



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Magíster en Psicología Educacional

**SUBJETIVIDAD SOCIAL EN LOS DISCURSOS DE DOCENTES DE
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA REGIÓN
METROPOLITANA EN EL CONTEXTO DE LAS ACTUALES
MOVILIZACIONES SOCIALES POR LA EDUCACIÓN**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

AUTOR:
FELIPE HIDALGO KAWADA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

Santiago, Chile

Marzo de 2014

Agradecimientos

A mis padres y hermanos por el apoyo constante, y a Polly por acompañarme pacientemente en la redacción de esta tesis

A Andrea por su paciencia, amor y reflexiones conjuntas, que hicieron que esta investigación pudiera llegar a buen término.

Esta tesis va dedicada con mucho cariño para ti

A Dios, por este largo proceso recorrido

*“La lucha de clases ya no está en la calle,
sino dentro de cada uno” (Gabriel Salazar)*

*“No es posible pensar en ningún tipo de estructura social,
económica o política, como tampoco cultural, si no es como
resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones
recíprocas en cuanto a tiempos y espacios” (Hugo Zemelman)*

*“Nadie libera a nadie, ni se libera solo.
Los hombres se liberan en comunión” (Paulo Freire)*

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|----|
| I. RESUMEN Y PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO | 10 |
| II. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | |
| 1. Planteamiento del problema de estudio..... | 13 |
| 2. Objetivos de la investigación..... | 22 |
| III. MARCO TEÓRICO | |
| A. TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES, DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DEL TRABAJO | |
| 1. Transformaciones socioculturales en Chile..... | 23 |
| 2. Transformaciones en el sistema educativo..... | 26 |
| 3. Transformaciones del trabajo: la docencia como trabajo inmaterial afectivo..... | 32 |
| B. SUBJETIVIDAD SOCIAL Y SUBJETIVIDAD DOCENTE | |
| 1. La subjetividad desde un enfoque histórico-cultural..... | 35 |
| 2. Subjetividad social: la mirada de Hugo Zemelman..... | 41 |
| 3. Subjetividad docente, crisis identitarias y participación histórica: | |
| 3.1 Identidades sociolaborales históricas de la profesión docente en Chile..... | 46 |
| 3.2 Antecedentes históricos de organización docente en Chile: algunos elementos de subjetividad social en la memoria docente..... | 51 |
| 3.3 Crisis social-educativa y movimiento social por la educación..... | 62 |
| C. ANTECEDENTES DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE | |
| 1. Antecedentes actuales del profesorado en Chile..... | 68 |

| | |
|--|----|
| 2. Condiciones materiales y psicosociales del trabajo docente: | |
| 2.1 Condiciones materiales del trabajo docente..... | 72 |
| 2.2 Condiciones psicosociales del trabajo docente..... | 80 |
| 3. Impactos en la salud docente..... | 86 |

IV. MARCO METODOLÓGICO

| | |
|---|----|
| 1. Paradigma de la investigación..... | 89 |
| 2. Técnicas de recolección de la información..... | 90 |
| 3. Muestra..... | 91 |
| 4. Procedimientos de análisis..... | 93 |
| 5. Limitaciones del estudio..... | 98 |

V. RESULTADOS DEL ESTUDIO

| | |
|---|-----|
| 1. Necesidades cotidianas del profesorado..... | 100 |
| 1.1 Necesidad de trabajar con grupos de estudiantes que no posean “deficiencias sociales”, que no sean “huérfanos de valores”, que no tengan “mala base” y “malos hábitos”..... | 100 |
| 1.2 Necesidad de relacionarnos mejor con los estudiantes..... | 105 |
| 1.3 Necesidad de ejercer mayor control sobre los estudiantes..... | 107 |
| 1.4 Necesidad de competir más justamente entre colegios y de manera exitosa..... | 111 |
| 1.5 Necesidad de más tiempo..... | 116 |
| 1.6 Necesidad de mayor compañerismo entre docentes..... | 120 |
| 1.7 Necesidad de ser valorados..... | 122 |

| | |
|---|------------|
| 1.8 Necesidad de estar en una institución con una mejor administración y gestión..... | 125 |
| 2 Memoria de participación docente..... | 129 |
| 2.1 Memoria vaga en torno a participación docente en épocas previas a su ejercicio como profesores..... | 129 |
| 2.2 Memoria esporádica y desencantada de participación docente en años recientes y la dificultosa relación con el Colegio de Profesores de Chile..... | 130 |
| 2.3 Memoria de organizaciones docentes frágiles y aisladas en sus instituciones, configuradas por el miedo, la incertidumbre laboral y las lógicas de la institución escolar..... | 132 |
| 3 Visiones de futuro del profesorado..... | 138 |
| 3.1 Carencia de visiones de futuro (utopías)..... | 138 |
| 3.2 Colonización de las utopías docentes..... | 139 |
| 3.3 Utopías ligadas con mejorar sus condiciones profesionales..... | 142 |
| 3.4 Utopías vinculadas con generar transformaciones en los estudiantes desde lo pedagógico..... | 144 |
| VI. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO..... | 145 |
| VII. PROYECCIONES DEL ESTUDIO..... | 151 |
| VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 154 |
| IX. ANEXOS..... | 171 |
| 1. Consentimiento informado..... | 171 |
| 2. Asentimiento..... | 172 |
| 3. Guión Tipo para el desarrollo de los Grupos Focales..... | 173 |

I. RESUMEN DEL ESTUDIO

La finalidad de esta investigación es comprender la subjetividad social presente en los discursos de docentes de la región Metropolitana, a propósito de las movilizaciones sociales por la educación. Los objetivos específicos trazados para cumplir con este propósito han sido: analizar la memoria de participación docente, comprender las necesidades cotidianas del profesorado en su quehacer profesional, y analizar las visiones de futuro de los docentes.

Para estos fines se realizó un estudio cualitativo, realizando cuatro grupos focales con profesores de distintos tipos de dependencias escolares, y ocupando el análisis crítico del discurso, desde la perspectiva del modelo tridimensional de Norman Fairclough, para analizar los discursos docentes. Entre los resultados más importantes se destaca la tecnologización y colonización de los discursos docentes, visibilizado en la expresión de necesidades adheridas, principalmente, a los órdenes discursivos; en la frágil y desarticulada memoria de participación, y en las utopías colonizadas por el discurso hegemónico. Asimismo, destaca el poco sentido que ha cobrado para ellos el participar del movimiento social por la educación y el generar alianza con los estudiantes. De hecho, se hace más presente la idea de que estas movilizaciones han entorpecido algunos procesos educativos escolares. Por tales motivos, el estudio pone en discusión las posibilidades que existen para que se activen procesos de configuración de subjetividad social docente.

I. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Las movilizaciones sociales han cobrado gran fuerza en Chile en los últimos años, sobre todo aquellas vinculadas con la problemática educacional, y se han ido instalando como escenarios desde los cuales la ciudadanía ha pretendido constituir nuevos sentidos subjetivos, como realidades históricas y sociales para el país.

Estos movimientos se han forjado principalmente desde la colectivización juvenil, a través de organizaciones de estudiantes secundarios y universitarios. Ellos han puesto de manifiesto la mercantilización de la educación chilena y la necesidad de generar cambios, muchas veces, de tipo revolucionarios en este ámbito. Este sentir se ha hecho latente en la sociedad civil, generándose algunos espacios de reflexión y críticas al modelo neoliberal en general, y en las condiciones de vida que este sustenta.

En este contexto de movimientos sociales por la educación, parece importante atender al actuar de los docentes, en tanto actor social que históricamente ha hecho presencia, con distintos grados de relevancia, en el escenario educacional y político del país. Atendiendo a esta inquietud, el estudio que se presenta a continuación ha profundizado en estas temáticas, el cual ha sido desarrollado en el marco del programa de Magíster en Psicología Educacional, que se lleva a cabo por el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Esta investigación ha sido fruto de tres años de estudio en calidad de estudiante del Magíster antes señalado y de dos años desde que se comenzó a gestar este trabajo investigativo.

El estudio tiene como finalidad contribuir en la comprensión, reflexiones y debates en torno a la subjetividad docente en Chile. En este caso, el estudio ahonda en la subjetividad social presente en los discursos de docentes de establecimientos de la región Metropolitana en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación. Para ello, se plantea como línea orientadora los aportes del destacado investigador Hugo Zemelman, fundamentos teóricos que permitieron construir los siguientes objetivos específicos: analizar la memoria en torno a la participación de los docentes pertenecientes a estos establecimientos educacionales; comprender las necesidades cotidianas de los docentes en su quehacer profesional, y analizar las visiones de futuro (utopías) de los docentes de estos establecimientos.

La relevancia de este estudio estriba en los vacíos de conocimiento que presenta esta área de estudio (Reyes, 2005a), siendo esta investigación un esfuerzo por enriquecer este campo desde la perspectiva de la psicología educacional. Asimismo, es relevante si se considera la importancia que han tenido los docentes durante el siglo XX en términos de participación y, en consecuencia, el valioso aporte que eventualmente podría proporcionar el profesorado para enfrentar la actual crisis educacional y social (Reyes, 2005a).

Para el logro de los objetivos se ha realizado un estudio de tipo cualitativo transversal, abordando la subjetividad docente desde una perspectiva histórico-cultural. La muestra de la investigación cuenta con docentes provenientes de cuatro establecimientos educacionales de la región Metropolitana de distinta dependencia administrativa, con la finalidad de incluir docentes con diversas realidades laborales y profesionales.

Las técnicas de recolección de información escogidas han sido los grupos focales (uno por establecimiento). En cuanto a los procedimientos de análisis, se utilizó el análisis crítico del discurso (ACD), que es una técnica preocupada del estudio empírico de los diversos usos del lenguaje en sus contextos sociales particulares y que destaca en el lenguaje su carácter de acción y práctica social (Stecher, 2010). Particularmente, se ha seguido el modelo tridimensional de Fairclough (1995, 2008), que analiza el discurso desde tres dimensiones: el discurso operando como práctica textual, como práctica discursiva y como práctica social.

II. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema de estudio

Para estudiar la subjetividad social docente es necesario considerar algunos aspectos. Siguiendo los aportes de Zemelman (1992; 1997; 2010), podemos destacar: conocer antecedentes históricos del sujeto docente constituido como subjetividad social, en un ejercicio de reconstrucción del pasado (memoria); explorar el mundo de las necesidades del sujeto docente, concretizadas en sus nuevas realidades laborales, y analizar el actual contexto socio-histórico desde donde se puede hacer posible el despliegue de su subjetividad (individual y social).

Atendiendo al primer punto, se puede constatar que la participación del profesorado en Chile, por lo menos en gran parte del siglo XX, ha sido importante, participando como sujeto político trascendente en reformas y políticas tanto educativas como sociales (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobarzo, 2011; Rubilar, 2008). Además, Reyes (2003) da cuenta que en determinadas coyunturas sociohistóricas el docente no solo ha participado activamente en el ámbito gremial para mejorar sus condiciones laborales, sino que también en la creación de discursos y prácticas pedagógicas de cambio.

Un primer momento destacado en este aspecto fue a principios del siglo XX, cuando el profesorado llevó a cabo iniciativas tales como el Congreso Nacional de Educación (1912), como también su importante participación en las movilizaciones sociales que decantaron en la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional (AOAN) (Assaél et. al, 2011; Salazar, 2012).

También hay evidencia al respecto durante el período del 1922-1932, cuando los docentes formaron la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGP), que junto a trabajadores y obreros se reunieron en la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales de 1925, proponiendo la Reforma Integral de la Enseñanza Pública. Reyes (2005b) afirma que la identidad de los docentes en esta época estuvo bastante marcada por su participación política, en tanto deseaban la constitución de nuevos sujetos pedagógicos.

Aunque este movimiento continuó solo por algunos años más -luego de la contrarreforma emanada por el Gobierno de Ibáñez del Campo- de todas formas, se percibe

que, hasta los años setenta, la participación gremial y profesional docente en Chile fue en mayor o menor grado importante en la planeación, implementación y evaluación de reformas, tanto estructurales como curriculares (Reyes, 2005b; Rubilar, 2008).

Otro momento que constata la participación docente durante el siglo XX fue el propiciado por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (S.U.T.E.), cuyas ideas fueron la base programática de la propuesta de Escuela Nacional Unificada (ENU) (Reyes, 2005a; Rubilar, 2004; Vera, 2012). En la Dictadura, destacada fue la Coordinadora Metropolitana de Educadores (CME), formada por profesores que habían estado comprometidos con la Reforma de la Unidad Popular, como también, la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), la cual unida al Colegio de Profesores (desde 1987), contribuyeron desde sus espacios para el derrocamiento de la dictadura militar (Cornejo & Reyes, 2008; Pérez & Sandoval, 2009).

De vuelta a la democracia, el escenario se presentó de manera distinta: el profesorado, luego de haber venido participando comprometidamente, esperó colaborar activamente en las políticas educativas y la gestión institucional-pedagógica; sin embargo, su actuación estuvo más ligada a ejecutar programas establecidos por el Ministerio de Educación. Cornejo y Reyes (2008) observan que, en este escenario, el profesorado tuvo una participación meramente consultiva. Todo lo generado por el profesorado en los años 80 quedó truncado y a la espera de que desde el Ministerio de Educación (y la clase política) se generaran los cambios esperados (Reyes, 2005a).

Se agrega a este nuevo escenario el actuar del gremio más importante de los docentes: el Colegio de Profesores. Este gremio ha recibido variadas críticas a su actuar, y ha sido objeto de desconfianzas y relaciones tensas, tanto con docentes, como con otros actores sociales (Cornejo, González & Caldichoury, 2007; Cornejo & Insunza, 2013).

Frente a todo el panorama actual, se percibe que las organizaciones docentes están cruzando un complejo momento. Por tales motivos y otros que aún no se han investigado en toda su complejidad, los docentes chilenos no han tenido una participación trascendente en el movimiento social por la educación. Salazar (2011c) percibe que el Colegio de Profesores actualmente no logra movilizar las bases docentes, desencadenándose un actuar poco importante de estos y, de la misma forma, una escasa articulación con otros actores sociales, como, por ejemplo, los estudiantes secundarios.

Un segundo aspecto que propone Zemelman (2010) para comprender la subjetividad social docente es adentrarse en el mundo de las necesidades del profesorado. Este mundo lo conforman dos génesis de necesidades: la memoria (tradicción, inercia) y las visiones de futuro (utopías).

Para Zemelman, la necesidad *“representa el sustrato más elemental de articulación entre lo objetivo- la carencia, la escasez- y lo subjetivo- la percepción de las necesidades y las formas de solución, remite a la subsistencia y a la reproducción social”* (Zemelman, 1992:14). Por eso, para el autor resulta fundamental indagar el punto de tensión que se provoca entre estas dos polaridades, denominado por él como dialéctica memoria-utopía, la cual permite dar cuenta del estado de tensión entre lo dado (lo reproductivo) y lo dándose (potencialidad de cambio) (Zemelman, 1997, 2010).

Así, entonces, el trabajo docente es un espacio clave para indagar y reconocer el mundo de las necesidades docentes. Además, es importante como categoría de análisis, en tanto se entiende al mismo como generador y condicionador de subjetividad (Franco, 2006; Iochins, 2008; Negri, 2010).

En primer lugar, podemos observar que la docencia como trabajo puede ser clasificada dentro del sector servicios. Dentro de esta categoría, la docencia es definida como trabajo inmaterial (Carvajal & García, 2007), vale decir, aquellos trabajos relacionados con el *“manejo y administración de la información, la necesidad creciente de escoger entre diversas alternativas de manera cotidiana en el acto de trabajo, y los intercambios comunicativos e interpersonales que son necesarios para trabajar”* (Cornejo, 2012:65).

Dentro de las distinciones del trabajo inmaterial, la docencia es situada en aquellos trabajos que involucran una importante movilización de afectos, conocidos como trabajos inmateriales afectivos (Carvajal & García, 2007; Franco, 2006; Iochins, 2008). Entre las características del trabajo inmaterial en la docencia, es posible destacar el control cada vez mayor sobre el tiempo de los profesores, a través de la disolución de los límites entre tiempo de trabajo, tiempo libre y vida cotidiana. Además, Cornejo (2006) sostiene que este tipo de trabajo necesita de un involucramiento total de los docentes en el proceso de producción.

Asimismo, Cornejo (2012) menciona que a pesar de lo incierto del acto de producción en el trabajo docente, en tanto actividad humana, igualmente se percibe que este trabajo es controlado y normado. Esto se evidencia en los procesos de estandarización, medición y control del cual son parte los docentes en sus trabajos (Fardella, 2012).

