos inconscientes que tienen a replicarse, y reconocer el carácter histórico y pedagógico del vínculo afectivo con el estudiante.

d) El vínculo implica la transformación de los sujetos en una espiral dialéctica

Con diferentes matices y focos teóricos, tanto la perspectiva de Mendel como la de Pichon-Rivière plantean la idea de que la configuración de la subjetividad, no puede ser concebida en ausencia de otros con quienes nos relacionamos. Sin embargo, es particularmente la perspectiva pichoniana la que se detiene a analizar las implicancias de considerar este elemento como un factor definitorio del carácter vincular que adopta la relación entre profesor y estudiante (Pichon Rivière, 1982; 1985; Quiroga, 2001).

Nuestras imágenes internas respecto a otros, como la estructura social u otros sujetos, dan forma y son a la vez transformadas por las características de los “vínculos externos”, visibles, que construimos con otros. En este sentido, Pichon-Rivière (1982; 1985) señala que el vínculo se constituye a partir del interjuego constante y dialéctico de asunción/adjudicación de roles, cuya síntesis, transforma los esquemas previos de los sujetos, los que estarían operando a través de las pautas conductuales orientadas al establecimiento de un proceso comunicativo y relacional con el otro. En otras palabras, se puede plantear que nos definimos como sujetos, a partir de las relaciones vinculares que establecemos con otros en diferentes espacios sociales, como por ejemplo la escuela, entendida como un espacio laboral/educativo.

Al posicionarnos desde el interés particular de analizar el vínculo pedagógico entre profesor y estudiante, se puede señalar que el “enseñaje”, como estructura que sostiene los procesos de enseñanza-aprendizaje según Pichon-Rivière (1985), justamente se sitúa en esta perspectiva, ya que el rol, tanto de docentes como de estudiantes, circulan en un movimiento dialéctico, producto del cual, ambos sujetos se transforman mutuamente. El aprender y el proceso de conocimiento son procesos dialécticos, producto de los cuales ambos se transforman como sujetos.

Por tanto, el docente se define como tal, a partir de las características que configuran los vínculos que construye con sus estudiantes. Todo lo que haga con sus estudiantes tiene implicancias para sí mismo. En la medida que el docente construya, ya sea, un modelo

vincular altamente jerarquizado a partir de las relaciones de poder aprendidas desde la familia y el autoritarismo, o por el contrario, relaciones basadas en el reconocimiento de los elementos estructurales y psíquicos que operan en el vínculo, y el reconocimiento del otro-estudiante como un interlocutor válido, logrará posicionarse en un lugar simbólico respecto al otro, y la estructura social, asociado a la reproducción y la alienación, o, por otro lado, ligado a circuitos liberadores y autónomos que redefinirán este vínculo en base a nuevas opciones y una mayor consciencia en torno a sus límites y las potencialidades transformadoras que el vínculo implica para ambos sujetos.

Esta idea es homologable con la idea del trabajo inmaterial de tipo afectivo como productor de subjetividad, de biopoder, en el sentido que, producto del encuentro con el otro, se crean nuevas formas de nombrar al mundo y de posicionarnos como sujeto en la sociedad y en la relación que establecemos con otros (Hardt, s.f.; Negri y Hardt, 2001).

Bajo estos supuestos, la diferenciación entre lo interno y lo externo del sujeto, que dio paso a la división artificial entre la psicología y la sociología orientada al estudio aislado del individuo y de la sociedad, respectivamente, se difumina y no logra sostenerse. El sujeto se constituye como tal, a través del encuentro con el otro, quien, a su vez, igualmente es influenciado por éste. En esta línea encontramos la psiquiatría social que plantea Pichon-Riviére (1982; 1985), orientada al análisis de la influencia que tendría en la subjetividad de los sujetos el encuentro con el otro. Los vínculos son siempre sociales y tienen consecuencias intrapsíquicas que redefinen la posición simbólica de los docentes en el vínculo que construyen con sus estudiantes, en un proceso continuo en espiral dialéctica, bajo el cual, ninguno de los dos podría llegar a ser pensado en ausencia del otro.

En definitiva, se puede plantear que en el vínculo pedagógico entre profesor y estudiante constituye una estructura dinámica e históricamente determinada por factores psíquicos y las experiencias previas de los sujetos, y por las determinaciones y mandatos del contexto socio-histórico que engloba esta relación pedagógica. La síntesis de estos elementos darían forma a los objetivos, las acciones y los roles que ejercerán los sujetos, como contrarios-complementarios de una relación orientada a la construcción de conocimientos, y la socialización de los estudiantes, a partir de lo cual se configuraría una experiencia afectiva y cognitiva que los influye a ambos y los transforma en un proceso de espiral dialéctica.

El docente se constituye como tal, a partir del vínculo que establece con sus estudiantes en el proceso educativo. El docente aprende, transforma y se transforma producto del vínculo pedagógico que establece con los estudiantes.

2. Hacia una propuesta para comprender el vínculo entre profesor y estudiante como parte del proceso del trabajo docente

Luego de haber realizado este recorrido conceptual y caracterizado el carácter vincular de la relación entre profesor y estudiante, cabe hacerse la pregunta en torno al lugar de este vínculo en el proceso del trabajo docente. La propuesta de esta investigación apunta a contextualizar el análisis del vínculo como parte central del proceso del trabajo docente, en el marco de las tensiones, los objetivos y las determinaciones psíquicas, históricas, sociales y culturales que dan forma al quehacer docente en su cotidianeidad.