Por otra parte, si se observa el lugar del trabajo docente, es decir, las instituciones educativas, se aprecia que estas cumplen un papel clave en el proceso de reproducción y legitimación del sistema capitalista dominante (Cornejo & Redondo, 2001; González, 2009). Se ha observado que estas instituciones viven dinámicas internas que se contraponen con las dictadas por la política pública hacia ellas (Cornejo, 2006). Asimismo, en estas se genera una imposibilidad para los docentes de cumplir con el trabajo prescrito; los vínculos e interacciones que se generan están marcados por el autoritarismo (Cornejo & Reyes, 2008; Edwards, Calvo, Cerda, Gómez & Inostroza, 1995); se invierte una alta cantidad de energía en la administración de disciplina, determinando muchos de los espacios cotidianos de la escuela (Edwards et al., 1995); las transformaciones en el espacio escolar han diluido los imaginarios sociales de convivencia, fraternidad, entre otros, instalando a cambio la meritocracia como patrón a seguir (Mejía, 2006); entre otros aspectos.

Esta función estructural de la escuela, como las contradicciones que también se presentan dentro de ella, dan cuenta de las complejidades del lugar donde se articula el trabajo docente (Cornejo, 2006; Mejía, 2006; Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009b).

Asimismo, es fundamental analizar el trabajo docente desde las condiciones materiales y psicosociales en las cuales se está desarrollando. Respecto a las condiciones materiales, un fenómeno importante a destacar es la precariedad laboral de la cual está siendo parte el profesorado en Chile (Cornejo, 2009; Mejía, 2004; Sisto, 2009). La instalación de nuevos modelos de gestión han potenciado la flexibilidad, inestabilidad e individualización en el ámbito laboral (Mejía, 2006; Sisto, 2009).

Cornejo (2012) sostiene que el trabajo docente ha ido perdiendo gradualmente la estabilidad laboral, aunque con diferencias dadas por la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales donde el profesorado desempeña su labor. Por su parte, Barattini (2009) agrega que las nuevas condiciones de precariedad laboral han tensionado la posibilidad de los trabajadores de organizarse políticamente.

Por otra parte, es posible analizar el trabajo docente desde sus condiciones psicosociales, que son aquellas relacionadas con *“la forma en que se organiza el proceso de trabajo, así como las relaciones laborales y de poder que se establecen en las instituciones educativas entendidas como locales de trabajo”* (Cornejo, 2012:75).

Un primer elemento importante a considerar es el fenómeno de la intensificación del trabajo docente, el cual ha sido potenciado desde los discursos políticos promotores de la eficiencia docente (Fardella, 2012), con la consecuente incorporación de criterios de rendición de cuentas en el trabajo (tratado más adelante), como también la crisis que están padeciendo las instituciones socializadoras básicas, especialmente la familia, demandando más tareas a la escuela, entre otros aspectos (Cornejo & Reyes, 2008).

Otro aspecto que está tensionando el trabajo docente es la estandarización del mismo, el cual, introducido a la institución educativa por imposiciones externas, ha obligado a imponer prácticas pedagógicas focalizadas exclusivamente en el entrenamiento para rendir las pruebas estandarizadas a las cuales esta es expuesta (Assaél et al., 2011; Fardella, 2012; Hargreaves, 1996; Mejía, 2004). Para Hargreaves (1996) este fenómeno de estandarización ha hecho perder el carácter especializado del docente y su autonomía profesional, perdiendo gran parte del control sobre su trabajo. En tanto, para Fardella (2012) la entrada de este modelo ha construido un nuevo perfil docente articulado en base a competencias técnicas, autonomía y con un desarrollo profesional autogestionado.

En este contexto de estandarización, diversos autores señalan que se estaría culpabilizando a los docentes por los resultados de las mediciones estandarizadas, tales como la evaluaciones al desempeño docente y las pruebas estandarizadas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y PSU (Prueba de Selección Universitaria) (Cornejo & Reyes, 2008; Fardella, 2012). Esta culpabilización hacia los docentes estaría potenciando un fenómeno cada vez más generalizado de desvalorización social de la docencia por los resultados de su quehacer profesional (Cornejo, 2012; Vaillant, 2007).

En medio de los nuevos contextos descritos, se agrega lo que algunos autores denominan como abandono de los docentes, debido a las escasas estructuras de apoyo a la labor pedagógica, tales como la escasa presencia de los padres en la tarea educativa, la carencia en las escuelas de equipos técnicos y el sentimiento de que no cuentan con apoyos importantes al interior de las instituciones (Cornejo & Reyes, 2008; Unesco, 2005).

Las nuevas realidades laborales y profesionales descritas han potenciado un deterioro de los ambientes de trabajo docente que se han traducido en relaciones laborales pobres y una salud deteriorada que se ha venido evidenciando desde los años 80 (Cornejo & Reyes, 2008). Entre ellas cabe nombrar: enfermedades físicas, enfermedades mentales (trastornos ansioso-depresivos) y malestar psicológico (burnout, estrés, pérdida de significatividad del trabajo, etc.) (Bravo et al., 2006; Cornejo, 2009, 2012; Martínez, Collazo & Liss, 2009; Unesco, 2005; Valdivia et al., 2003).

Además, se percibe una crisis de identidad profesional docente. Cornejo y Reyes (2008) aseveran que hoy en día conviven de forma contradictoria, por un lado, un núcleo de identidad docente que se ha asemejado a su identidad histórica de técnico aplicador y, por el otro, nuevos patrones de identificación que giran en torno a la victimización y la culpabilización. No obstante a lo anterior, se percibe, aunque de manera muy marginal, al docente identificándose como un intelectual transformador, comprometido con su entorno social (Cornejo & Reyes, 2008).

Otros autores sostienen que la identidad docente ha comenzado a redefinirse de acuerdo a los principios del Nuevo Management Público. Este modelo de gestión y administración de la educación ha instalado en la escuela una cultura de competencia entre los participantes de ella, imponiendo relaciones de carácter individual, conduciendo al docente a asimilarse más con un conjunto de valores y moral propias de una ética empresarial que con su ética tradicional-histórica (Assaél et al. 2011; Fardella & Sisto, 2011; Sisto, 2011). En tanto, Cornejo (2012) sostiene que los docentes se están enfrentando a una crisis de relatos identitarios. Este plantea que debido a la carencia de relatos identitarios que den sentido al actual trabajo docente, es que los docentes han recurrido a apelar a sus identidades históricas.

Un último aspecto postulado por Zemelman (2010) para comprender de mejor manera los procesos de configuración de subjetividad social docente, es contextualizar la subjetividad docente en la presente realidad socio-histórica, para comprender sus espacios de despliegue y, por ende, el despliegue de sus capacidades para construir.

El traspaso del capitalismo industrial al capitalismo financiero en la década de los 80' provocó transformaciones que no solo se instauraron en Chile, sino que fueron de orden global: la desaparición del Estado social-benefactor, la desaparición de las grandes

ideologías, la instalación del mercado globalizado, el reemplazo de los movimientos de masa por movimientos sociales, entre otras (Negri, 2010; Rodríguez, 2006; Salazar, 2011b; Zemelman, 1989).

Chile no estuvo ajeno a ello. Incluso, se adelantó a estos cambios facilitado por el contexto de dictadura militar que primó durante esos años. Estas transformaciones han impactado de diversas formas en la sociedad chilena, instalando una relación de creciente autonomía entre los sujetos sociales con el Estado y, por cierto, una relación un tanto dificultosa con el mercado, marcada por la instalación del modelo neoliberal (Agacino, 2002; Salazar, 2011a).

En este contexto se ha producido la emergencia de distintos movimientos sociales con afanes de cambiar la situación país. Estas dinámicas sociales, desde la mirada de Zemelman (2010), podrían llegar a constituirse como manifestaciones de despliegues de subjetividad o incluso, llegar a transformarse en diferentes tipos de capacidades de construcción.

En este sentido es que han surgido distintos movimientos sociales, como, por ejemplo, los movimientos estudiantiles que para el año 2001 irrumpen en el espacio público con una movilización centrada en mejorar las condiciones del transporte público para ellos, conocida como el *mochilazo* (Agacino, 2011; Cornejo et al., 2010).

Otro momento importante en el que los movimientos sociales por la educación se hicieron visibles a la luz pública fue durante el año 2006, con la conocida *revolución pingüina*. Este movimiento, que obtuvo gran adherencia ciudadana, generó una crítica sostenida al modelo neoliberal en su conjunto, aunque este fue cooptado por diversas medidas emanadas del aparato neoliberal (Cornejo et al., 2010; Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009a). Sin embargo, durante el año 2011 reaparece a la luz pública un movimiento social, presentando altos índices de adherencia ciudadana, cuestionando nuevamente el modelo educativo imperante en el país (Fleet, 2011; Mayol & Azócar, 2011; Salazar, 2011d).

Salazar (2012) afirma que en este movimiento social es posible observar, junto a las rutinas ya conocidas propias de los movimientos de masas (huelgas de hambre, marchas multitudinarias, violencia callejera, etc.), lógicas propias de un movimiento de ciudadanos, principalmente por: la convergencia de múltiples actores sociales en función a una

propuesta de alcance nacional y no meramente gremial; la permanencia de bajos niveles de confiabilidad y credibilidad hacia los partidos políticos y a la institucionalidad política; la popularización y aceptación para convocar a una Asamblea Nacional Constituyente, entre otras características.

Asimismo, se han constatado formas organizativas tales como: el trabajo por vocerías, el asambleísmo, la horizontalidad, la auto-representación, la autogestión, el trabajo de base, entre otras formas; todas ellas, constituyentes, según distintos autores, de una nueva forma de construcción participativa-política (Agacino, 2011; Colectivo Diatriba & OPECH/Centro de Alerta, 2011; Salazar, 2012).

A pesar de que diversos autores observan una serie de limitantes en este movimiento (Agacino, 2011; Mayol & Azócar, 2011), igualmente se observa que este ha permitido transformar el escenario país, generando ciudadanización, politización e instalando nuevas formas de organización política, que se han venido construyendo desde hace algunos años (Agacino, 2011; Mayol & Azócar, 2011; Salazar, 2011a; 2012).

En medio de este proceso dinámico, resulta interesante indagar cómo en la actual realidad socio-histórica, en la cual se han desplegado diversas subjetividades, puede activarse el desenvolvimiento de la subjetividad social constituyente de los docentes, entendida como *“una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico-cultural por cuanto alude a la creación de necesidades especificadas en momentos y lugares diversos”* (Zemelman, 1997:24).

Es preciso analizar cómo esta subjetividad docente puede activarse atendiendo al contexto, considerando que las transformaciones socioculturales que se han descrito han impactado la subjetividad docente, pero que el actual movimiento social por la educación puede estar generando espacios para el despliegue de la misma. En este sentido, hay que considerar que la conformación de la capacidad de construcción *“no se puede separar de la amplitud del despliegue, pues si el despliegue está restringido a determinadas situaciones sociales nunca tendrá la fuerza de un eventual sujeto”* (Zemelman, 2010:361).

Abordar la temática de la subjetividad social docente como objeto de estudio es relevante para la Psicología Educacional, en primer lugar, porque son temáticas que, según Reyes (2005a), han sido muy poco investigadas; más bien, se puede encontrar producción

de conocimiento ligada a ensayos, artículos de opinión y/o ponencias presentadas a seminarios académicos.

Además, considerando la importancia que ha tenido el docente en términos de participación política, por lo menos durante todo el siglo XX, es que resulta valioso indagarlo en la actualidad y, por tanto, reconocer *“la importancia estratégica del sujeto educador como aporte esencial para enfrentar la crisis”* (Reyes, 2005a:9) educacional y social actual.

Por otra parte, también es relevante estudiar la subjetividad social docente ya que permitirá *“que se conozcan opciones de desenvolvimiento histórico a partir de la subjetividad constituyente de los sujetos (y para) precisar los puntos desde los que se puedan los sujetos activar, atendiendo al contexto”* (Zemelman, 1997:29). Todo esto con el fin de propiciar un marco interpretativo, desde la Psicología Educacional, más acabado de eventuales procesos de configuración de subjetividad social docente en Chile.

Por ende, la pregunta que guiará esta investigación se puede sintetizar de la siguiente manera: *¿Cómo se presenta la subjetividad social en los discursos de docentes de establecimientos de la región Metropolitana en el contexto de las movilizaciones sociales por la educación?*

2. Objetivos del Estudio

Objetivo General

1. Comprender la subjetividad social presente en los discursos de docentes pertenecientes a establecimientos educacionales de la región Metropolitana en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación.

Objetivos Específicos

1. Analizar la memoria en torno a la participación de docentes pertenecientes a establecimientos educacionales de la región Metropolitana.
2. Comprender las necesidades cotidianas de docentes de establecimientos educacionales de la región Metropolitana en su quehacer profesional.
3. Analizar las visiones de futuro (utopías) que declaran docentes pertenecientes a establecimientos educacionales de la región Metropolitana.

III MARCO TEÓRICO

A. TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES, DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DEL TRABAJO

1. Transformaciones socioculturales en Chile

Durante las últimas décadas, el mundo ha experimentado cambios socioculturales importantes, no estando Chile ajeno a ello, aunque con algunas características particulares que hacen preciso enfocarse y profundizar en ellas. La crisis del capitalismo industrial, que se agudizó a fines de los 70, dio paso para que arremetiera el capitalismo financiero (desde el punto de vista económico), y en su versión llamada “neoliberalismo”, que le otorga algunos rasgos más específicos (Mejía, 2004; Negri, 2010; Rodríguez, 2006; Salazar, 2011b; Zemelman, 1989).

Las ideas del neoliberalismo surgen como una doctrina filosófica del economista y filósofo inglés Adam Smith. En su destacada obra *Riqueza de las Naciones* da los primeros cimientos del neoliberalismo, expresando que era preciso una economía en donde primara el libre juego de la oferta y la demanda, y no las regulaciones del mercado (Rodríguez, 2006). Además, Smith sostiene la tesis de que el desarrollo económico se sustenta en el libre mercado, la propiedad privada y en los deseos individuales y egoístas de los hombres por acumular riquezas (Rodríguez, 2006).

Fue justamente Chile el primer país en instaurar esta contrarrevolución neoliberal (Agacino, 2002; Salazar, 2011). Ella estuvo facilitada por el golpe militar sucedido en Chile en 1973, que con un proceder violento y antidemocrático lo hicieron posible (Salazar, 2011). A continuación, se expondrán las principales transformaciones producidas en la esfera política; en la esfera económica y del trabajo, y en la esfera cultural-ideológica.

En la esfera política se implantó una democracia de baja intensidad, que ha cumplido la misión de resguardar y fomentar los procesos de acumulación del capital en el nuevo escenario neoliberal (Cornejo et al., 2007). También ha sido catalogada como democracia “virtual” o “protegida”, en tanto se ha alejado de la mirada del Estado benefactor o de compromiso de años atrás (Agacino, 2002). Ahora las decisiones de Estado

se toman en instancias de facto, siendo el poder de decisión más imponente el del ámbito privado, no el público (Agacino, 2002; Salazar, 2011).

En la misma línea, el Estado se ha transformado en un generador de estrategias de cooptación, apelando a un discurso participacionista, pero que, en definitiva, carecen de operatividad, afectando los procesos reales de participación ciudadana (Cornejo et al., 2007). En consecuencia, la democracia de baja intensidad ha consolidado un proceso conocido como dualización de la estructura social (Cornejo et al., 2007); vale decir, aquellos sujetos que no tengan la capacidad para consumir, en un contexto en el cual la vida en su totalidad se encuentra mercantilizada, *“deja de ser en la sociedad dual neoliberal”* (Cornejo et al., 2007:18).

Todas estas transformaciones han contribuido para que en la actualidad nos encontremos frente a una crisis de legitimidad y representación, tanto de las instituciones como de la clase política, situación que se ha hecho más latente en el mundo juvenil y popular (Cornejo y Reyes, 2008; Fleet, 2011).¹

En la esfera económica y del trabajo las transformaciones económicas a nivel macro estuvieron marcadas por tres facetas específicas: la política cambiaria, la privatización y la liberación de salarios y precios (Cuevas, Calderón, Morales & Sepúlveda; 2010). Las ideas del economista Friedman fueron pilares para la Junta Militar hacia 1975. A través de su tratamiento de conmoción, como él lo denominó, se dio paso a una articulación conformada por una coalición capitalista reformada y transnacional. La competitividad desigual entre productores nacionales y mercado internacional, desató la crisis: una ola de privatizaciones y cierre de fábricas que provocaron una tasa de desempleo que llegó, para 1983, a la cifra récord de 34%, teniendo que finalmente intervenir el sistema financiero privado. Desde ahí se experimentó un crecimiento macroeconómico importante que duró hasta la crisis asiática durante 1998, para luego volver a crecer en años posteriores (Austin, 2003; Cuevas et al.; 2010).

¹ Es interesante constatar cómo las elecciones del año 2013 presentaron las cifras más bajas que se ha registrado en elecciones presidenciales (6.648.838 participantes) desde el retorno a la democracia, considerando que se contaba con un total de 13.573.088 habitantes en condiciones para votar. Además, es importante recalcar que esta cifra de participación considera a los votantes nulos (67.112) y los votos en blanco (47.053). En <http://www.latercera.com/multimedia/interactivo/2013/11/687-47532-4-elecciones-2013-participacion-del-voto-voluntario.shtml>

En esta misma línea es importante destacar la conducción del país a los más altos niveles de concentración de las riquezas, como también cambios en la estructura de clases, con la desaparición de algunos segmentos de la clase obrera, el campesinado y de las capas medias, y a la par una emergencia por nuevos sectores de trabajadores, abarcando incluso la burguesía (Agacino, 2002).

Además, se constatan cambios en las relaciones sociales cotidianas, en un proceso de total mercantilización de la vida (Austin, 2003; Cornejo et al., 2007; Cornejo & Reyes, 2008; Cornejo et al., 2010). Prácticamente la totalidad de los servicios básicos se encuentran privatizados, como también una parte importante de los derechos sociales-culturales (Austin, 2003; Cornejo et al., 2007; Cornejo & Reyes, 2008; Cornejo et al., 2010).

Respecto al ámbito laboral se observa la gestación de nuevas formas de organización del trabajo, marcadas por modelos de gestión promotores de la flexibilidad e individualización laboral (López, 2004; Mejía, 2006; Soto, 2008; Sisto, 2009), emergiendo así no tan solo una nueva imagen de trabajador, sino también *“una nueva imagen de sujeto que fluye a través de las relaciones vendiéndose a sí mismo como producto en un mercado fluctuante”* (Sisto, 2009:205).

En cuanto a la esfera cultural-ideológica, Poblete (2007) sostiene que, luego de que Chile experimentara una fase de democratización profunda que venía gestada durante el período del Frente Popular (1938-1973), la Junta Militar produjo un abandono prácticamente total de su papel como promotor de la cultura, dejando actuar al mercado en la regulación de los circuitos comunicacionales, pudiendo así las élites gobernantes controlar ideológica y administrativamente estos procesos, ideando una reorganización de los más importantes aparatos culturales. Muestra de aquello fue la intervención a los medios de comunicación masivos, tales como la prensa escrita, la televisión y las radioemisoras, convirtiéndose hoy en día en una verdadera red oligopólica a nivel informativo².

² Al respecto, véase cómo la entrada neoliberal en conjunto al desarme terrorista, produjeron la desarticulación de los espacios comunicacionales brindados por la radiofonía, y cómo hoy en día, resulta ejemplar la lucha de Radio Tierra, proyecto que se sustenta en la comunicación alternativa, en la rearticulación de lo público y en dar espacios reales de participación ciudadana a través de ella. En Poblete, J. (2007): “Cultura, neoliberalismo y comunicación ciudadana: el caso de Radio Tierra en Chile” Grimson, A.

Por su parte, si se analiza la dimensión ideológica, se puede decir que esta cobra especial relevancia, ya que la construcción de sentidos es muy importante a la hora de producir capital en el modelo neoliberal (Cornejo & Reyes, 2008). Tal como plantea Rolnik : *“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...”* (Rolnik, 2006:2).

Pero, especialmente, vemos que estas transformaciones han colonizado el espacio educativo formal. En el siguiente apartado se tratará este tema.

2. Transformaciones en el sistema educativo

Para haber llevado a cabo la implantación del modelo neoliberal en el país fue fundamental producir un cambio en la cosmovisión de la población. La cúpula militar lo intentó producir a través de la educación formal, impactando la subjetividad de los participantes de la escuela. Por tal motivo, las políticas educativas trazadas durante ese periodo (1973-1990) fueron coherentes con ese fin (Reyes, 2002).

Justo después de que las Fuerzas Armadas tomaran el poder hacia 1973, comenzó lo que ellos mismos denominaron como “cruzada ideológica” (1973-1978), donde se acabó con la participación de personas (maestros y funcionarios) cercanas a las políticas educativas de la UP (basada en los valores de todas las experiencias asociativas de los grandes sindicatos), dejando a cargo de los aspectos pedagógicos y técnicos-administrativos al Ministerio de Educación (Cornejo & Reyes, 2008; Reyes, 2002). Por su parte, en manos del Comando de Institutos Militares (C.I.M.) se dejaron los aspectos ideológicos y disciplinarios que se anhelaban implantar en la educación formal, con acciones tales como asistir a reuniones del Centro de Padres, pero de manera inesperada; el izamiento de la bandera cada primer día de la semana; entre otras (Reyes, 2002).

Con este comienzo, la cúpula militar trazó los que se podrían denominar pilares del nuevo modelo educativo, basados en cuatro grandes transformaciones:

1) *Una nueva Constitución que redefinió el rol del Estado, la preferencia de derechos educativos, como también el marco regulatorio educativo.* Ya para el periodo

(2007): “Cultura y Neoliberalismo”, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp.241-263.

1979-1990 las Fuerzas Armadas comenzaron la redacción de la nueva Constitución política del país, y su forma de operaciones en torno a la política educativa reafirmó su eje “descentralizador”. En esta Constitución se estipula que la educación deja de ser una función primordial del Estado, colocando a los padres como aquellos que *“tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos”* mientras el Estado cumplirá con *“otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”* (art. 19,10°) (Gobierno de Chile, 2005).

Además, se instaura como derecho constitucional la libertad de enseñanza, expresada de la siguiente forma en su artículo 19, 11°: *“el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”* y la consiguiente potestad de los padres para elegir el establecimiento educativo donde deseen que se eduquen sus hijos (Gobierno de Chile, 2005).

También, se sumaron cuatro derechos de propiedad económica: *“derecho a desarrollar cualquier actividad económica”* (art.19, n°.21), *“derecho a no ser discriminado por el Estado y sus organismos en materia económica”* (art.19, n°.21), *“derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes”* (art.19, n°.23) y el *“derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales”* (art.19, n°.24) (Gobierno de Chile, 2005). Assaél et al. (2011) respecto a lo expuesto, expresan que queda de manifiesto la no existencia de derechos de tipo colectivo, ni de derechos para la participación. Además, sostienen que se recurre a generar mecanismos de recursos de protección solo a algunos derechos constitucionales, tales como la libertad de enseñanza y los demás mencionados, pero no precisamente al derecho a la educación.

2) *Instauración de un nuevo modelo de gestión y el surgimiento de la figura del “sostenedor” (municipal y privado)*. El eje “descentralizador” que promovía la nueva Constitución, generó a nivel educativo la llamada “municipalización”. Esta consistió en establecer mecanismos de descentralización y privatización de los establecimientos educacionales que en aquel tiempo dependían del Ministerio de Educación, para pasar a ser administrados por los sostenedores municipales. Cabe mencionar, en todo caso, que el municipio *“permanecía intervenido y su papel no era más que ejecutar las políticas ya diseñadas desde las instituciones centrales del Gobierno”* (Castro, 2010:6). Además,

algunos autores sostienen que más que una descentralización fue una delegación de algunas funciones administrativas al municipio de manera desfinanciada y una privatización de escuelas (Cornejo, 2006; Observatorio de Políticas Educativas de Chile [OPECH], 2006).

De la misma forma, se favoreció a los sostenedores privados que crearan escuelas con los mismos subsidios estatales que percibían los colegios municipales. En este nuevo escenario, el sostenedor privado no solo administra los subsidios, sino que también decide sobre aspectos medulares de la vida escolar, tales como la designación de directivos, reubicación de docentes, los planes anuales de la escuela, etc. (Assaél et al.; 2011).

En consecuencia, el Estado ya no posee injerencia sobre los establecimientos privados, ni por los establecimientos particulares subsidiados por él, como también, ha ido perdiendo gran parte de influencia sobre las escuelas municipales (Assaél et al.; 2011).

3) *Instalación de lógicas de financiamiento de las instituciones educativas, a través de subsidios portables a los estudiantes.* El modelo anteriormente descrito posee, como mecanismo de financiamiento, subsidios permanentes para establecimientos privados prácticamente al mismo nivel que como lo realiza con los establecimientos municipales (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2004). Además, los sostenedores privados no tienen obligación alguna para rendir cuenta de los recursos que se les proveyeron, ni tampoco regulación para el uso de estos (Assaél et al., 2011). A través de estos “vouchers”, conocidos en Chile como subvenciones escolares, se financian las escuelas, asignando un monto de dinero por alumno de acuerdo a un cálculo diseñado en función de la asistencia de los alumnos. La finalidad de esta implementación ha sido generar competencia entre los establecimientos educativos (Apple, 1999; Fardella, 2012).

4) *Reestructuración-privatización del sistema de educación superior.* El experimento de Chicago implantado en Chile también actuó en el plano de la educación superior, provocando, para Robert Austin “*el desmantelamiento de uno de los sistemas universitarios más fecundos y democráticos en todas las Américas*” (Austin, 2003:159).

Hasta 1973 el Estado financió gran parte del presupuesto de la educación superior estatal, además de concederles autonomía, autogobierno y distintos grados de democracia. Sin embargo, el Decreto Ley 3.541 (1980) impuso el discurso del libre mercado, dejando en el olvido los aspectos que habían caracterizado hasta esa fecha la educación superior (Austin, 2003).

Por otra parte, los fondos para la investigación y la generación de conocimiento sufrieron una importante baja. Pasaron a ser reemplazados por “*una mezcla de fondos estatales tecnológicamente-orientados y fuentes privadas condicionales*” (Austin, 2003:160), propias del modelo que se había impuesto.

En cuanto a los impactos en el estudiantado universitario, se aprecia que esta situación de dictadura militar e intervencionismo en las universidades condujo a una baja considerable de jóvenes provenientes de la clase obrera y el campesinado en el periodo de la dictadura, para luego volver a incrementarse durante las últimas décadas. Además, se repolitizó (de manera conservadora) la vida de los campus y, sobre todo en el periodo dictatorial, se desvinculaba a los sujetos universitarios de los movimientos sociales populares (Austin, 2003).

Al retorno de la democracia, los gobiernos de la Concertación propusieron reformas enfocadas principalmente en la calidad y equidad de los aprendizajes. Con ese propósito, se trazaron cinco líneas de políticas educativas:

1) *Triplicar el gasto público en educación, el cual ha ido en aumento hasta nuestros días.* Hacia 1990 se notó una mejoría ostensible en el gasto en educación pública, alcanzando un aumento del 72% en comparación al presupuesto del año 1982 (Donoso, 2004). Desde 1990 hasta 1998 el aumento alcanzó un 143%. La inversión desde 1990 hasta el año 2004 alcanzó los 3.000 millones de dólares, y ha continuado en aumento hasta hoy en día (Assaél et al., 2011). Vale mencionar sí, que un importante porcentaje de este gasto se destina al sector privado, con las subvenciones escolares e inversiones en infraestructura de los establecimientos (Assaél et al., 2011).

2) *Una reforma curricular a nivel de educación básica y media.* Esta reforma se propuso renovar los planes y programas de la educación escolar chilena. Cox (2001) sostiene que esta reforma intentó generar cambios en cuatro dimensiones: descentralizar el currículo, dotando de grados de autonomía a las instituciones escolares; cambios en la estructura del currículo; incorporación de nuevas asignaturas, acordes a los nuevos requerimientos (tecnología, idiomas extranjeros, etc.), y cambios en la orientación, incorporando nuevos contenidos y habilidades a desarrollar.

3) *Mejoramiento de la profesión docente.* Esta tarea fue cumplida, principalmente, a través de la creación de un estatuto regulador de la carrera profesional y el marco laboral

para el profesorado del sector municipal, además de la instalación de incentivos y programas de perfeccionamiento docente. Un ejemplo de ello fue la ley 19.070 del Estatuto Docente, que pretendía, de una u otra forma, la recuperación de ciertos derechos laborales perdidos y reponer algunos aspectos de la carrera burocrática docente (Bellei, 2001).³

4) *La instalación de la Jornada Escolar Completa.* Fue durante el año 1996 cuando el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunciaba la instalación de un nuevo proyecto educacional: la Jornada Escolar Completa Diurna (J.E.C.D.). Este nuevo proyecto desencadenó una masiva construcción de establecimientos escolares.

La idea base de este proyecto fue aumentar las horas de permanencia en la escuela, asemejándose a los tiempos escolares de distintos países de la OCDE (2004), bajo la idea de que los sistemas educativos que evidencian mejores resultados en otros países tienen mayores horas de permanencia de sus estudiantes (Romero, 2004).

Estas implementaciones han producido cambios importantes en el funcionamiento de las instituciones escolares, generándose una serie de críticas de parte de los distintos participantes de ellas. Muestra de aquello han sido las realizadas por el Bloque Social por la Educación (2006) que, recogiendo los análisis de investigaciones encargadas por el Ministerio de Educación, sostiene que esta implementación ha generado nudos problemáticos en los siguientes aspectos: la participación de todos los actores en el proceso; el tiempo de almuerzo de los alumnos; la infraestructura y equipamiento para enfrentar esta nueva jornada; la distribución del tiempo curricular; la tensión entre horas libres y la necesidad de preparar en este tiempo las pruebas estandarizadas, y las condiciones profesionales y salariales de los docentes. Las principales tensiones que ellos recogen respecto a estos puntos son: el agotamiento de los profesores y alumnos por la distribución de los tiempos curriculares; la carencia de recursos pedagógicos y didácticos para que los profesores desarrollen su labor, y la preocupación de los docentes al contar con un número considerable de estudiantes que no almuerzan.

5) *Construcción de una gama de programas en función al mejoramiento de la calidad y equidad educacional, con especial énfasis en aquellos establecimientos que atienden a estudiantes populares.* En esta línea se llevaron a cabo distintos programas para

³ Por ejemplo, el salario docente entre el año 1990 y el 2000 aumentó en un 130% en términos reales (Cox, 2001).

mejorar la calidad y equidad de la educación. A comienzos de la década de los noventa, cabe nombrar lo realizado por el programa P-900, que dirigía su labor hacia “escuelas focalizadas”, vale decir, escuelas pertenecientes al 10% con menores rendimientos académicos a nivel nacional (Donoso, 2004). Luego, se extendieron al conjunto de la educación básica y, durante el año 1995, al conjunto de la educación media (Cox, 2001).

Cabe destacar que ninguna de estas líneas de políticas educativas modificó los pilares estructurales impuestos por la dictadura en la década de los 80; incluso, se ha continuado avanzando en medidas privatizadoras (Assaél et al., 2011)

Luego de una década de implementadas estas políticas, y observándose que estas no habían logrado cabalmente sus fines, se propuso ya no solo instalar mecanismos de rendición de cuentas al rendimiento escolar, sino también incorporarlos a la gestión y quehacer de los actores de la institución (Assaél et al., 2011; Fardella, 2012). Estos mecanismos comenzaron a instalarse desde el año 2000, entre los que cuentan: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, procesos de acreditación de establecimientos escolares por parte de organismos privados, como también la elaboración de marcos de actuación para los distintos actores de la escuela.

A su vez, y producto de una serie de cuestionamientos a los mecanismos de financiamiento, se comienza a discutir en el parlamento desde el año 2006 la Ley de Subvención Preferencial (SEP), que comienza a implementarse ya desde el año 2008. Según el Ministerio de Educación (2013) esta ley pretende contribuir en la mejora de la calidad y equidad, generando igualdad de oportunidades, a través de la entrega de recursos adicionales (monto por cada alumno prioritario) a los sostenedores suscritos de manera voluntaria al régimen de la SEP. Assaél et al. (2011) sostienen que esta ley se adscribe en la generación de nuevos mecanismos de gestión, que contemplan: procedimientos de acreditación institucional; incentivos al desempeño en el ámbito de la gestión; instalación de esquemas de asistencia técnica focalizada; exigencias de accountability, y la evaluación y comparación de prácticas (benchmarking).

Se agrega a estos cambios, la promulgación de la Ley General de Educación, que reemplazó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.). Esta se origina en el contexto de todas las reformas que exigieron los movimientos sociales por la educación durante ese periodo. Esta ley que finalmente se promulgó el año 2009, no recogió las

exigencias emanadas del movimiento “pingüino”, sino más bien siguió avalando el no derecho a la educación, la libertad de enseñanza y de empresa, el lucro y la selección. También establece la creación de una Agencia de Calidad, que acentúa el control de las escuelas y sus actores, a través del cumplimiento de estándares y la categorización (y en muchos casos la estigmatización) de escuelas (Assaél et al., 2011; Contreras & Corbalán, 2010). Cabe señalar que el gobierno presidido por Sebastián Piñera (2010-2014) ha seguido la senda en materia educacional de los gobiernos anteriores.