La docencia puede ser entendida como una labor inmaterial y afectiva (Hardt, s.f.; Negri y Hardt, 2001) orientada, principalmente, a la construcción de conocimientos y de afectos, a través de la acción, el pensamiento y la emoción de los profesores (Mejía, 2008), que se ponen en juego en la relación esencial que sostiene el quehacer docente: el vínculo con el estudiante (Martínez, 2009). Esta forma de mirar el trabajo docente, plantea que la docencia tendría un carácter ontológico referido a su potencial constructor de subjetividad, tanto para los estudiantes como para los mismos docentes y su colectivo (Kohen, 2005 citado en Cornejo, 2012).

A partir de esta idea, cobra valor la propuesta conceptual de esta investigación, como una alternativa desde la cual entender el vínculo entre profesor y estudiante. Recordemos que, en términos abreviados, el vínculo es una estructura tridimensional y dinámica, configurada a partir de elementos inconscientes y sociales que dan forma a una vivencia cognitiva y afectiva particular respecto a elementos constituyentes de su trabajo como profesores, y, a partir del cual, ambos sujetos se influyen mutuamente a nivel subjetivo. Lo anterior integrado en un proceso de espiral dialéctica que abre la posibilidad de avanzar, ya sea, hacia caminos reproductores de modelos vinculares y educativos basados en la instrucción y desconocimiento del estudiante como otro (Mendel, 1996; Pichon-Rivière, 1985), o, por el contrario, hacia caminos de transformación, que los lleve a redefinir su posición simbólica y el compromiso desde el cual se plantea el vínculo con el estudiante, a partir del reconocimiento del carácter moral (Fullan, 1993) y el rol socializador (Mendel, 1996) de la docencia.

Según algunos autores, lo anterior sería posible a través del planteamiento consciente y colectivo de una experiencia educativa que reconozca 'lo real' del vínculo, la influencia decisiva de las determinaciones inconscientes y socio-históricas, las cuales dan forma al sentir, el pensar y el actuar del profesor que se ponen en juego en el vínculo pedagógico con el estudiante (Mendel, 1996; Pichon- Rivière, 1985; Quiroga, 2001). Lo anterior sería el fundamento a partir del cual se sostiene la construcción de un mundo sensible para ambos, en base a nuevas formas de nombrar la realidad, de relacionarse y de posicionarse como sujetos en el mundo y en el vínculo afectivo y laboral/pedagógico que se construye entre profesor y estudiante (Kohen, 2005 citado en Cornejo, 2012; Martínez, 2000).

Este proceso de reconocimiento y reestructuración del vínculo, es muy similar a lo planteado por Mendel (1996) en torno al *movimiento de apropiación del acto* y el desarrollo de la *personalidad psicosocial*. Al respecto, el autor nos advierte que este camino no está exento de dificultades, por lo que se debe relativizar el paso a circuitos transformadores. Siempre convivirán elementos *familiaristas* asociados a la reproducción de modelos vinculares aprendidos en la familia, con la construcción de nuevos modelos construidos en base al reconocimiento del otro y de los determinismos estructurales y psíquicos que operan en nuestros vínculos sociales y laborales.

En la misma línea, la investigación en torno a la dimensión moral y emocional del trabajo docente, señala que la docencia es una profesión organizada en torno a la comunicación y al contacto social entre profesor y estudiante, orientada a crear un cambio significativo en la vida del estudiante y su disposición hacia el aprendizaje. Sin embargo, según el planteamiento de los autores, esta relación no podrá constituirse en un espacio constructivo y de crecimiento mutuo, si no existe claridad, por parte de los docentes (pero a partir de una reflexión colectiva con otros colegas y los estudiantes), en torno a los objetivos que se pretenden alcanzar (Fullan, 1993; Marchesi, 2007b).

A partir de lo anterior, Day (2007) y Day y Gu (2012) señalan que es necesario no sentimentalizar esta relación, por el contrario, establecer una relación con el estudiante en base a un tipo de profesionalismo que vaya más allá de lo instrumental y que asuma la responsabilidad moral del docente en relación a la construcción de determinado tipo de ciudadano. El carácter moral de la docencia y la acción de los mismos sujetos, ponen en interacción a su subjetividad con la estructura social y las determinaciones que dan forma

a su labor, elementos que se conjugan y definen su nivel de autoestima, sensación de logro, y la construcción de una identidad profesional dinámica y en constante reconstrucción (Day, 2007; Day y Gu, 2012; Kelchtermans, 2005) constituida a partir de la respuesta a una pregunta que parece esencial y desde la cual se plantea el quehacer docente ¿Qué tipo de sujeto es el que se pretende formar?

Este carácter ético que define a la labor docente, y el esfuerzo psíquico que significa la mantención y la expresión productiva de la relación entre profesor y estudiante, harían inevitable el investimento emocional del docente con esta relación como elemento central de su quehacer.