La instalación del modelo de mercado educativo desde la década de los 80 y que se ha ido reforzando hasta nuestros días, desde la perspectiva de diversos autores, ha traído nefastas consecuencias para el sistema educativo. Entre ellas, cabe destacar la alta segmentación socioeducativa (Bellei, De los Ríos & Valenzuela, 2010; Fardella & Sisto, 2011; Salazar & Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2010); la crisis de sentido y pertinencia de la educación (sobre todo en los jóvenes de sectores populares) (Cornejo & Redondo, 2001; Sánchez & Santis, 2009; Sapiains & Zuleta, 2009); el cambio de la cultura escolar y del trabajo y profesión docente (Assaél et al.; 2011; Cornejo, 2012); entre otras.

3. Transformaciones del trabajo: la docencia como trabajo inmaterial afectivo

Se ha revisado en los apartados anteriores los principales cambios socioculturales y del sistema educativo producidos por la instalación, hace ya cuatro décadas, del modelo neoliberal en Chile. A propósito de estos cambios, surge la necesidad de explorar cómo se ha ido reconfigurando un ámbito relevante para la instalación y legitimación de esta contrarrevolución neoliberal: el ámbito laboral (Agacino, 2002). Según Toni Negri (2010) una de las transformaciones más importantes desde la instalación del capitalismo financiero ha sido la redefinición de la fuerza de trabajo, centrada ahora en formas de explotación cada vez más cercanas a los elementos cognitivos de la producción y no tanto a los elementos materiales. También, se ha dejado de dar énfasis a la fase de producción de mercancías, siendo ahora privilegiada la fase de distribución y circulación (Carvajal & García, 2007; Iochins, 2008; Mejía, 2004).

Este tipo de trabajos, denominados “trabajos inmateriales”, han permitido llevar al sector servicios a lo más alto de la economía de la información (Hardt, 2010; Negri, 2010).

Franco (2006), siguiendo a Negri y Hardt, menciona que el papel que cumple el trabajo inmaterial en el siglo XXI es clave, en tanto es aquí donde se concentran las paradojas del dominio global. Iochins (2008) declara que la valoración actual del trabajo inmaterial se debe básicamente a dos aspectos: el eventual abandono de los rígidos patrones espacio-temporales del modelo fordista de producción, de la mano con nuevas posibilidades que emergen de tecnologías de la información y la comunicación, y la instalación de formas cada vez más sutiles de control.

Negri (2010) percibe que estamos en medio de una valoración del trabajo que transita cada vez más hacia una dimensión subjetiva. Carvajal y García mencionan al respecto: *“ya no es la fuerza física del trabajador el factor fundamental de producción, sino su iniciativa, creatividad, poder de decisión, es decir, su subjetividad”* (Carvajal & García, 2007:51). Por este motivo, la subjetividad se ha instalado como eje fundamental de la producción y, por tanto, en objeto de dispositivos de poder.

Podemos distinguir tres tipos de trabajo inmaterial (Franco, 2006). El primero de ellos está referido al trabajo de producción industrial, el cual se informatizó. En este se aprecia una mezcla de trabajos materiales (producción de bienes perdurables) con el trabajo inmaterial, llegando estos a fundirse (Franco, 2006). La segunda tipología de trabajos inmateriales corresponde a las funciones analíticas y simbólicas, subdivididas en manipulación inteligente-creativa y en funciones simbólicas rutinarias (Cornejo, 2012; Franco, 2006).

En cuanto al tercer tipo de trabajo inmaterial, podemos decir que es aquel que se preocupa tanto de la producción como manipulación de los afectos, requiriéndose, por tanto, un compromiso y cercanía humana, incluso en las relaciones virtuales que pueda establecer. Este tipo es denominado trabajo inmaterial afectivo (Franco, 2006). Ejemplo de trabajos inmateriales afectivos son los servicios sanitarios, la industria del espectáculo, como aquellas industrias culturales relacionadas con la manipulación y creación de afectos (Franco, 2006). En esta categoría es posible situar el trabajo docente.

En cuanto al producto del trabajo inmaterial afectivo, Franco (2006) estima que es la producción de bienes inmateriales, tales como servicios, cultura, conocimiento o comunicación simbólica; vale decir, biopoder, por el potencial de este de crear vida, en *“la*

producción de subjetividades colectivas, de lo social y de la sociedad en sí” (Franco, 2006:68).

B. SUBJETIVIDAD SOCIAL Y SUBJETIVIDAD DOCENTE

1. La subjetividad desde un enfoque histórico-cultural

“...pasamos a ser nosotros mismos a través de otros...” (Lev Vigotsky).

En la historia de la psicología moderna no han existido trabajos teóricos profundos que releven la subjetividad como una dimensión fundamental de los procesos humanos, expresada tanto a nivel individual como social (González Rey, 2008). Sin embargo, en los últimos años la subjetividad ha adquirido gran relevancia para las ciencias sociales porque ha dado nuevos elementos para entender la realidad social (González Rey, 2008; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2012; Urreiteizta, 2009; Zemelman, 2010). González Rey sostiene que relevar la subjetividad para comprender los fenómenos sociales es trascendental, ya que ella

abre un nuevo camino no solo para la comprensión de la psique, sino para la comprensión de las relaciones entre individuo y sociedad y para la definición de la psique como sistema, donde sus diferentes funciones se presentan como momentos del mismo (González Rey, 2010:252).

En este caso, para la investigación que se ha desarrollado, fue pertinente abordar las temáticas de trabajo y profesión docente desde un ángulo particular para comprender la realidad: la subjetividad; porque es *“en la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social (...), como los procesos constructivos de la vida social”* (Torres & Torres, 2000: s/n). Se ha optado por el enfoque histórico-cultural de la misma, ya que permite concebir la subjetividad como un sistema complejo de significaciones y sentidos subjetivos, que se articula entre lo producido y lo producente, lo determinado y lo indeterminado, y que se construye en una dialéctica del sujeto (activo) con el medio, en un contexto histórico y sociocultural particular (González Rey, 2008; 2009; Zemelman, 1997; 2010).

En primer lugar, si se recurre al significado etimológico de la palabra subjetividad, Urreiteizta (2009) da cuenta que nos encontramos con una comprensión de esta como un

fenómeno interno, netamente individual, producto del diálogo del sujeto consigo mismo. Esta concepción, señala la autora, fue la que se impuso por la psicología de corte tradicional individualista, mecanicista y empirista.

Sin embargo, ya desde principios del siglo XX, se ha venido desarrollando una nueva concepción de la subjetividad, proveniente en gran parte de los aportes del bielorruso Lev Vigotsky y Rubinstein en el campo de la psicología, como de Mijaíl Bajtin y su teoría de la comunicación (Hernández, 2005). Estos aportes, básicamente, identifican que la subjetividad se origina y se configura en las relaciones que establece la persona con los demás, en un contexto histórico y cultural determinado. Vigotsky, llamó a estos procesos como “sociogénesis de la conciencia”, dándole una inusitada importancia para la época al carácter eminentemente social, histórico y cultural que conforman la subjetividad (González Rey, 2009; Urreiteizta, 2009).

El destacado psicólogo Lev Vigotsky, a pesar de haber tenido una vida terrenal muy corta (1896-1934), ha sido considerado como uno de los principales exponentes de principios del siglo XX de la teoría histórico-cultural (Manterola, 1998; Román y Díez, 2000). Cabe recordar que su formación intelectual y profesional también fue producto de todas las transformaciones sociales que se estaban instalando en ese lado del mundo y que, producto de aquello, se generó una necesidad de buscar nuevas representaciones teóricas para comprender los fenómenos psicológicos, sociales y, en general, de todas las ciencias. Por tales motivos, la comunidad científica soviética se adscribió a la teoría marxista, direccionando sus esfuerzos para generar una explicación materialista de la psique (González Rey, 2009). Así, los primeros años post revolucionarios tuvieron una tendencia marcada al determinismo fisiologicista o sociologizante (González Rey, 2009).

A pesar de aquellas tendencias hegemónicas, comenzaron a emerger los postulados teóricos de Vigotsky, basándose principalmente para su construcción en los estudios y trabajos realizados en el campo de la defectología. Al respecto, González Rey (2009) advierte que, si bien, la teoría histórico-cultural es apreciable en un momento de la obra de Vigotsky,

no deberíamos reducir esa amplia definición sólo a un momento de la teoría de Vigotsky, ni a la obra de ese autor, pues la orientación histórico-cultural fue un principio que caracterizó

a las diferentes tendencias de la psicología soviética a lo largo de su historia (González Rey, 2009:65).

Hecha esta aclaración, Wetsch destaca tres temáticas que constituyen el núcleo de la teoría que alcanzó a desarrollar Vigotsky: en primer lugar, el adherirse al método genético o evolutivo; en segundo lugar, el postular que los procesos psicológicos superiores se originan en procesos sociales, y, por último, que los procesos mentales solo son posibles de comprender mediante el análisis de los mediadores (signos e instrumentos), vale decir, el lenguaje (Urreiteizta, 2009).

Si nos referimos a la primera línea teórica, se puede decir que Vigotsky estudió la historia del comportamiento considerando tres procesos que para él fueron fundamentales: el proceso de hominización; el tránsito de la mentalidad primitiva hasta la científica, y el proceso de la inteligencia desde la edad infantil hasta la adulta. Él sostuvo que los tres procesos descritos compartían la particularidad de ser históricos, irreversibles y dialécticos (Urreiteizta, 2009). Siguiendo esta línea de análisis, Vigotsky explicó que la conciencia del lenguaje y la experiencia social aparecen simultáneamente e influyéndose entre sí, sosteniendo que las experiencias histórica y social se presentan siempre unidas (Hernández, 2008). A esto, Vigotsky lo llamó experiencia duplicada, explicando que los seres humanos aprenden a tener conciencia de sí mismos en la medida que van aprendiendo a tener conciencia de los demás (Urreiteizta, 2009).

En cuanto a la segunda línea teórica, Vigotsky postula la tesis de la génesis social de las funciones psíquicas superiores. Él sostiene que el desarrollo orgánico evolutivo está conectado con los procesos históricos y culturales, en los que el desarrollo y maduración humana están presentes. A su vez, expresa que durante el desarrollo se consta con dos niveles de organización de las funciones psíquicas superiores: por un lado, las naturales e involuntarias y, por el otro, las de tipo voluntarias, superiores y culturales (Urreiteizta, 2009).

Vigotsky clasificó en dos grupos las funciones psíquicas superiores. Un grupo lo conforma el dominio del pensamiento y de los medios externos del desarrollo cultural (el lenguaje, el dibujo, etc.). El segundo grupo está compuesto por el proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales (la atención, la lógica, la memoria, etc.). Así,

el comportamiento estaría dado por un proceso biológico de evolución natural de la especie humana en conjunto con un proceso de desarrollo histórico, haciéndose parte de la cultura. Leontiev reafirma esta idea: *“El individuo aprende a ser hombre. Lo que la naturaleza le ha dado al nacer no le basta para vivir en sociedad. Debe adquirir además lo alcanzado en el curso de la sociedad humana”* (Román & Díez, 2000:48).

Respecto a la tercera línea teórica, Vigotsky le asignó al lenguaje un lugar central en las relaciones sociales y en la conducta cultural, destacando su función mediadora, que a través de los signos permite la comunicación. A través de este proceso se comienza a tener conciencia de los otros, interiorizando el mundo social y construyendo, a la vez, la realidad individual. Así, todos los procesos psicológicos superiores se dan en un contexto social primeramente, y luego de aquello, se internalizan; vale decir, parten de un proceso interpersonal para luego ser adquiridos de manera intrapersonal (Manterola, 1998; Hernández, 2008; Serrano & Pons, 2011).

Cabe considerar los aportes en esta última línea teórica del crítico literario ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975), quien ha podido seguir profundizando en estas ideas, considerando al lenguaje como un reflejo de lo social, al verlo relacionado con las creencias, ideales, intereses, prácticas, etc. de los distintos grupos sociales (Hernández, 2005).

Bajtín sostiene que el proceso de construcción de subjetividad es un hecho socioideológico, coincidiendo con Vigotsky en estos planteamientos. El lenguaje para este autor es una práctica social, dado por la necesidad de las personas de establecer comunicación con los otros (Urreitzeta, 2009).

El lenguaje para Bajtín está constituido por signos, los cuales actúan como mediadores de los significados en los procesos comunicativos. Al sostener que el lenguaje se encuentra siempre impregnado con diversas valoraciones y significados sociales, los signos siempre se constituirán como fenómenos ideológicos. Así, la realidad se encuentra mediada por los sujetos que hablan e interpretan a esta, sujetos que a su vez se encuentran en un momento histórico particular, y definidos por las relaciones sociales que están generando (Hernández, 2005; Urreitzeta, 2009).

Otro aspecto relevante que trata Bajtín está relacionado con los contextos comunicativos. Él sostiene que en las configuraciones de sentido subjetivo se dan nuevos

enlaces y relaciones semánticas que están conectadas con toda una construcción histórica, estableciéndose así contextos comunicativos que posibilitan el darle sentido a lo que expresan los sujetos en las relaciones (Hernández, 2005). Por eso, para el autor el texto es siempre algo compartido y entrelazado por muchos sujetos que hablan en él. Además, agrega que las expresiones verbales siempre poseen connotaciones históricas y sociológicas, por lo que releva la circunstancia concreta en la que se dan las enunciaciones de los sujetos, dando cuenta que los significados de estas expresiones varían según los contextos (comunicativos, sociales e histórico-culturales) en el que emergen. Por eso Mijaíl Bajtín define la subjetividad como *“una expresión, parte constitutiva y constituyente de los contextos, de las relaciones y mundos de vida de los que forma parte”* (Urreiteiza, 2009:429).

Recogiendo todo lo expresado hasta ahora, el concepto subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural involucraría todo el conjunto de normas, valores, lenguajes, creencias, formas de aprehender el mundo (consciente e inconsciente) en torno a los cuales se configuran los modos de ser, las identidades y los cambios colectivos (Torres & Torres, 2000). Además, la subjetividad no se acaba en lo racional ni en lo ideológico, como lo han sostenido las teorías clásicas; más bien, se expande en todo el universo de la cultura. Asimismo, posee un carácter singular e histórico, puede ser transitoria o duradera en el tiempo y, a la vez, no está sujeta a una dirección única ni a una evolución progresiva (Torres & Torres, 2000).

Por otra parte, es necesario destacar para el estudio de la subjetividad y para los fines de esta investigación, lo que distintos autores denominan como subjetividad social (González Rey, 1997; 2008; 2009; Hernández, 2005; Pacheco, L.; Torres & Torres, 2000; Zelman, 1997; 2010). Esta necesidad surge al entender que la subjetividad se expresa en diferentes niveles constitutivos y que tampoco es agotable en ninguna de sus formas particulares de constitución, ya que esta es *“un sistema complejo dentro del cual estas formas constitutivas pueden tener una significación diferente partiendo de la historia diferenciada de cada sujeto individual y de las propias diferencias culturales”* (González Rey, 1997:96).

Pedro Güell (2010) nos acerca a este concepto expresando que la subjetividad social se relaciona con toda la trama de emociones, sentimientos, saberes y otros aspectos

expresados por los autores recién citados, pero compartida por un colectivo. Para Güell, la subjetividad social le permite al sujeto construir sus relaciones sociales, actuar de manera colectiva y, en definitiva, verse como un “*Nosotros*”.

Antes que todo, hay que hacer una aclaración respecto a la utilización de lo social, porque hemos visto que la subjetividad es inherentemente social. Sin embargo, la subjetividad social se refiere a una “*construcción de los seres humanos en el contexto social a partir de sus realidades de vida cotidiana en relación entre las personas, las instituciones y estructuras sociales*” (Hernández, 2005:5). Además, esta tiene una “*vida propia que es irreductible a la suma de las subjetividades individuales que la integran*” (González Rey, 1997:99), pero tampoco podemos entenderla como una instancia supraindividual que habita más allá de los sujetos (González Rey, 2008).

Así, para González Rey, la subjetividad social “*es un sistema de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se instala en los sistemas de relaciones sociales que se actualiza en los patrones y sentidos subjetivos que caracterizan las relaciones entre personas que comparten un mismo espacio social*” (González, 2008:235). Esta producción subjetiva se forma en torno a los sentidos subjetivos, que están a su vez configurados en torno a relaciones de poder, códigos y valores que dominan estos espacios sociales y que calan de distintas formas en los sistemas de relaciones.

Además, González Rey (1997; 2008) explica que este sistema de sentidos y configuraciones subjetivas presentes en un espacio social concreto que conforma la subjetividad social, está nutrido de diversas producciones subjetivas provenientes de otros espacios sociales en los cuales los sujetos interactúan y que conforman la experiencia humana. Los sujetos en estos espacios sociales se implican diferenciadamente. “*Estas formas tan disímiles, guardan complejas relaciones entre sí y con el sistema de determinantes de cada sociedad concreta*” (González, 1997:100).

Para esta investigación se consideraron fundamentales los aportes teóricos del chileno Hugo Zemelman en el campo de la subjetividad, razón por la cual se ha decidido profundizar en sus lineamientos teóricos separadamente en el apartado que se presenta a continuación.

2. Subjetividad social: la mirada de Hugo Zemelman

Es sabido que una de las preocupaciones centrales de las ciencias sociales ha sido comprender la relación entre condiciones, estructuras sociales y los actores sociales y sus procesos subjetivos. Los grandes metarrelatos y las teorías deterministas han intentado por mucho tiempo dar respuesta a estas relaciones, dándole prioridad a los factores objetivos de los procesos sociales por sobre el análisis de los actores sociales y sus subjetividades (González, 2009; Torres & Torres, 2000; Zemelman, 1997).

En esta necesidad coyuntural de dar nuevos elementos para entender la realidad histórica y social es que parece importante la propuesta del sociólogo, epistemólogo y latinoamericanista Hugo Zemelman, quien propone una teoría en la cual destaca el papel activo de la subjetividad y de los sujetos en la construcción de la realidad social, en la dinámica histórica, como en los procesos de construcción de conocimiento (Torres & Torres, 2000). Es en esta relación entre la subjetividad y los aspectos recién señalados, es que la propuesta de Zemelman intenta problematizar la posibilidad de plantearse históricamente la cuestión de la subjetividad.

Zemelman concibe la sociedad como una construcción abierta, compleja, cambiante, en la que diversos planos espaciales y temporales coexisten y se entrelazan. La articulación memoria-futuro, historia-política solo es posible atender, según el autor, si volcamos nuestra mirada hacia la subjetividad, porque es en ella donde confluyen los diferentes planos de la realidad social. Por eso, las propuestas de Zemelman han sido consideradas como “razonamientos de umbral”, en tanto ellas implican buscar nuevas formas de comprender la realidad, estudiándola de forma abierta, más allá de los límites de las teorías (Zemelman, 1992). Al respecto, Torres y Torres (2000) destacan la reflexión de Emma León, quien estima que estos nuevos razonamientos permiten:

por un lado, encontrar nuevas facetas a los contenidos producidos y acumulados en esferas particulares del conocimiento, lo que implica ubicar tales contenidos más allá de los márgenes decantados por las teorías establecidas; por otro lado, y en relación estrecha con lo anterior, el operar fuera de estos márgenes les permite enfrentarse con la necesidad de abordar nuevas realidades, y por tanto, con el imperativo de construir conocimientos que respondan a ámbitos de sentido diferentes a los ya definidos (Torres & Torres, 2000:s/n).

Uno de los primeros aspectos importantes a indagar producto de lo ya mencionado, es preguntarse qué entiende Zemelman por realidad socio-histórica. Al respecto el autor la concibe

como una pluralidad de proyectos de vida social con virtualidad para ser construidos (...) (no) sometida a leyes inexorables, (lo que) obliga a concebirla como una articulación entre historicidad, en tanto movimiento interno constitutivo de lo concreto, y subjetividad, en tanto capacidad de construcción desde lo potencial (Zemelman, 1997:27).

Consecuentemente, Zemelman (1997; 2010) define la realidad socio-histórica como el espacio en donde se construyen sentidos y que deviene en una constante construcción de estos.

Por otro lado, el autor considera preciso llegar a una comprensión de la realidad socio-histórica que se aleje de esta separación que se hace entre la realidad, en tanto externa, y el sujeto. Por eso, para Zemelman resulta importante delimitar el concepto de objetividad. Él la entiende como los *“espacios de posibilidades en los que tiene lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción”* (Zemelman, 2010:356).

Al profundizar en estas ideas de Zemelman, se puede notar la trascendencia que le proporciona a los sujetos y en fijar el punto de atención en ellos y sus movimientos constituyentes para leer la realidad (Zemelman, 2010). Porque, no es posible imaginar ningún tipo de estructura de la sociedad, sin pensar en sujetos estableciendo relaciones recíprocas complejas, generando procesos de construcción que van al ritmo de la capacidad de despliegue de los sujetos (Zemelman, 1997; 2010).

Sin embargo, hay que considerar que existe la posibilidad de que estas estructuras socio-históricas pueden o no adquirir sentido para los sujetos, *“ello debido a que pueden representar espacios para sus despliegues, a la vez que no serlo para otros”* (Zemelman, 2010:357). Por ende, se entiende que las construcciones históricas no son determinantes en la construcción de subjetividad. Las construcciones subjetivas no están supeditadas ni restringidas a los mandatos de poder, ya que se entiende que el sujeto es un campo problemático y no un objeto definido como tal, y que se requiere construirlo en función

tanto de sus potencialidades como de sus modalidades de desenvolvimiento (Zemelman, 2010).

Por otra parte, en cuanto al estudio de la subjetividad, Zemelman sostiene que la principal dificultad para su estudio radica en *“no reducirlas a mecanismos propios de la subjetividad individual, o, en su defecto, a una reconstrucción de las condiciones externas que, eventualmente, la determinan”* (Zemelman, 1997:22). Para solucionar este problema el autor propone una alternativa, que es fijar la mirada en el mundo de las necesidades, mundo que expresa el movimiento en el tiempo-espacio del individuo como del colectivo (Zemelman, 1997).

Ahora bien, al hablar de proyecto colectivo, nos referimos a la idea base en la cual descansa la subjetividad social. Para Zemelman, la subjetividad social constituyente consiste en *“una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico-cultural por cuanto alude a la creación de necesidades especificadas en momentos y lugares diversos; por lo mismo se refiere al surgimiento de sentidos de futuro”* (Zemelman, 1997:24). En ella se articulan dimensiones como la conciencia, la cultura, la memoria, la utopía, etc., que dan cuenta de una apropiación de la historicidad social, confiriéndole sentido y alentando su potencialidad (Torres y Torres, 2000: s/n). *“Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas”* (Zemelman, 1996:116).

Por el carácter histórico-cultural de la articulación tiempos-espacios es que se pueden apreciar tres procesos socioculturales con temporalidades y espacios particulares, que son: la necesidad, la experiencia y la visión de futuro (Zemelman, 1997).

La necesidad para el autor *“representa un modo de la relación entre lo micro-cotidiano-individual con el contorno que le sirve, no solamente de contexto, sino de espacio, por lo que, en tanto le es ajeno, constituye parte de sus desafíos”* (Zemelman, 1997:24). Ahora bien, las necesidades mismas no son las que cobran mayor relevancia, sino la problemática de este movimiento en el espacio-tiempo, que tiene por un lado a la memoria, que se constituye como manifestación de la tradición y la inercia y, por el otro lado, la visión de futuro, la utopía. Justamente las tensiones que se producen dentro de este

campo hacen emerger una categoría importante para el análisis de la constitución de subjetividad social, que es la dialéctica memoria-utopía (Zemelman, 1997).

Respecto a la experiencia, Zemelman la entiende como la

decantación, como vivencia, de un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y espacio, que, desde la realidad del presente, puede abrirse hacia otras trayectorias según diferentes parámetros; o bien repetir los mismos en función de una idea de presente atrapada en el pasado” (Zemelman, 1997:24).

Por otra parte, surge una dimensión adicional que dice relación con el movimiento y la apertura hacia distintas posibilidades de desenvolvimiento, llamada opciones de construcción social (Zemelman, 1997). El autor sostiene que en esta dimensión el sujeto pasa de poseer una potencialidad expresada en distintas alternativas de sentido a concretar una alternativa particular de sentido (Zemelman, 2010).

Para estudiar todos los aspectos ya descritos relacionados con la subjetividad social, Zemelman (1997; 2010) propone algunas sugerencias metodológicas. Para entender con mayor claridad la constitución de la subjetividad social, propone reconocer 4 momentos: a) el momento de coaligarse en el plano individual y/o primario; b) la construcción de referentes de pertenencia más incluyentes; c) la consolidación de disociaciones de orden social entre realidades estables y cómo son expresadas en prácticas sociales, y d) desde estas últimas a las formas organizativas que la potencien y garanticen su proyección.

Así es como, fundamentado en la idea de niveles de la realidad y siguiendo la línea orientadora de la subjetividad constituyente, junto a los nucleamientos de lo colectivo, el autor propone los siguientes niveles de subjetividad:

I. Subjetividad individual en lo grupal: Se enfoca en la subjetividad del individuo, pero en un marco de inclusividad que da pie para la experiencia grupal. La apertura de la subjetividad individual a lo grupal se puede dar en la familia, el grupo de trabajo, la comunidad, etc., dando cuenta de los distintos planos en los cuales se pueden dar los nucleamientos de lo colectivo;

II. Experiencia grupal: Cuando la subjetividad individual es precisa de analizarla desde lo grupal;

III. Niveles de nucleamiento de lo colectivo: Desde aquí se pueden analizar los puntos de interacción de la realidad, que cumplirían funciones de apoyo a los eventuales intentos por activar esta;

IV. Apropiación del contexto: Para activar los procesos de la subjetividad social, es precisa la entrada de nuevos contenidos, como es la apropiación del contexto;

V. Espacios de nuevas experiencias: Este nivel lo constituye la creación de posibles nuevos espacios experienciales para los individuos;

VI. Utopía a visión de futuro: La necesidad de construir un futuro, y

VII. Transformación de la utopía en proyecto viable: La necesidad de apropiarse de ese futuro.

Separar estos niveles para su observación no significa que haya que analizarlos aisladamente, sino que se requiere de la articulación entre ellos, además de analizar cada uno de ellos entendiendo sus procesos de transformación (Zemelman, 1997).

Sumado a lo anterior, Zemelman (2010) advierte que la conformación de la capacidad de construcción no es separable de la amplitud del despliegue, ya que si este está condicionado por ciertas situaciones sociales nunca podrá tener la fuerza de un sujeto eventual. En este sentido, es relevante dar cuenta de la función inhibitoria que pueden llegar a cumplir determinadas organizaciones sociales sobre la constitución de subjetividades, sobre todo cuando las encapsulan en propósitos “clientelísticos” (Zemelman, 2010). Por tal motivo, el autor recomienda no acotar el estudio y comprensión de los sujetos a sus “*cristalizaciones históricas*” (Zemelman, 2010:361).

3. Subjetividad docente, crisis identitarias y participación histórica

La subjetividad docente está configurada por las emociones, valores, deseos, prácticas, etc. de los profesores producida en los distintos espacios sociales donde despliega la misma (Mancebo, 2009). Ella se manifiesta y se construye en las relaciones complejas con otros individuos, en un contexto social e histórico particular, y al igual que la subjetividad de cualquier otro profesional, la subjetividad del docente está constituida por la relación con la objetividad, que es social y material (Mancebo, 2009).

Amparados en la idea de que la subjetividad es un fenómeno socio-histórico, es necesario entender la subjetividad docente alejada de los patrones individualizantes. En ese

esfuerzo es que resulta clave abordarla desde los planteamientos de Zemelman. Mas, es necesario destacar que, a pesar de la importancia teórica de Hugo Zemelman en estas temáticas y de haber desarrollado trabajos con profesores, es escasa o inexistente la aplicación de la metodología de este investigador al estudio de la subjetividad docente. En función de aquello, esta investigación se ha esforzado en abordar estos ejes temáticos desde sus lineamientos teóricos.

Por tales motivos, los apartados que se presentan a continuación pretenden dar los elementos necesarios para este cometido, analizando y reflexionando sobre los núcleos identitarios históricos de los profesores; la participación histórica de los docentes, y la crisis social-educativa y la emergencia del movimiento social por la educación.

3.1 Identidades sociolaborales históricas de la profesión docente en Chile

Algún día en cualquier parte, en cualquier lugar, indefectiblemente, te encontrarás a ti mismo, y esa, solo esa, puede ser la más feliz o la más amarga de tus horas” (Pablo Neruda)

El oficio docente ha sido estudiado de diversas formas y abordado desde distintos enfoques. Entre ellos, podemos nombrar: “oficio docente”, “cuestión docente”, “actor docente”, entre otras (Cornejo, 2012). Entre los enfoques más reconocidos se encuentra la perspectiva de “la identidad profesional docente”, haciendo necesario para este estudio el ahondar ellas. Es un recorrido que cobra interés para analizar los núcleos de identidad docente de hoy en día, en el sentido que estos contienen *“rasgos construidos anteriormente, pero encarnados en el actor social docente contemporáneo”* (Núñez, 2004:66).

Además, analizar estas construcciones en Chile es clave, ya que *“en nuestra historia el Estado ha sido formador y el constructor de la sociedad. No es la sociedad quien habría constituido al Estado a su imagen y semejanza, sino que al revés”* (Salazar, 1999:19). De manera tal que es posible pensar que los docentes también han sido presos de esta realidad en la que el *“Estado es la matriz de las identidades nacionales”* (Salazar, 1999:19).

De esta forma, podemos identificar distintas identidades históricas de la profesión docente: como misioneros o apóstoles; como funcionarios perpetuadores del legado

colonial; como técnicos formadores del recurso humano necesario para el desarrollo económico; como trabajadores de la educación (asalariados), y la identidad actual impactada por las transformaciones socioculturales de las últimas décadas.

Se ha seguido la línea orientadora de Núñez (2004), historiador que ocupa el enfoque de Brunner para darle forma a la historia de la educación. Este último ve cuatro revoluciones, cada una dando paso a diferentes fases. Ellas son: *la aparición de la escuela y su fase de producción escolarizada de educación*; *la creación de sistemas escolares públicos y su fase de producción pública de educación*; *la tercera revolución y su fase de producción masiva*. La cuarta revolución, la cual está en pleno desarrollo, se relaciona con *las tecnologías de la información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento* (Núñez, 2004:66).

En la colonia que habían fundado los conquistadores españoles, entre los siglos XVI y XVIII, los religiosos fueron los encargados de hacer docencia, ejerciendo prácticas de tipo misioneras o evangelizadoras, aunque no todos eran religiosos, ya que también habían personas sin formación ejerciendo labores docentes (Núñez, 2004).

En esta época la Iglesia arremetió y controló la educación de los pueblos originarios del país, enseñándoles en la lengua del conquistador, en la doctrina religiosa, desvalorando su cultura autóctona milenaria, transformándose en una verdadera red eclesiástica de aculturación (Austin, 2003). Así se producía *“la situación paradójica de un mapuche alfabetizado- aculturado en castellano que se encontraba simultáneamente extranjero en su tierra”* (Austin, 2003:14).

En medio de este escenario fue como la identidad de los docentes se concibió como un apostolado. Esta identidad ha acompañado a los docentes durante toda su historia, incluso hasta el día de hoy. Un ejemplo de aquello fue el encargo a mandatos religiosos de fundar instituciones educativas, como también escuelas normales femeninas dirigidas por órdenes religiosas que formaban docentes laicas, pero con la misma identidad misionera (Núñez, 2004).

Ya en la actualidad, el panorama de esta docencia apostólica ha ido entrando en conflicto, evidenciándose que *“muchas escuelas han debido enmarcarse en los parámetros institucionales y curriculares de la educación pública”* (Núñez, 2004:67), aunque en contextos vulnerables diversas investigaciones han observado a profesores que se enmarcan

en esta identidad, declarada desde algunos sectores como “vocación” (Fiabane y Yáñez, 2008).

Otra identidad que fue forjada durante los comienzos de la República, fue la de funcionarios perpetuadores del legado colonial. En este periodo las escuelas primarias y los liceos adquirieron un valor fundamental como dispositivos para transmitir la cultura hegemónica y que los partícipes de ellas, pudiesen incorporarse y adaptarse a la sociedad legitimada y validada por las élites de la época (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009b). En este contexto los docentes se constituyeron como profesionales con mucho desarrollo en el conocimiento disciplinario, el modelo moral y los conocimientos didácticos dentro del ámbito secundario (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009b).

Reyes (2005b) estima que hasta finales de siglo XIX, el profesorado cumplió funciones ligadas con la legitimación del Estado, nación que estaba en proceso de formación. Este provenía de los sectores más desfavorecidos, viendo una posibilidad de ascenso social en la formación normalista. Pero esta situación comenzó a cambiar desde principios del siglo XX, cuando decidieron congregarse en organizaciones mutualistas. En este periodo se presentan los primeros reclamos a sus derechos laborales. Ya en 1922, forman la Asociación Gremial de Profesores de Chile, que unida a trabajadores y obreros, criticaron intensamente el modelo presente en el país.