Al respecto, es posible hacer un paralelo entre lo planteado por Hargreaves (1998; 2005b), quien posiciona a los estudiantes en el centro de la labor docente, caracterizándolos como un 'filtro emocional', y por otro lado, lo planteado por Martínez y colaboradores (2009), quien señala que el vínculo entre profesor y estudiante correspondería a un 'núcleo doloroso' del cual el docente no puede escapar. A partir del planteamiento de ambos autores, se plantea que los lazos y la conexión emocional que construya el docente en torno a su labor con el estudiante, influirían en la visión y el posicionamiento de los docentes frente a elementos que darían forma a su proceso de trabajo: el lugar de trabajo (la estructura organizativa y la escuela, y el marco curricular), la fuerza de trabajo (los mismos docentes y sus conocimientos) y el producto de su labor (conocimientos, afectos y el propósito moral de los docentes, definido a partir de la respuesta a una pregunta que parece esencial ¿qué tipo de sujeto se pretende formar?). Lo anterior, en la medida que estos puedan estar contribuyendo, o no, al bienestar y al progreso de sus estudiantes, y al planteamiento de una labor acorde a sus propios propósitos morales y objetivos construidos en torno a la docencia.

Por tanto, acorde a la propuesta conceptual presentada en esta investigación, esta discusión no puede considerarse completa si no se reconoce la importancia de contextualizar histórica, social e institucionalmente la labor docente, y la expresión y desarrollo del vínculo entre profesor y estudiante. Integrar este vínculo al proceso del trabajo docente, lo deja expuesto a las tensiones, los objetivos y las determinaciones sociales en un contexto marcado por la reestructuración de la labor docente y la escuela (Feldfeber, 2007; Hargreaves, 2005a; Oliveira; 2004) lo cual da forma a este Otro histórico-social al cual hacen mención los teóricos del vínculo revisados anteriormente

(Mendel, 1993; 1996; Pichon-Rivière, 1985).

El capitalismo cognitivo, como modelo global de desarrollo, ha significado una reconfiguración de los procesos productivos en base a la instrumentalización de las capacidades cognitivas y los procesos comunicativos, lo que ha transformado al trabajo en una constante interacción social con un potencial contradictorio en el cual conviven los deseos de reproducción y de transformación del orden social (Mejía, 2008; Rolnik, 2006). Producto de aquello, la subjetividad de los trabajadores y los 'clientes' pasan a ser objeto de mecanismos sutiles de control y producción, como la psicología y la misma pedagogía, uniendo, de esta forma, la generación de plusvalía con la construcción de subjetividad y gobernabilidad (García y Carvajal, 2007; Rolnik, 2007).

Bajo esta idea, el modelo neoliberal construye su proyecto educativo y de ser humano. La propuesta de algunos autores inscritos en la corriente crítica de la pedagogía, señalan que la escuela se constituye en una institución orientada a la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento, la distribución y la división social de la fuerza de trabajo (Giroux, 1985; Martínez-Bonafé, 1999). Al respecto, Mejía (2008) señala que se funda un modelo educativo para la 'empleabilidad', es decir, la formación de estudiantes que logren hacerse cargo de los desafíos del mundo laboral como camino para su inserción social.

A través del aprendizaje de actitudes, formas de ser y de relacionarse, se encauzan los objetivos de un currículum oculto que busca, de esta forma, producir ciudadanos funcionales para esta sociedad de consumo (Fernández-Enguita, 1990 citado en Cornejo, 2012; Giroux, 1985). Al respecto, Bowles y Gintis (1985) señalan con claridad que la experiencia educativa misma, sería más importante que los contenidos explícitos formales. Las relaciones sociales en la escuela que dan forma al proceso educativo, se fundan en la relación esencial entre profesor y estudiante, y funcionan como una premonición de las futuras relaciones sociales de trabajo y pautas de convivencia social a las cuales los sujetos deberán acomodarse, y que son reguladas burocráticamente por un poder inhumano que define las características y los objetivos de esta relación, ensalzando el desarrollo de valores como la disciplina y la auto-motivación por el trabajo y las recompensas extrínsecas como rasgos individuales que definen el valer de cada persona.

Según estas ideas, el vínculo serviría a la reproducción del modelo ideológico y cultural neoliberal, en que la producción de subjetividades sumisas y trabajadoras son

consideradas funcionales para la sociedad bajo la promesa de alcanzar los modos de vida que se ensalzan como deseables (Rolnik, 2006). Bajo la mirada de Mendel (1993; 1996), se perpetúa un modelo *familiarista* que establece una relación vertical y autoritaria en donde el proyecto de ser humano debe ser coherente con el modelo representado por el docente, como figura de autoridad y representante de los valores sociales.

En la misma línea, pero desde otro punto de vista, diversos autores señalan que atravesamos una época de profundos cambios socioculturales que habrían impactado directamente en el sentido y la regulación de la escuela y la labor docente, y, con ello, en la expresión y el desarrollo del vínculo entre profesor y estudiante. Entre ellos se puede mencionar: la masificación de la escolaridad (Braslavsky, 2001; Tenti, 2003), las transformaciones en el mercado del trabajo y en los patrones y los vínculos en las familias y las comunidades (Hargreaves, 2005a), el desarrollo de nuevas fuentes de socialización e información (Mejía, 2008; Tenti, 2003), y la crisis de las certezas o el fin de los grandes relatos sociales y políticos que habrían servido de orientación en la modernidad y de respaldo para la autoridad representada por el docente (Esteve et al., 1997; Hargreaves, 2005a).