Otro núcleo de identidad docente que ha hecho presencia es el de técnicos colaboradores del desarrollo económico. La visión de un Estado que funciona en aras de la industrialización y que ve desde ese foco el desarrollo país, necesita de ciudadanos que sean un verdadero recurso humano para aspirar al eventual desarrollo económico. Esta necesidad comenzó desde mediados del siglo XX, y la escuela, junto a los profesores, fueron los destinados para formar a aquellos ciudadanos (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009b).

Núñez (2004) sostiene que en esta época se apreciaba básicamente una pedagogía de la “homogeneidad”, producto de las tendencias estandarizadas impuestas por el capitalismo industrial imperante. Además, contribuyó el norte centralizador de la educación pública expresada en una serie de dispositivos de control del trabajo docente, como, por ejemplo, detalladas programaciones de estudio, estandarización de aspectos didácticos, mecanismos

de supervisión, entre otros. Así, la identidad docente fue concebida como técnicos eficaces que tienen como tarea lograr objetivos de aprendizaje gracias a diversos medios y recursos (Vaillant, 2007).

Esta identidad se mantiene aún en vigencia. Una buena ilustración al respecto nos entrega investigaciones a docentes en contextos vulnerables. Una de estas docentes expresa: *“lo que los jóvenes tienen que aprender está explicitado en los Programas de Estudio, lo que yo, en tanto docente, (lo que) tengo que hacer es enseñarles”* (Fiabane y Yáñez, 2008:88), identificándose en expresiones como esta, las construcciones identitarias de su profesión.

Junto con el enfoque de funcionario y el enfoque técnico, se le agregó el matiz de ser un trabajo asalariado. La situación país estuvo bastante marcada por los acontecimientos mundiales de mitad del siglo XX. En esta condición, los profesores lucharon por sus derechos laborales, junto a los trabajadores populares. Ya insertos en la década de los sesenta, ellos se hicieron llamar trabajadores de la educación (Núñez, 2004). Se formaron fuertes sindicatos que reclamaban por mejores condiciones laborales al Estado, remuneraciones y el llamado “Estado Docente”. En la actualidad, debido al considerable aumento del capital frente al trabajo, este ha logrado debilitar radicalmente los movimientos sindicales (Sisto, 2009), no estando exento el profesorado de esto.

Por último, es preciso analizar los núcleos de identidad actuales, que están en sintonía con las transformaciones socioculturales y educativas expuestas en capítulos anteriores. Diversos autores mencionan que la identidad docente actual se presenta en un estado de crisis. Por un lado, algunos creen que el profesorado se niega a dejar su identidad pasada de funcionarios públicos, añorando esa Edad de Oro, llegando, incluso, a ser catalogados como el Talón de Aquiles de la Reforma en democracia (Núñez, 2004). Sin embargo, Robalino (2005) expresa que tales exigencias no siempre se dan en conjunto con una serie de aspectos, tales como autonomía, recursos, etc., que permitan realizar estos cambios de manera integral. Además, la autora sostiene que desde la mirada de las políticas de Estado los docentes *“aún son pensados, únicamente, dentro de los límites que marca el aula”* (Robalino, 2005:9), por lo que la identidad del profesor, desde esta mirada, estaría supeditada solo a la actividad educativa, teniendo una actitud pasiva frente a la gestión, política y otros ámbitos educativos.

Por su parte, el gremio de los profesores reclama no haber participado en la construcción de este “docente efectivo”, además de no contar con la protección social y económica que poseía décadas atrás, por lo que sus luchas han estado principalmente focalizadas a recuperar lo que antes le aseguraba el Estado, aunque han habido instancias también para resolver propuestas de carácter educativo (Colegio de Profesores, 1997, 2005, en Arévalo et al., 2010).

Asimismo, Arévalo et al. (2010) siguiendo a Hargreaves, declara que otra explicación frente a la resistencia de los docentes a las identidades “sugeridas o esperadas” es lisa y llanamente hacer un rechazo a esta, producto que las políticas y propuestas hacia ellos carecen de historicidad, debido a que no contemplan particularidades de sujetos, ni organizaciones, ni establecimientos educativos.

Cornejo y Reyes (2008), analizando la actual situación de crisis identitaria de los docentes, perciben que estos conviven, de forma contradictoria, con dos núcleos de identidad. Sostienen que un núcleo de identidad estaría formado por su identidad histórica de técnico aplicador, y por el otro lado, nuevos patrones de identificación vinculados con la victimización y la culpabilización. Además, logran percibir en su estudio, aunque todavía de manera muy marginal, algunos elementos identitarios vinculados con la mirada del docente como un intelectual transformador, comprometido con su entorno social.

Por su parte, Fardella y Sisto (2011) sostienen que la identidad docente ha comenzado a redefinirse de acuerdo a los principios del Nuevo Management Público. Este modelo de gestión y administración de la educación, que ha sido tratado en otros momentos de la investigación, instala en la escuela una cultura individualista, competitiva y estandarizada. Fardella (2012) explica que -poniendo el foco en los procesos de evaluación docente- es posible comprender el perfil de la docencia que se quiere imponer, perfil articulado desde una racionalidad técnica y estratégica. Además, sostiene que este perfil ha pretendido tomar legitimidad tanto desde argumentos científicos, como desde el eventual compromiso social que debiesen tener los profesores.

Asimismo, Fardella (2012) asevera que este modelo de profesionalidad que se pretende imponer es sobrevalorado por otras maneras de hacer docencia y, justamente, los discursos emanados desde la política de fortalecimiento docente han buscado acreditar estos modelos de profesionalidad, intentando generar compromiso con estas categorías.

Este cometido, según Fardella y Sisto (2011), se ha logrado colocando al docente como factor clave en el mejoramiento y desarrollo de la educación pública y a su vez, a la educación como eje fundamental para el desarrollo del país, generándose así los nexos entre el desempeño docente y el desarrollo nacional.

La instalación de este modelo en la escuela ha contribuido en la desaparición de la “comunidad”, es decir, el silenciamiento de aquellas formas de gestión y articulación colectiva que precisamente han sido de relevancia para la construcción de la escuela pública (Fardella & Sisto, 2011; Sisto, 2011). Además, sostienen que esta realidad ha llevado al profesorado a asimilarse más con un conjunto de valores y moral propias de una ética empresarial, contraponiéndose con las identidades que ellos han construido históricamente en la educación pública en Chile, *“orientadas por la ética del servicio público y el compromiso social, en el contexto de un trabajo compartido, realizado desde la pertenencia a la clase trabajadora, y fuertemente motivado por una responsabilidad política hacia la transformación social”* (Fardella & Sisto, 2011:128).

Por su parte, Cornejo (2012) sostiene que los docentes se están enfrentando a una crisis de relatos identitarios. Él plantea que esta compleja situación se refleja en la carencia de relatos identitarios que den sentido al actual trabajo docente. Frente a esta suerte de crisis de sentido de la práctica docente, el autor sostiene que los docentes han estado apelando a sus identidades históricas.

3.2. Antecedentes históricos de organización docente en Chile: algunos elementos de subjetividad social en la memoria docente

Este apartado está dedicado a describir y analizar la participación de los docentes chilenos en la historia país, dando cuenta de sus principales hitos hasta llegar a reflexionar acerca de la actual participación del profesorado en el movimiento social por la educación. Es importante señalar que lo que se presenta a continuación no pretende dar cuenta de todas las organizaciones docentes, ni desarrollar una descripción exhaustiva de la participación docente en todos los espacios en los cuales se han desempeñado como tales. Mas, se exponen sus hitos más relevantes y se analizan los aportes que generaron en el ámbito sociopolítico y educacional del país.

Participación docente en la primera mitad del siglo XX: Organizaciones Mutuales y la formación de la Asociación General de Profesores (AGP)

Para comenzar, podemos remontarnos a finales del siglo XIX, cuando la pugna intraoligárquica entre liberales y conservadores se agudizó y produjo fisuras en las cuales distintos actores sociales pudieron entrometerse cuestionando y reclamando por la precariedad de vida que estaban llevando, las espantosas condiciones laborales y de sus hogares, en un período que se prolongó hasta la década del 30' del siglo XX, denominado como "la cuestión social". En este contexto la educación fue muy cuestionada. Aunque el presupuesto de esta se duplicó entre 1900 y 1910, para luego volver a duplicarse entre 1910 y 1920, dirigido hacia el desarrollo de infraestructura y cobertura del sistema (Casassus, 2003), igualmente se estaba inmerso en una realidad educativa en franca crisis, caracterizada por enormes problemas económicos, con sueldos a los docentes altamente segmentados y discriminatorios, con una administración autoritaria y una tradición pedagógica fundada en el verticalismo e iluminismo (Reyes, 2005a).

En medio de esta realidad, los docentes comenzaron a agruparse ya desde principios del siglo XX en organizaciones mutualistas. Estas les permitieron ejercer sus primeros reclamos a sus derechos laborales. Entre las organizaciones docentes de principios de siglo, es posible recordar la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, que la encabezaba Víctor Troncoso; la Federación de Profesores de Instrucción Primaria, encabezada por Héctor Puebla y; la Sociedad Nacional de Profesores (secundarios) los cuales, posteriormente, se reunieron en la Asociación General de Profesores de Chile (Pérez & Sandoval, 2009).

Para el año 1922, el profesorado primario, formado por alrededor de un 80% de mujeres (Salazar, 2012), formó la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), organización que junto a trabajadores y obreros criticaron el modelo que imperaba en el país (Reyes, 2005b).

Ellos se agruparon en varias instancias: el Primer Congreso de Educación Primaria, creado para discutir acerca de temas pedagógicos; el Comicio Popular de 1924 que fue presidido por maestros, estudiantes, empleados y obreros a lo largo de todo el país; pero, especialmente clave fue la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales de 1925, escenario en el cual el profesorado primario propuso la Reforma Integral de la Enseñanza

Pública, cuestionando el monopolio presente en la educación pública. La propuesta emanada de esta reforma contemplaba construir un proyecto basado en los principios pedagógicos de la Escuela Nueva y que la educación fuera gobernada y administrada por los docentes y la comunidad (Núñez, 2010; Reyes, 2005b).

Reyes hace un análisis de los puntos esenciales de este proyecto construido por los docentes:

...el Proyecto de Reforma contemplaba descentralizar y despolitizar el servicio educacional promoviendo la participación protagónica del ‘elemento técnico’ (profesores) en conjunto con los padres de familia y las organizaciones de trabajadores. En lo social, se inspiraba en la construcción de la ‘escuela común’ (sin distinción de clases); en lo intelectual, pretendía aprovechar las aptitudes naturales del niño orientándolas no solo hacia el conocimiento científico actualizado, sino también hacia diferentes especializaciones productivas, y en lo gremial, aspiraba al mejoramiento económico del Magisterio sin distinción de títulos ni jerarquías (Reyes, 2005a:45).

En este sentido queda de manifiesto que el profesorado pretendía la constitución de nuevos sujetos pedagógicos (Reyes, 2005a). Además, hay que mencionar que el Proyecto de Reforma fue redactado como Proyecto de Ley, dando cuenta también del carácter co-legislativo de los docentes (Reyes, 2005a).

Lamentablemente, el presidente Alessandri se negó a realizar esta Reforma “mientras el país no volviera a la normalidad”, mencionó el mandatario. Luego de no poder llegar a acuerdos mediante el diálogo con el Presidente, los profesores decidieron continuar e intensificar su campaña educacional, elaborando planes de trabajo y convocando a un gran paro nacional. Reyes (2005a) relata que la AGP, que ya tenía en sus filas a 100 agrupaciones provinciales, expresó que las proyecciones de vuestra reforma eran “revolucionarias”.

Frente a esta situación compleja para la clase política, el gobierno reaccionó expulsando a 7 máximos dirigentes de la AGP y un par de semanas después, un Tribunal Militar convocaba a 16 docentes para ser interrogados acerca de los acuerdos establecidos en la última Convención, provocando el desplome de la soberanía del movimiento de profesores y los demás actores sociales (Reyes, 2005a).

Años más tarde, la AGP, liderada por profesores normalistas como Luis Gómez, Víctor Troncoso, Daniel Navea, entre otros, logró que el gobierno dictatorial de Ibáñez del Campo, a comienzos del año 1928, diera la oportunidad de llevar a cabo la Reforma (Núñez, 2010). Así relata Iván Núñez algunos cambios producidos por la Reforma:

...se dispuso el cierre de todas las normales y su reemplazo por unas pocas “escuelas de profesores primarios”. Asimismo, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile fue convertido en una Escuela de Profesores Secundarios. En perspectiva, ambos tipos de instituciones podían homologarse o incluso integrarse. De este modo, los hijos de la escuela normal consiguieron la supresión de “alma mater” en aras del principio de unidad de la formación docente (Nuñez, 2010:38).

Transcurridos 9 meses de la Reforma Integral emanada por la AGP, el dictador Carlos Ibáñez del Campo impuso una contrarreforma, traicionando y engañando así a los docentes primarios. Esta fue conocida como la Reforma de 1928 y fue implementada-argumentó el presidente Ibáñez- por la carencia de medios económicos para llevar a cabo el plan propuesto por el profesorado. Días después, docentes que apoyaban la Reforma construida por la AGP sufrieron despidos masivos o traslados a zonas aisladas (Reyes, 2005b; Núñez, 2010). Así, la AGP comenzó a perder fuerza y, de esta manera, a forjarse su eventual extinción. Esta reapareció entre 1931-1935, pero de manera esporádica.

Reyes (2005b) afirma que en la década del 40 y del 50 hubo agrupaciones similares, pero solo se constituyeron a nivel local. En tanto, Pérez y Sandoval (2009), destacan la participación de la Federación de Educadores de Chile (FEDECH) en 1944, que convocó a todos los sectores de la educación, tal como lo hizo la AGP. Esta Federación, junto a otras organizaciones, formaron la Junta Nacional de Empleados de Chile, la cual fue liderada por Clotario Blest, el mismo que años más tarde formaría la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). Posteriormente, la acción sindical fue seriamente afectada por la creación e imposición de la Ley Maldita o “Ley de Defensa de la Democracia”, durante el gobierno de Gabriel González Videla en 1948, la cual privaba cualquier actividad que alterara el orden público, o bien, que perturbara o dañara el funcionamiento legal obligatorio y de las industrias vitales (Pérez & Sandoval, 2009).

Proceso prerrevolucionario en Chile y participación docente

Este periodo para el profesorado estuvo marcado por el proceso prerrevolucionario que se estaba gestando en Chile y que permitió establecer una suerte de continuo con los movimientos iniciados en los años veinte (Cifuentes, 2003; Rubilar, 2004).

En el ámbito educacional es importante recordar la Reforma Universitaria de los años 1967-1973, gestada en gran parte por los movimientos de estudiantes universitarios. Estos plantearon en aquel momento el cogobierno de profesores y estudiantes, instalando tres propósitos claros: la democratización, la modernización y el compromiso social que deberían tener las universidades chilenas (Cifuentes, 2003).

Por su parte, los docentes del sistema escolar consiguieron que se dictaminara una ley especial que facilitó la formación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) en septiembre de 1970, ya que en aquella época el Código del Trabajo prohibía la sindicalización de los empleados públicos (Pérez & Sandoval, 2009).

Es importante atender a la creación del SUTE, ya que para Rubilar (2004) esta organización marca el punto de consumación de la unificación gremial del profesorado.

Un hito relevante organizado por la SUTE se dio por el año 1971, cuando se realizó el Primer Congreso Nacional de Educación, cuyas ideas fueron la base programática de la propuesta de Escuela Nacional Unificada (ENU), que dio sus primeros pasos a comienzos de 1973 (Rubilar, 2004; Reyes, 2005a). Rubilar (2004) destaca en este hito la activa participación desarrollada por el gremio docente, el cual no había estado tan presente desde la década del veinte, ya que posterior a esa década, las reformas educativas habían estado operando bajo la mirada de comisiones de expertos y de equipos de planificación y operaciones (principalmente de Estados Unidos) que instalaron criterios internacionales a la educación chilena.

La ENU, según Rubilar (2004), reunió las aspiraciones y postulados magisteriales que se venían construyendo desde principios del siglo XX. La duración de la ENU fue de solo algunos meses, luego de que el presidente de la época viera que la Iglesia Católica y algunos sectores de estudiantes estaban resistiendo al proyecto. Leonora Reyes (2005a) agrega que no se pudieron promover los radicales cambios que proponía la ENU, ya que aún se estaba en presencia de una necesidad de ampliar la cobertura en un contexto que no

poseía medios fiscales suficientes, vale decir, se estaba aún en presencia de una crisis de crecimiento.

Otro momento relevante de organización docente fueron los Talleres de Educadores (TE). Estos talleres fueron realizados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), institución que tenía como coordinador a Rodrigo Vera, principal encargado de esta iniciativa. En palabras de Rodrigo Vera, los TE *“eran pequeños grupos de docentes por asignatura que se reunían a analizar crítica y colectivamente su práctica para mejorarla”* (Reyes, 2005a:154). Además, es interesante rescatar que el taller se comprendía como *“un grupo pequeño y auto-regulado, un grupo de aprendizaje a través de la práctica”* (Reyes, 2005a:154). Por tal motivo, se afirma que estos Talleres eran *“la forma de materializar formas socializadas de trabajo en equipo”* (Reyes, 2005a:154).

Reyes (2005a) destaca las siguientes características de los TE: su carácter permanente (18 días de perfeccionamiento al año, por decreto), su masividad (eran talleres destinados a todos los trabajadores de la educación), su descentralización (lo que permitía agilidad administrativa, en tanto era posible adecuar los talleres de acuerdo a las necesidades y características peculiares de los grupos) y su carácter unificado (los talleres incluían a todos los trabajadores de la educación, en tanto pretendía constituir un profesor único de pedagogía). Todas las características que poseían estos Talleres deben comprenderse, menciona Rodrigo Vera, desde la lógica de hacer factible la participación docente en los procesos de cambio educativo y de democratización social de la Unidad Popular.

Luego de fructíferos años, los Talleres de Educadores, mediante la supresión del Decreto 538, que permitía 18 días de perfeccionamiento docente al año, fueron anulados por la dictadura militar, argumentando que estos no concordaban con la nueva política educativa, produciendo así el fin de los TE que habían hecho presencia importante durante el periodo de la Unidad Popular (Reyes, 2005a).

La Dictadura Militar, el desplome de las organizaciones docentes y el nacimiento del Colegio de Profesores

Luego del Golpe Militar se produjo la desarticulación de todas las organizaciones docentes. La Junta Militar, a cambio, instauró el Colegio de Profesores (DL N° 678) en el año 1974 (Centro de Estudios en Políticas Públicas [CEPP], 2008; Cornejo & Reyes, 2008). Este siguió una orientación oficialista hasta 1981, año que empezó a emerger una corriente más crítica dentro del Colegio de Profesores, que finalmente pudo reemplazar los dirigentes que eran designados a través de elecciones democráticas por el año 1984 (Cornejo & Reyes, 2008; Pérez & Sandoval, 2009).

Desde 1977, comenzaron a visualizarse algunos reagrupamientos de docentes. En el año 1979 se constituye de manera paralela al Colegio de Profesores la Coordinadora Metropolitana de Educadores (CME), formada por profesores que habían estado comprometidos con la Reforma de la Unidad Popular. El objetivo principal de la CME fue *“promover una idea de unión, fuerza y amplitud en un contexto de miedo e incertidumbre”* (Cornejo & Reyes, 2008:27). Principalmente convocó a docentes ligados al arte, debido a que este se constituyó como herramienta de reagrupamiento social y resistencia. Participaron generando boletines informativos con las resoluciones de las reuniones sindicales que llevaban a cabo, como también para denunciar la ilegitimidad del Colegio de Profesores y de las distintas políticas ministeriales que se estaban instaurando con consecuencias nefastas para el sistema educativo y el gremio docente (Cornejo & Reyes, 2008).

Mientras la CME adquiría más fuerza, más represivo era el aparato estatal: allanamientos a centros de concentración, como exoneraciones a coordinadores y dirigentes de sus establecimientos educacionales. Luego de esto, hubo un recambio en la directiva, pasando a ser presidida por Jorge Pavez. Además, aprovechando un consultivo de aproximadamente 600 representantes sindicales para discutir temas ligados con la política económica y social de la Dictadura, deciden aunar fuerzas y constituirse como un Movimiento de Participación Gremial (Cornejo & Reyes, 2008). Así nace la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) (1981-1987). Esta rescataba aspectos del Plan ENU de la Unidad Popular (Cornejo & Reyes, 2008). Algunos de sus reclamos, según Pérez y Sandoval, estuvieron enfocados en *“la inexistencia de vías de acceso, permanencia*

y ascenso en el sistema educativo, el no reconocimiento de las horas de perfeccionamiento profesional, estudios de postgrado y trabajo en zonas apartadas” (Pérez & Sandoval, 2009:17).

Esta asociación se unió al Colegio de Profesores en 1987 para derrocar la dictadura, situación no exenta de problemas y tensiones, debido a las distintas orgánicas internas, la relación de cada organización con la dictadura, entre otras (Cornejo & Reyes, 2008). Se traspasaron los afiliados de la AGECH al Colegio de Profesores, desencadenándose así el fin de la AGECH (Pérez & Sandoval, 2009).

Por último, es necesario mencionar los aportes generados desde otros espacios, distintos a los que actuaba la AGECH y el Colegio de Profesores. Uno de estos, fueron los Talleres de Educación Democrática (TED). Estos talleres surgieron, en palabras de Jenny Assaél e Isabel Guzmán (s/a), con la finalidad de contribuir en el perfeccionamiento docente, tarea que debe ser asumida por las organizaciones gremiales y sindicales de profesores. La finalidad que tuvieron estos talleres eran lograr modificar el *“mundo interno del docente en algunas dimensiones que apoyarían la transformación de aspectos centrales de la cultura escolar como son el autoritarismo, el dogmatismo, el burocratismo y el tecnocratismo”* (Assaél & Guzmán, s/a). Esta tarea se lograría resignificando el rol docente para conducirlo hacia un rol de carácter profesional, potenciando el trabajo cooperativo y potenciando un carácter autónomo en los modos de aprender (Assaél & Guzmán, s/a; Cornejo & Reyes, 2008).

Estos talleres se desarrollaron entre los años 1987-1993 y contribuyeron especialmente, en palabras de Rodrigo Vera, en *“el deseo de plantear que había una vía alternativa de vivir y hacer política”* (Cornejo & Reyes, 2008:68).

El Colegio de Profesores en la Democracia transicional y su actuación en el movimiento social por la educación

Luego de la lucha llevada a cabo por el profesorado junto a distintos actores sociales contra la dictadura militar, los docentes esperaron, en este nuevo contexto de democracia transicional, participar activamente en las políticas educativas y en la gestión institucional y pedagógica. Pero bastaron algunos años para que comprendieran que esta participación

activa no tendría cabida y que el Ministerio de Educación solo les permitiría una participación de carácter consultivo frente a la reforma educacional (Reyes, 2005a).

En este periodo, el gremio docente más importante ha sido el Colegio de Profesores. Este, en el nuevo escenario, abocó su luchas principalmente a la reivindicación de los derechos económicos y estatuarios que producto de la entrada de las reformas neoliberales habían sido vulnerados (Assaél & Inzunza, 2008; Cornejo et al., 2007). Un hito importante que da cuenta de esta lucha docente, fue la promulgación durante el gobierno de Patricio Aylwin del Estatuto Docente, aprobado en el año 1991, que tenía como objetivo reparar los daños cometidos por la municipalización y la generación de regulaciones que garantizaran el desarrollo profesional y la estabilidad laboral (Assaél & Inzunza, 2008; Centro de Estudios en Políticas Públicas [CEPP], 2008; Cornejo et al., 2007; Pérez & Sandoval, 2009; Reyes, 2005b).

Sin embargo, el Centro de Estudios en Políticas Públicas [CEPP] (2008) estima que el Colegio de Profesores junto a la Concertación, que estaba en el poder, lograron mejorar las condiciones salariales y profesionales de los docentes, pero sin cambiar las reformas de base que implantó la Dictadura Militar. A su vez, Jorge Pavez sostiene que el Estatuto Docente no logra articular una carrera docente profesional y que, además, no logra establecer un cuerpo legal que regule el trabajo de todo el profesorado, ya que contempla diferencias entre docentes del sector público y docentes del sector particular subvencionado, siendo estos últimos los más perjudicados, ya que el Estatuto Docente solo establece un salario mínimo para estos, dejando las demás condiciones laborales a lo estipulado por el Código del Trabajo y a las leyes del mercado educativo (Assaél & Inzunza, 2008; Cornejo et al., 2007).

En la segunda era presidencial (1994- 1999) las políticas de modernización del sistema educativo generaron algunos desencuentros entre gremio docente y Ministerio, sobre todo con la implementación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) (Centro de Estudios en Políticas Públicas [CEPP], 2008).

Durante este periodo se produce un segundo hito importante, que es la organización por parte del Colegio de Profesores del Primer Congreso Nacional de Educación, el cual sostuvo una crítica opinión respecto a las políticas educacionales implementadas en el período post-dictadura (Assaél & Inzunza, 2008; Cornejo et al., 2007, Reyes, 2005b).

Así lo constata el informe final construido en este Congreso, que criticó duramente la forma del gobierno de convocar a participar a la comunidad educativa y a ellos como gremio. Leonora Reyes destaca un extracto de este informe:

...en la elaboración de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) no fueron consideradas las opiniones ni de los profesores de aula ni de los alumnos. Tampoco hubo espacios de participación de padres, apoderados y comunidad, en los que se pudieran dar a conocer las necesidades y expectativas de las familias en relación a la educación de sus hijos (Reyes, 2002: s/n).

Desde el Congreso de 1997, comenzó a gestarse un Movimiento Pedagógico (MP) que tuvo como objetivo la formación de Líderes Pedagógicos y así *“renovar la apropiación y discusión pedagógica por parte del profesorado”* (Cornejo et al., 2007:106). Este movimiento recoge los aportes y experiencias entregados por los Talleres de Educadores y los Talleres de Educación Democrática (TED) (Reyes, 2005a), expuestos en apartados anteriores.

Durante la presidencia de Ricardo Lagos se apreció una estrecha relación del gobierno con el Colegio de Profesores, con el fin de atenuar las huelgas que se habían venido incrementando y de garantizar la puesta en marcha de la evaluación docente. Así, el Colegio de Profesores motivado por incrementar sus salarios y mejorar sus condiciones laborales, aceptó las condiciones de evaluación docente y los demás acuerdos (Centro de Estudios en Políticas Públicas [CEPP], 2008).

En este periodo es donde se marca el tercer hito importante del periodo post-dictadura: el Congreso Pedagógico Curricular, organizado por el Colegio de Profesores durante el año 2005 (Assaél & Inzunza, 2008). El Colegio de Profesores en esta ocasión expresa la relevancia de atender a los planes y programas curriculares, comprendiendo la estrecha relación del currículum escolar con el modelo de mercado legado de la dictadura militar. Los docentes no participaron en el diseño del currículum nacional, pero sí se puede apreciar que realizaron una reflexión crítica y generaron propuestas en este Congreso (Cornejo et al., 2007).

Cornejo et al. (2007) analizando los tres hitos presentados, mencionan que solo en uno de ellos los docentes lograron tener un grado de influencia en la política educativa, que

corresponde a la creación y promulgación del Estatuto Docente del año 1991. Los hitos restantes, estiman los autores, generaron impactos desde otros espacios, como por ejemplo, la elaboración de material para la reflexión de los profesores, quienes son los que finalmente implementan el currículum en el aula.

Como se ha visto, el Colegio de Profesores participa en el ámbito macropolítico, pero con escasa incidencia y, a nivel micropolítico se percibe una actuar en el aula, pero sin actualizaciones importantes, reproduciendo los programas de formación que recibieron ellos durante su formación universitaria. Además, el Movimiento Pedagógico no ha podido establecer una política educativa autónoma del gremio, aunque se declara en eventual construcción (Cornejo et al., 2007).

Otro problema que presenta el Colegio de Profesores actualmente es que continúa siendo una Asociación Gremial y no sindicato, situación que parece estar dada por el origen impuesto (DFL) por la Dictadura Militar (Cornejo et al., 2007). Asimismo, se estima que posee una orgánica atrofiada. Por ejemplo, que no todos los dirigentes posean fuero, teniendo que dedicarse a la labor docente y de dirigente a la vez (Cornejo et al., 2007) y, a su vez, lo que aprecia Salazar (2011c) en función a las diferencias de organización que tiene el gremio respecto a otros actores sociales, como por ejemplo, los estudiantes secundarios, los cuales han establecido una orgánica basada en la autorepresentación, el asambleísmo, etc. Así, el autor expresa que es un gremio que está funcionando bajo los parámetros de la política “antigua”.

Sumado a esto, se ha expresado por parte de docentes y otros actores sociales cierta desconfianza hacia este gremio.⁴ Vale recordar las relaciones conflictivas que establecieron en algunos momentos con los estudiantes secundarios, sobre todo cuando el gremio negociaba con el Ejecutivo durante el año 2006, o la alusión a que solo luchan por reivindicaciones de tipo salarial (Cornejo et al, 2007; Cornejo & Insunza, 2013).

La frustración de los docentes al ser llamados a participar solo de manera consultiva; sumado a la gestación antidemocrática del Colegio de Profesores; la relación de diálogo del Colegio de Profesores con los gobiernos de turno sin propiciar cambios

⁴ Respecto a la desconfianza de otros actores sociales frente al Colegio de Profesores, véase el sitio web: <http://www.ptr.cl/mov-obrero/actualidad-obrera-n1-los-dirigentes-del-colegio-de-profesores-no-quieren-luchar/>

significativos; la desconfianza; la baja participación docente; la pérdida de representatividad del Colegio de Profesores frente a los docentes del país; la relación un tanto conflictiva con los demás actores sociales; entre otras eventualidades, han complejizado el actuar docente en estos últimos años (Cornejo & Insunza, 2013; Pérez & Sandoval, 2009; Salazar, 2011c).

Por tales motivos, sumados a todas las transformaciones en la esfera del trabajo docente y otras razones que aún siguen siendo temáticas de estudio, los docentes chilenos no han tenido una participación relevante en el actual movimiento social por la educación. Salazar (2011c) lo explica desde la perspectiva que el Colegio de Profesores no está logrando movilizar las bases docentes y que posee una orgánica que no hace sentido a los otros actores sociales participantes y, por lo tanto, una escasa articulación con estos. Por su parte, Cornejo e Insunza (2013) declaran que los docentes no poseen actualmente un poder de convocatoria importante, como lo tienen los estudiantes secundarios. Además, no han participado activamente en las tomas de establecimientos y en los liceos que comenzaron procesos de autogestión educativa (Colectivo Diatriba & OPECH/Centro de Alerta, 2011).

Finalmente, Cornejo e Insunza (2013) agregan lo dificultoso y problemático que ha sido establecer una alianza social entre los docentes y estudiantes, que se ha traducido en rupturas y momentos de enfrentamiento entre ellos, visualizado en distintos espacios.

3.3 Crisis social-educativa y movimiento social por la educación

Hugo Zemelman sostiene que es fundamental para comprender procesos de configuración de subjetividad social docente atender a la realidad sociohistórica, analizando los *“espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos (docentes) y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción”* (Zemelman, 2010:356). En este sentido, la actual realidad social, política e histórica, ha estado marcada en los últimos años por una variedad de movimientos sociales, siendo los movimientos por la educación de gran importancia. Por lo tanto, este apartado está dedicado a profundizar en el movimiento social por la educación, dando algunos antecedentes y análisis de distintos autores respecto al mismo.

Para analizar el movimiento social por la educación, el destacado historiador Gabriel Salazar (2012) estima necesario, por el largo proceso autoeducativo sociocultural

que toman los movimientos ciudadanos antes de emerger a la superficie pública, rastrear todo su proceso constituyente. En este sentido, es posible remontarse a los años 1965-1968, cuando los jóvenes plantearon “*la vía no capitalista al desarrollo*” y “*la vía no parlamentaria al desarrollo*” (Salazar, 2012:152), sumado a las múltiples expresiones de poder popular, siendo todas disueltas con el golpe militar de 1973.

En este contexto de dictadura, Salazar (2012) sostiene que se promovió la autogestión de los sujetos, siendo muestra de aquello todas las protestas que hicieron posible la ingobernabilidad de la dictadura militar.

A pesar que durante los primeros años de democracia transicional no hubo presencia importante de los distintos actores sociales en el espacio público, desde el año 2001 en adelante se han apreciado distintas irrupciones en el espacio público, principalmente de parte de los jóvenes, con una serie de movimientos sociales enfocados en cambiar la situación educacional y social del país.