Estas transformaciones, en su conjunto, habrían derivado en una crisis de sentido de la escuela y la labor docente (Hargreaves, 2005a; Oliveira et al., 2004) especialmente en la enseñanza media. Lo anterior debido a que, por un lado, son los jóvenes quienes comienzan a desarrollar nuevas formas de socialización muchas veces contrarias a los valores representados por la escuela (Hargreaves, 2005a; Mendel, 1996), y, por otro lado, en este ciclo educativo se hacen más evidentes los desajustes entre la escuela y su triple función estructural (Redondo, 2000), sobre todo respecto a la esfera técnico-económica, ya que, el paso por la escuela de masas no asegura la exitosa inserción social y laboral de las nuevas generaciones (Gentili, 1996; Santarrone y Vittor, 2004), lo que deja sin anclaje claro respecto de los objetivos que guían la escolarización de los jóvenes y el propósito de la docencia durante la postmodernidad, poniendo en riesgo la posición de autoridad y referente cultural desde la cual el docente establece la relación pedagógica con sus estudiantes.

Así mismo, la estandarización de los procesos educativos, el aumento del número de estudiantes por aula, la intensificación y la diversificación de las labores encomendadas a los docentes, crean un ritmo frenético de trabajo organizado en tiempos y espacios

parcelados que fragmentan el potencial de construcción en torno a un sentido y un propósito moral en común producto del encuentro constante con el estudiante (Hargreaves, 2005a).

Siguiendo a Hargreaves (2001), en su conjunto, estos elementos podrían contribuir a crear una peligrosa *distancia moral* que pone en riesgo el desarrollo del vínculo entre profesor y estudiante, o el desarrollo de una emocionalidad espuria que derivaría en procesos de Mal-entendimiento emocional (Hargreaves, 2000), ya que no existiría la posibilidad de que, producto de una reflexión colectiva y el reconocimiento de las potencialidades, intereses y las necesidades cognitivas y emocionales del otro, se construyan los objetivos compartidos que guiarán el proceso educativo.

Ahora bien, cabe señalar que, a través de la articulación de los distintos planteamientos que ya han sido presentados profundamente en capítulos anteriores, no se pretende construir una visión negativa respecto de los determinismos psíquicos y sociales que operan en el vínculo entre profesor y estudiante. Por el contrario, esta investigación pretende aportar al planteamiento de una forma de entender el vínculo pedagógico y afectivo entre profesor y estudiante desde un posicionamiento crítico y reflexivo respecto del rol que juegan las diferentes tensiones, propósitos y determinaciones sociales que conforman la experiencia educativa que une a ambos sujetos, entendidos como elementos moduladores que dan forma tanto al sentir, el pensar y el actuar de los docentes, y que se ponen en juego en el vínculo que construyen con sus estudiantes, núcleo central que articula los elementos que conforman la complejidad real del proceso del trabajo docente.

Como reflexión final, cabe preguntarse sobre el significado que tiene, para los docentes, el vínculo que construyen con sus estudiantes, entendido como un elemento clave que forma parte de su proceso de trabajo. Al respecto, se puede decir que la docencia, como trabajo inmaterial y afectivo/emocional orientada a la producción de conocimientos, afectos y de subjetividad, se sostiene en el vínculo afectivo y pedagógico entre profesor y estudiante. Este vínculo, psíquica y socialmente determinado por los objetivos contradictorios de reproducción y transformación que dan forma a la labor educativa en el contexto neoliberal actual, significa una vivencia cognitiva y afectiva de los docentes respecto de su labor, y a partir de lo cual, se definirán nuevas identidades, posiciones y compromisos morales y emocionales respecto de su labor con los estudiantes, en un

proceso de espiral dialéctica producto del cual ambos sujetos se transforman e influyen mutuamente para dar forma a la experiencia educativa que los une y los construye como sujetos.

A modo de cierre

Finalizando este proceso de indagación teórica se puede afirmar que, en relación a la **pregunta de investigación**, los planteamientos presentados efectivamente entregan diversos elementos que podrían aportar a la comprensión del vínculo entre profesor y estudiante como un elemento integrado al proceso del trabajo docente. Sin embargo, en primera instancia, estos planteamientos se presentan de manera inconexa entre sí, y, muchas veces, desde marcos teóricos lejanos o que no tienen el interés particular de analizar la labor docente y el vínculo con el estudiante como parte de su proceso de trabajo. Por lo tanto, cobra relevancia el haberse propuesto el desafío de articular un marco de entendimiento nutrido desde diversas perspectivas que nos permita situar el análisis de este vínculo en la compleja dinámica del proceso del trabajo docente, ya que la evidencia empírica que se logra recopilar como antecedentes previos tiende a ser descriptiva y descontextualiza el entendimiento del vínculo entre profesor y estudiante, invisibilizándolo como un elemento central del proceso del trabajo docente.

Esta discusión teórica nos permite plantear la posibilidad de pensar el vínculo entre profesor y estudiante como una estructura dinámica y tridimensional tensionada por elementos psíquicos de los sujetos, y determinaciones sociales que configuran los objetivos de la escuela y de la docencia en nuestra sociedad. Siguiendo distintos planteamientos, los elementos psíquicos a los cuales podemos hacer referencia, pueden corresponder ya sea a los modelos vinculares aprendidos desde la familia y que se replican en el espacio social de manera inconsciente, esquemas referenciales a partir del cual nos relacionamos con otros y con el mundo, múltiples identidades docentes en constante redefinición a partir de los propósitos morales que guían a los docentes, o la pregunta en torno al producto de su labor. Sin embargo, lo más importante es reconocer que estos elementos entran en interacción con el entorno socio-cultural, institucional e histórico, que dan forma a la experiencia educativa que engloba al vínculo entre profesor y estudiante, significando una experiencia emocional y cognitiva particular del docente respecto de elementos constitutivos de su trabajo, como el lugar de trabajo (la estructura educativa), el proceso de trabajo (las estrategias pedagógicas), y, el producto de su labor

(sintetizado en la respuesta a una pregunta que parece esencial: qué tipo de sujeto se pretende formar).

Producto de este encuentro con el otro, ambos sujetos se transforman en un proceso de espiral dialéctica que puede seguir caminos de reproducción de los patrones vinculares aprendidos desde la familia y relacionados a una concepción de la enseñanza-aprendizaje como instrucción, o, la transformación de los modelos vinculares a través del reconocimiento de los determinismos psíquicos e histórico-sociales que operan en el vínculo, el reconocimiento del otro (estudiante) como un interlocutor válido en base al diálogo, y el reconocimiento de la responsabilidad moral y la labor socializadora de la tarea educativa.

Como he ido señalando, la apertura a la categoría Trabajo amplía la discusión a un gran espectro de disciplinas y planteamientos que construyen un objeto de estudio aún inacabado, pero desde una perspectiva historizada y que sitúa el análisis de los individuos en relación a la totalidad social (Martínez, 2001). De esta forma, se busca construir una mirada contextualizada y dinámica, nutrida y articulada desde diversas perspectivas, que podría servir de referencia para el planteamiento de futuras indagaciones empíricas respecto al tema.

Por lo tanto, la principal **implicancia** que aporta la investigación es fundamentalmente teórica, al abrir la posibilidad de plantear un análisis del vínculo entre profesor y estudiante desde un pensamiento acorde al paradigma de la complejidad planteado inicialmente por Edgar Morin (2007) quien plantea que todo objeto de conocimiento debe ser estudiado en relación al todo psíquico, histórico, social y cultural, como sistema que lo engloba. El entender de esta forma el vínculo, nos permite ver el problema dentro de una globalidad que da sentido al vínculo pedagógico que se construye entre ambos, lo cual podría significar una redefinición del compromiso moral y emocional de los docentes, desde la transformación de los modelos vinculares a partir de los cuales los docentes se sitúan simbólicamente en el mundo y en la relación con los otros (estudiantes principalmente).

Ver el proceso de configuración de la subjetividad docente, o la identidad dinámica y en constante reconstrucción de la cual hablan algunos autores (Day, 2007; Day y Gu, 2012; Kelchtermans, 2005), nos acerca a la categoría “subjetividad” desde una perspectiva histórico-cultural. Esta perspectiva, nos invita a ver el proceso de configuración de la

subjetividad docente, en este caso, como un proceso configurado histórica y socialmente, avanzando hacia una mirada dialéctica, compleja, dinámica y socioculturalmente situada y nutrida desde diversas perspectivas, lo que hace insostenible las divisiones tradicionales entre lo individual y lo social (González-Rey, 2005), tal como señalan algunos autores como Pichon-Rivière (1982; 1985) refiriéndose al carácter histórico y contextualizado del vínculo. Lo anterior apunta a superar los reduccionismos psicologicistas-individualistas, que habrían colonizado, por ejemplo, los estudios de la relación profesor-estudiante desde miradas más funcionalistas, y el determinismo social-estructuralista, los cuales habrían primado y fragmentado el pensamiento social en general (Zemelman, 2010).

De esta forma se propone que posibles profundizaciones teóricas respecto al tema pueden ir en la línea de conocer las propuestas de autores como González-Rey o Zemelman, quienes plantean el estudio de la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, la cual se presenta como una propuesta epistemológica que derriba las divisiones imaginarias entre lo social y lo individual y que ve la configuración de la subjetividad como un proceso integrado que sintetiza el sentir, el pensar y el actuar de los sujetos situados en la globalidad social. Por otro lado, no se puede dejar de mencionar la importancia de adentrarse en los planteamientos de Paulo Freire como pensador latinoamericano que propone redefinir nuestra comprensión en torno al proceso educativo como un acto político a partir del cual se construye determinado tipo de sujeto, y la necesidad de reconfigurar este proceso en base al diálogo y el reconocimiento del estudiante como sujeto activo de su proceso educativo y el carácter moral que tendría la relación con éste.

Ahora bien, la investigación empírica revisada, principalmente planteada desde la perspectiva de los estudios sobre la dimensión emocional y moral de la docencia, y la geografía emocional planteadas por Hargreaves (2000; 2001), se construyen sólo en base a entrevistas y observaciones sobre prácticas concretas de los docentes, por lo que podrían estar entregando una visión parcial que debe ser puesta en perspectiva, so riesgo de caer en una mirada descriptiva y fragmentada sobre la posición simbólica desde la cual se construye el vínculo con el estudiante. En este sentido es valorable contar con una mirada dinámica sobre la identidad docente y el carácter moral que se le otorga al vínculo, ya que permite articular estas propuestas con aquellas provenientes desde una mirada compleja, en relación al estudio del sujeto dentro de su globalidad histórica-social y cultural particular, como lo pretenden hacer los teóricos del trabajo inmaterial y los autores revisados en torno al vínculo.

El acercarse empíricamente al estudio del vínculo entre profesor y estudiante como un elemento integrado al proceso del trabajo docente y al proceso de configuración de la subjetividad docente, desde una mirada compleja y desde una perspectiva histórico-cultural, nos invita a ir más allá del discurso de los propios docentes y entrar al campo de lo implícito, de las relaciones y las acciones que dan forma a la cotidianidad de su trabajo, en base al desenvolvimiento de los sujetos en una conjugación dialéctica entre los requerimientos oficialistas, las experiencias, las negociaciones espontáneas, la afectividad, los proyectos personales y colectivos, el compromiso moral y emocional de los docentes, la forma en que significan al otro en la relación vincular (el estudiante) y sus propias concepciones en torno al proceso educativo, como elementos que se ponen en juego en esta relación pedagógica con el estudiante.

En este sentido, en primera instancia, la etnografía pareciera ser la forma más adecuada para adentrarnos en esta complejidad. Sin embargo, no se debe descartar la necesidad de aproximarse al discurso de los docentes en torno al significado que tendría el vínculo con el estudiante como un elemento integrado a su proceso de trabajo. Lo anterior podría servir como el primer paso de un proceso investigativo cuya intención es devolver la palabra a los propios docentes, obviada muchas veces por las perspectivas más funcionalistas que buscan su educación emocional, y, así, abrir nuevas aristas de un tema que recién comienza a desplegarse, y a lo cual esta investigación pretende aportar.

Tal como señala Martínez (2006), el control burocrático se juega en cada aula, ya que tecnifica y racionaliza elementos subjetivos y espontáneos del trabajo, incluido el vínculo con el estudiante. Por lo tanto, el reconocer que este vínculo forma parte importante en su trabajo, puede constituirse en un paso importante en la disputa por el control del propio acto, ya que abre la posibilidad de plantear alternativas autónomas, en base a la construcción de conocimientos, estrategias, alianzas, nuevos consensos, nuevas identidades y relaciones sociales en el trabajo y en conjunto con los estudiantes, entendido como ese otro a partir del cual el docente se constituye como tal.

IV. BIBLIOGRAFÍA.

- Abarca, W. y Castañeda, L. (2012). *Proyecto Social en Profesores de Enseñanza Media de Establecimientos de Santiago con Alto y Bajo nivel de Bienestar*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Acuña, F. (2012). *La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales del Ministerio de Educación. Análisis antropológico sobre la cultura docente en Chile*. Memoria para optar al título de antropólogo social. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Agacino, R. (2006). *Hegemonía y contra hegemonía en una contrarrevolución neoliberal madura. La izquierda desconfiada en el Chile post-Pinochet*. Documento presentado en la reunión del Grupo de Trabajo Hegemonías y emancipaciones de CLACSO, 30-31 de enero de 2006, Caracas. Extraído el 27 de mayo de 2011 desde: <http://www.cipstra.cl/download/transformaciones/Hegemon%C3%ADa%20y%20Contra%20hegemon%C3%ADa%20en%20una%20Contrarrevoluci%C3%B3n%20Neoliberal%20Madura%20-%20Agacino,%20Rafael.pdf>
- Assaél, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En Andrade, D. y Feldfeber, M. (Ed.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina* (pp. 81-108). Lima, Perú: Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Baeza, J. y Fuentes, R. (2005). *Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno 1980-2003*. Ministerio de Educación [MINEDUC]. Extraído el 21 de septiembre de 2012 desde: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/200508021319210.antecedentes%20y%20fundamentos.pdf>

- Bernal, H. (s.f.) *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichon-Rivière: Una sistematización del texto Teoría del Vínculo de Pichon*. Extraído el 7 de junio de 2013 desde: <http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf>
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La Instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI, Madrid.
- Braslavsky, C. (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur. En Braslavsky, C. (Or.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp.223-282). Argentina: Santillana.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & van Tartwijk, J. (2005). Teacher- Student relationship across the teaching carrer. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 55- 71. Utrecht University, Holanda. Extraído el 20 de noviembre de 2012 desde: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035506000152>
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional* (3º ed). Santiago de Chile: Cuarto Propio: Espacio Índigo.
- Cerda, A., Assaél., J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago de Chile: Ediciones LOM-PIIE.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15- 32.
- Cornejo, R. (2006a). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 118- 129. Extraído el 5 de octubre de 2011 desde: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>
- Cornejo, R. (2006b). El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología*, 15 (2), 9-28. Extraído el 20 de Enero de 2012 desde:

redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26415201.pdf

Cornejo, R. (2012). *Bienestar/Malestar docente, condiciones de trabajo y nuevas subjetividades en profesores/as de enseñanza media de Santiago. Un análisis psicosocial del trabajo docente en el Chile neoliberal*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología no publicada, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: El caso chileno*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE.

Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista última década*, 15, 11-52. Extraído el 1 de abril de 2012 desde: www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf

Day, C. (2007). *A Passion for teaching*. Ponencia presentada en el evento *General Teaching Council for Northern Ireland*, 30 abril de 2007. Extraído el 5 de junio de 2013 desde: <http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/11439/1/A%20Passion%20for%20Teaching%20GTCNI%20final%20version1.pdf>

Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, Verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Reino Unido: Narcea s.a. de ediciones.

Day, C. y Leitch, R. (2001). Teachers' and teachers educators lives: the role of emotion. *Teaching and teacher education*, 17 (2001), 403-415. Nottingham, Reino Unido.

De la Garza, E. (1997). Trabajo y Mundos de Vida En León, E. y Zemelman, H. (Ed.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 75-90). Barcelona, España: Editorial Antrophos.

De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En De la Garza, E. y Neffa, J. (Ed.). *El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro* (pp.11-31). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].

- De la Garza, E. (2013). *Hacia un concepto ampliado de trabajo y de trabajo no clásico*. Conferencia organizada por el Departamento de Estudios Generales y asociada al Proyecto Fondecyt 1110733 "La autoridad y la democratización del lazo social en Chile". Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 025, 17-41. Extraído el 23 de junio de 2012 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80002502>
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18 (41), 517- 530. Sao Carlos, Brasil. Extraído el 5 de marzo de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423763008>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- Esteve, J., Franco, S y Vera, J. (1997). *Los profesores ante el cambio social*. Madrid: Anthropos.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Revista Educación y Sociedad*, 28(99), 444-465. Extraído el 14 de Septiembre de 2012 desde: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>
- Feldfeber, M. y Oliveira, D. (ed.) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Argentina: Ediciones NOVEDUC.
- Fierro, C. & Pérez, S. (2012). *Concepciones sobre su puesto de trabajo en docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la Región Metropolitana*. Memoria para optar al título de Psicóloga. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Franco, J. (2006). El No lugar de la multitud: El papel del trabajo inmaterial en la creación de un nuevo "no lugar" en el imperio. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 4, 60-70. Colombia. Extraído el 13 de septiembre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85400405>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Editorial Akal, Madrid 2002.
- Fullan, M. (1999). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Editorial AKAL, Madrid.
- García, C. y Carvajal, L. (2007). Tecnologías empresariales del Yo: La construcción de sujetos laborales en el contexto del trabajo inmaterial. *Universitas Psychologica*, enero-abril, 6(1), 49-58. Colombia. Extraído el 13 de septiembre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760106>
- Gentili, P. (1996). *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Ponencia presentada en el congreso internacional Neoliberalismo versus Democracia, Universidad Complutense de Madrid, 28 y 29 de noviembre de 1996. *Revista electrónica Archipiélago*. Extraído el 24 de abril de 2013 desde: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65. México D.F.: Editorial Era, julio-diciembre.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Javier Vergara.
- González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Extraído el 12 de marzo de 2012 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740311>
- Hardt, M. (s.f.). El Trabajo Afectivo. Disponible en: <http://aleph-arts.org/pens/trabajoafectivo.html>
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854. International Centre for Educational Change. Ontario,

- Canada. Extraído el 14 de mayo de 2013 desde: <http://www.nebrija.com/encuentro-calidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers's perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16 (8), 811- 826. International Centre for Educational Change, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada. Extraído el 14 de mayo de 2013: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.2511&rep=rep1&type=pdf>
- Hargreaves, H. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. Columbia University. Extraído el 14 de mayo de 2013 desde: <https://ww2.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf>
- Hargreaves, A. (2005a). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2005b). The Emotions of Teaching and Educational Change. *Extending Educational Change*, 278-295. University of Toronto. Extraído el 14 de mayo de 2013 desde: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F1-4020-4453-4_14#page-1
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart. Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Jaroslavsky, E. y Morosini, I. (2010). *El vínculo en Psicoanálisis*. Sesión especial efectuada en el IV Congreso de la Asociación Internacional de Psicoanálisis de Pareja y Familia AIPCF, Julio de 2010. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulo.asp?id=242&idd=6>
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, 8(19), 603-630. México D.F. Extraído el 2 de octubre de 2013 desde: http://www.oei.es/docentes/articulos/reestructuracion_escuela_regulacion_trabajo_docente_jimenez.pdf

- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21 (2005), 995-1006. Center for Educational Policy and Innovation, University of Louven, Bélgica. Extraído el 18 de mayo de 2013 desde: http://hetkind.org/wp-content/uploads/2010/05/Kelchtermans_2005_Teaching-and-Teacher-Education.pdf
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: Editorial DPA.
- Marchesi, A. (2007a). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza editorial, Madrid, España.
- Marchesi, A. (2007b). Las condiciones de la docencia influyen en la expresión y la comunicación de las emociones. *Revista Docencia*, 32, 76-81. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente”, en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) (2000), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Martínez, D. (2001). “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente”. Trabajo presentado en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association, Septiembre, Washington DC. Extraído el 20 de Enero de 2012 desde: http://normal7integra.buenosaires.edu.ar/Archivos/varela_celeste/seminario_trabajo_doc/30_anos_deolidia_martinez.pdf
- Martínez, D. (2007). *El trabajo docente: conferencia*. Material pedagógico, Universidad de Córdoba, Argentina.
- Martínez, D.; Collazo, M. & Liss, M. (2009). Dimensiones del Trabajo Docente: Una propuesta de abordaje del Malestar y el Sufrimiento Psíquico de los docentes en Argentina. *Revista Educación y Sociedad*, 30(107), 389- 408. Extraído el 13 de agosto de 2010 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313702005>

- Martínez, D. (2010). Los 10 años de Red Estrado 2000- 2010: 10 temas para 10 años. En Andrade, D., Feldfeber, M. & Garnelo, R. (comp.) (2012), *Educación y Trabajo Docente en el Nuevo Escenario Latinoamericano: Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Colección Políticas Educativas y Trabajo Docente N° 5. Lima, Perú: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mejía, M. (2004). Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial. *Revista docencia*, 22, 4-15, mayo de 2004. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Mejía, M. (2008). *Las Pedagogías Críticas en tiempos de Capitalismo Cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Ponencia presentada en el evento *Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias*, realizado del 22 al 24 de mayo de 2008. Medellín, Colombia.
- Mendel, G. y Vogt, C. (1975). *El Manifiesto de la Educación*. España: Siglo veintiuno de España editores s.a.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Argentina: Editorial Paidós. Colección Grupos e Instituciones.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Extraído el 25 de junio de 2013 desde: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

- Negri, A. (2010). *Imperio, Multitud y sociedad abigarrada*. Bolivia: Clacso coediciones y Waldhuter editores.
- Negri, A, y Hardt, (2000). *Imperio*. Harvard University Press. Traducción Eduardo Sadier.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1695- 1703. USA: Brigham Young University. Extraído el 24 de julio de 2012 desde: <http://jessicajordan.wikispaces.com/file/view/Teaching+and+Teacher+Education.pdf>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento educativo*, 41 (2), 149-164.
- Oliva, M.A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. Extraído el 3 Octubre de 2013 desde: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art13.pdf>
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Feldfeber, M., y Oliveira, D. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*, pp. 17-31. Argentina: Ediciones NOVEDUC.
- Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 183-197, enero-marzo de 2004. Extraído el 4 de octubre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002012>
- Ollman, B. (1971). *Marx y su concepto del Hombre en la sociedad capitalista*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2001). *Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los Indicadores mundiales de la Educación: Resumen ejecutivo*. Francia: OCDE/UNESCO- UIS, 2001. Extraído el 28 de septiembre de 2013 desde: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei01-spa-execsum.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile. Extraído el 26 de septiembre de 2013 desde: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf
- Pichon-Rivière, E. (1982). *El Proceso Grupal: Del psicoanálisis a la psicología social I*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe PRELAC (2005). El protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1. Santiago de Chile. Extraído el 11 de junio de 2013 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Quiroga, A. (2001). *El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Suplemento de 12, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, julio 2001. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/>
- Redondo, J. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: Una perspectiva crítica. *Revista de Sociología*, 14, 7-27. Santiago: Universidad de Chile.
- Reyes, L. y Cornejo, R. (2008). *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Foro Latinoamericano de Políticas Públicas [FLAPE].
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis* 27 (9), 269- 292. Extraído el 20 de octubre de 2011 desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682010000300012&script=sci_arttext
- Ritterstein, P. (2008) *Aprendizaje y Vínculo: Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichon-Rivière y Paulo Freire*. Artículo de Cátedra, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://psicoaprendizajes.files.wordpress.com/2012/04/aprendizaje-y-vc3adnculo-pichon-rivic3a8re-paulo-freire2.pdf>

- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, 6- 23, Julio de 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC. Extraído el 14 de junio de 2013 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Rolnik, S. (2006). *Entrevista con el colectivo situaciones*. Extraído el 21 de julio de 2011 desde: <http://lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/>.
- Santarrone, F. y Vittor, A. (2004). La neo educación liberal: una visión general acerca de las ideas neoliberales sobre la educación. *Aula Abierta*, 83, 3-20. Bologna, Italia: Universidad de Oviedo. Extraído el 16 de agosto de 2013 desde: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1173762.pdf
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192. Bogotá, Colombia. Extraído el 2 de septiembre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86022458013>
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358, December 2003. Extraído el 3 de noviembre de 2013 desde: <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026131715856#page-1>
- Tenti, E. (comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-Altamira-IIPE-UNESCO.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28(99), 335-353, mayo-agosto 2007. Campinas, Brasil. Extraído el 21 de junio de 2013 desde: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher- student relationship in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6- 24. Utrecht, Holanda. Extraído el 28 de marzo de 2013 desde: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/19054>

Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis [en línea]*, 27. Extraído el 13 de abril de 2013 desde: <http://polis.revues.org/943>;DOI:10.4000/polis.943.