Cabe recordar que estos movimientos se han visto coartados por el actuar represivo del aparato neoliberal, con acciones tales como: la represión directa del aparato policial y jurídico, con expulsiones de alumnos de sus establecimientos, como también estudiantes desalojados de las tomas para luego ser acusados de perjuicios y puestos a disposición de la justicia; el condicionamiento a otros actores, como por ejemplo, los profesores con el condicionamiento de sus sueldos y a los sostenedores con la retención de las subvenciones si es que apoyaban los movimientos; el rol de la prensa deslegitimando el movimiento y la culpabilización a los profesores de los malos resultados de las pruebas estandarizadas; la manipulación legislativa, instaurando medidas antipopulares en circunstancias de crisis; entre otras (Cornejo et. al, 2010).

Pero desde mayo del año 2011 surgieron nuevamente las manifestaciones de la ciudadanía. Los primeros acontecimientos se dieron en el marco de “tomas” y “paros” de establecimientos de educación secundaria como universitaria. El primer establecimiento tomado fue el Liceo Manuel Barros Borgoño. Acto seguido, los estudiantes universitarios se tomaron la Universidad de La Serena.

Para comprender de manera más completa el surgimiento del movimiento social actual parece necesario dar algunos elementos en relación a la crisis mundial del sistema político capitalista. El destacado autor Toni Negri (2010) asevera que la representatividad

ya no es sostenible y que, de hecho, se han introducido términos como “governabilidad” o “governanza” como una alternativa de solución para los problemas de índole administrativa.

Además, Negri (2010) constata que los sistemas constitucionales están demostrando una incapacidad de responder a lógicas propias y autónomas de un terreno nacional-estatal, tanto en el ámbito de la política internacional como comercial. En relación al reconocimiento de los derechos civiles, estos se encuentran en contradicción, en tanto la normativa nacional choca o se opone a la normativa internacional. Es por esto que Negri denomina, al igual que otros autores, la presencia de un “*constitucionalismo sin Estado*” (Negri, 2010:152), por la incapacidad del Estado de sostener la estructura general de la producción.

Estas características presentes en el panorama mundial, son también visibles en Chile. Dar cuenta de ellas en el contexto país resulta interesante para entender con mayores elementos de análisis el surgimiento y desarrollo del movimiento social por la educación y el aumento de las manifestaciones sociales en los últimos años.⁵

En primer lugar, el país cruza una crisis de legitimidad, constatada en las encuestas Adimark y CEP, con una notoria desafección con la clase política y las instituciones (Fleet, 2011; Sandoval, 2012). Una crisis de legitimidad propone una

fractura en el esquema de dominación en su conjunto, producida por un grupo social emergente que modifica la identidad de la sociedad a la vez que presiona por mayor participación en la distribución del poder (...) y reconocimiento social, conduciendo a la apertura de este esquema, o sea su democratización, o bien a su cierre, es decir exclusión (Fleet, 2011:101).

Datos recientes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2012) reportan que, por ejemplo, la confianza en las grandes empresas ha bajado de un 52% que tenía durante el 1996 a un 23% para el año 2011. Lo mismo sucede con el Senado que para 1996 obtuvo 27% de confianza y para el año 2011 sólo un 17%. Los partidos

⁵ Mientras que para el 2009 se contabilizaron 1.773 manifestaciones, para el año 2011 estas sumaron en total 6.938 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2012).

políticos en el mismo lapso de años pasaron de un 14% de confianza a un 9% para el año 2011.

Además, Mayol y Azócar (2011) perciben una cultura política, desde la transición democrática a la actualidad, en la cual prima la injusticia y el abuso como eje de las relaciones sociales. En cuanto a la injusticia, los autores la analizan desde dos dimensiones: la del determinismo histórico de ciertas injusticias y; desde la dimensión de la falsedad de las promesas basadas en la meritocracia. Por otra parte, tenemos la dimensión del abuso, la cual padece gran parte de la ciudadanía, en tanto se percibe una *“visión de una realidad fluida en las clases altas y en el mundo de las empresas, que contrasta con el estancamiento del resto de las clases”* (Mayol y Azócar, 2011:169). Estas dimensiones están sobre la base de una alta desigualdad que presenta el país.

En este sentido la crisis del modelo educativo en su conjunto se justifica en que no ha conducido a mayor integración ni igualdad, sino más bien ha sido el principal mecanismo de perpetuación del sistema hegemónico (Fleet, 2011). Esta realidad es interesante contrastarla con lo investigado por el PNUD (2012), en el cual la mayoría de los ciudadanos (27% de los encuestados) señaló soñar con un país con mayor igualdad entre sus habitantes. Quizá, por este motivo y otros, el nuevo proyecto educativo que aspira la ciudadanía tiene como propósitos la democratización social por medio de la educación pública y finalizar con el legado institucional de la dictadura en este plano (Fleet, 2011).

También, Mayol y Azócar (2011) sostienen que en Chile los procesos de integración social están siendo débiles, al igual que los procesos de integración política. Básicamente, se ha buscado integrar a los ciudadanos a través de la lógica del consumo. Esta lógica opera *“en rigor en la esfera del deseo, pero sus rendimientos sociales tienen más relación con un proceso de seducción-privación-frustración-dolor”* (Mayol y Azócar, 2011:170).

En cuanto al surgimiento del movimiento social, Mayol y Azócar (2011) estiman que este está dado por la incompetencia de la clase política de sostener el malestar ciudadano, producido durante un largo periodo de acumulación (1990 al presente). Estos aseveran que se configuró en este periodo una subjetividad rebelde adaptativa, producto de una adaptación acrítica a la nueva realidad democrática y a la construcción de un discurso propiamente tal de malestar y resignación.

Por los componentes que presenta el movimiento social por la educación, Salazar (2012) estima que este es un movimiento de ciudadanos y no de masas. Entre las razones que él menciona cuentan: a) la realización de asambleas territoriales espontáneas, no dirigidas por partidos políticos ni por agentes del Estado; b) la presión de manera colectiva por petitorios, pero que también pueden ser comprendidas como propuestas complejas y elaboradas; c) la convergencia de múltiples actores sociales sobre la base de propuestas que atañen al conjunto de la sociedad; d) recurrencia y con aumento en el tiempo (sobre todo durante el año 2011) de movilizaciones sobre el espacio público; e) expresiones de desacato a las autoridades locales o regionales; f) la persistencia de bajas aprobaciones de parte de la ciudadanía a los políticos y sus partidos, en términos de confiabilidad y credibilidad; g) una creciente popularización de la idea de convocar a una asamblea constituyente a nivel nacional y libremente electa; etc.

El Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2011), destaca que este movimiento ha tomado distancia del “peticionismo”, situación que marcaba la pauta de muchos movimientos sociales anteriores. Esta acción se legitima cuando los grupos *“sobrevaloran la institucionalidad, carecen de una visión a largo plazo, ignoran la necesidad de construcción social o tienen la necesidad de ‘conducir’ (o ponerse al frente) mediante el efectismo, la apariencia o tener un lugar en la negociación”* (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2011:1).

Asimismo, Mayol y Azócar (2011) creen que gracias a la intensidad y volumen de las manifestaciones, además del fuerte componente expresivo de estas y de instancias de reunión como de redes sociales para compartir información, se generó una transformación del escenario país, instalándose politización y ciudadanización.

Al igual que los autores anteriormente mencionados, Agacino (2011), sostiene que este movimiento no solo apunta a transformaciones en el ámbito educacional formal, sino que también a transformaciones más profundas sobre la manera de relacionarse, participar y vivir en el sistema actual que ellos mismos subvierten en sus organizaciones. Estas transformaciones de tipo más radical se evidencian en una tensión social más estructural, reflejada en *“un malestar expresivo de las dificultades objetivas que ciertos sectores sociales recurrentemente enfrentan para sostener en el tiempo sus condiciones de vida”* (Agacino, 2011:2).

Sin embargo, distintos autores plantean algunas limitantes del movimiento social por la educación. Agacino, al respecto, asevera que este *“no ha avanzado sobre temas más complejos de la educación como el rol de un sistema nacional educacional en un país no desarrollado o sobre el carácter político-cultural de los contenidos educativos propiamente tales”* (Agacino, 2011:2). Vale decir, las demandas han apuntado solo al entramado institucional para dar una educación pública, gratuita y de calidad. Este cree que la ausencia de un proyecto educacional país, ha facilitado las maniobras del Gobierno y de las clases dominantes para desarticular y cooptar el movimiento social por la educación.

Por último, respecto a cómo distintos autores vislumbran el desenvolvimiento del movimiento social por la educación, el historiador Sergio Grez (2011) cree que el movimiento seguirá desarrollándose en la medida que los trabajadores, en tanto trabajadores, se sumen a la lucha por sus derechos con la misma fuerza y autonomía que han mostrado los estudiantes. Además, él cree necesario que los distintos movimientos sociales sean autónomos en la generación de propuestas políticas y, además, logren aunar lazos para ejercer una resistencia con mayor consistencia.

Asimismo, Grez (2011) cree que los llamados a una Asamblea Constituyente, con representantes de los diversos movimientos sociales, se presentan como un horizonte político para Chile, siendo el plebiscito para la educación un hito trascendental en el camino de la soberanía popular.

Una postura diferente expresan Mayol y Azócar (2011), en tanto aprecian una alta disconformidad de la ciudadanía con el orden existente, pero que a la vez no posee repertorios para producir transformaciones frente a estas molestias o disconformidades.

C. ANTECEDENTES DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE

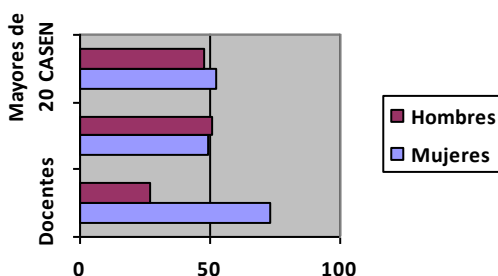
1. Antecedentes actuales del profesorado en Chile

En este apartado se darán algunos antecedentes que permitan enriquecer los análisis acerca de la subjetividad docente en el Chile de hoy. Primero, es necesario mencionar la escasa información que la literatura reporta al respecto, razón por la cual los datos aquí desarrollados han provenido de aquellos pocos estudios que han abordado estos aspectos.⁶

Para comenzar, podemos dar algunos datos sociodemográficos. Al respecto, se aprecia que, como históricamente ha sido en Chile, en el profesorado prima el género femenino sobre el masculino, con un 73% y un 27%, respectivamente (Bravo et al., 2006).

Además, Bravo y colaboradores (2006) nos muestran la prevalencia del género femenino en la docencia en relación con los otros profesionales del país. El gráfico N°1 refleja esta realidad:

Gráfico N°1.



* Fuente: Encuesta CASEN/Encuesta Longitudinal Docente 2005.

En cuanto a las edades de los profesores, Bravo y colaboradores (2006) estiman que la edad promedio es de 48,2 años. Estos autores estiman que se está en presencia de un “fuerte envejecimiento” de la profesión docente por este elevado promedio y por la comparación del profesorado con los otros profesionales del país, que poseen una edad promedio de 41,4 años.

⁶ A pesar de que se cuenta con datos más actuales de los presentados en este estudio se ha optado por no utilizarlos, ya que estas investigaciones no cuentan con el rigor metodológico necesario para conferirles validez a los resultados de las mismas.

En cuanto a la situación familiar de los docentes se observa que un 69% de ellos se encuentran casados, y un 50% tiene como cónyuge a una pareja docente. Sus hogares están constituidos por un promedio de 3,7 personas, y un 79% de estos son mayores de 18 años.

Si se observan aspectos relacionados con lo educativo, se aprecia que el nivel educacional de los padres de los docentes es un poco más bajo que los padres de los demás profesionales en Chile. El gráfico N°2 y N°3 constatan esta afirmación (Bravo et al., 2006):

Gráfico N°2: Nivel educacional de la madre

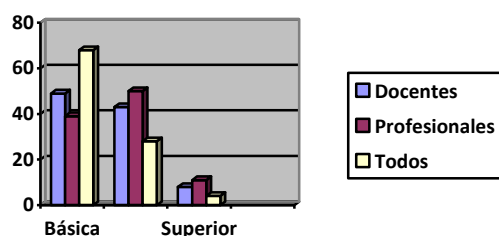
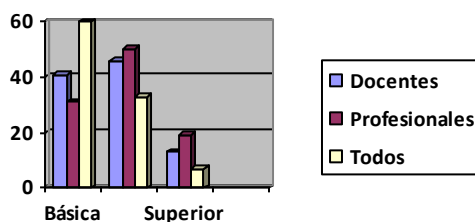


Gráfico N°3: Nivel educacional del padre



Ahora bien, si se observan las instituciones formadoras de los docentes que trabajan en el sistema escolar, Bravo et al. (2006) estimó que provienen de universidades, institutos, escuelas normalistas y, en otros casos, no poseen estudios superiores. Si se analiza la presencia de los docentes según su formación, el sector particular pagado cuenta en su gran mayoría con docentes con formación universitaria (93%), mientras que en los establecimientos municipalizados se aprecia un mayor porcentaje de profesores provenientes de escuelas normales (18%). Además, Bravo et al. (2006) dio cuenta que los niveles de Educación Parvularia y Científico Humanista poseen los más altos porcentajes de docentes con formación universitaria en educación. Por su parte, en la Educación Básica

priman los profesores normalistas, y en la Educación Técnico Profesional prevalecen los docentes con estudios superiores en otras profesiones (Bravo et al., 2006).

En cuanto a las modalidades de estudio de los docentes, Bravo et al. (2006) dio cuenta que un 87% lo hizo bajo un régimen diurno presencial y un 13% bajo modalidades vespertinas, semi-presenciales o a distancia. Respecto a los perfeccionamientos que han realizado, un 79% ha tenido la posibilidad de desarrollar algún tipo de perfeccionamiento. Esta cifra es bastante alta y permite que, gracias a estos perfeccionamientos, aproximadamente el 50% de los docentes del sector municipal y cerca del 20% del profesorado de los sectores particular subvencionado y pagado incrementen sus honorarios (Bravo et al., 2006).

Una realidad distinta ocurre al observar la realización de estudios conducentes a grados académicos. Bravo et al. (2006) constataron que un 33% de los docentes ha realizado un postítulo, pero solo un 8% ha realizado un magíster y menos de un 1% un doctorado.

La tabla N°1 da cuenta de los porcentajes de docentes con grados académicos y vuestra presencia según la dependencia administrativa de los establecimientos escolares (Bravo et al., 2006).

Tabla N°1: Porcentaje de profesores con estudios post-titulados, según dependencia del establecimiento educacional que trabaja.

| Dependencia/estudios | Postítulo | Magíster | Doctorado | No ha realizado |
|--------------------------|-----------|----------|-----------|-----------------|
| Municipal | 36% | 6% | 0,4% | 62% |
| Particular subvencionado | 29% | 8% | 0,5% | 66% |
| Particular pagado | 29% | 12% | 0,6% | 63% |
| Total | 33% | 8% | 0,4% | 63% |

Cabe destacar que los docentes en la mayoría de los casos han debido costearse de manera particular sus estudios de postgrado, situación compleja para ellos, debido a los altos valores de estos programas de estudio. Bravo et al. (2006) evidenció que un 89% de

los docentes financian de manera particular un postítulo, un 89% financian autónomamente un magíster y un 64% del profesorado paga de manera independiente un programa de doctorado.

Por otra parte, es interesante dar cuenta de la cantidad de establecimientos en los cuales puede llegar a trabajar un docente en Chile. Bravo et al. (2006) estiman que un 87% de los docentes trabaja en un solo establecimiento educativo, un 12% en dos establecimientos y un 1% en tres colegios. Ahora bien, se presentan algunas diferencias si se analiza esta realidad por niveles de enseñanza. En este sentido, se observa que en la educación parvularia el profesorado tiende a trabajar en un establecimiento (89%), al contrario de los profesores de educación científico humanista, donde solo un 58% trabaja en un establecimiento (Bravo et al., 2006).

También se observa que los docentes de colegios municipales presentan una tendencia mayor que los profesores de establecimientos particulares subvencionados a desempeñarse en un solo establecimiento educacional. La tabla N°2 muestra esta relación:

Tabla N°2: Relación N° de establecimientos y dependencia del establecimiento en que se desempeña el profesional docente (Bravo et al., 2006).

| Número de establecimientos en los que trabaja | | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|---|--------------------------|-----|-----|----|----|-------|
| Dependencia | Municipal | 80% | 17% | 2% | 1% | 100% |
| | Particular subvencionado | 69% | 27% | 3% | 1% | 100% |
| | Particular pagado | 78% | 18% | 2% | 1% | 100% |

2. Condiciones materiales y psicosociales del trabajo docente

2.1 Condiciones materiales del trabajo docente

Precariedad laboral

El término precariedad laboral comenzó a utilizarse desde hace algunas décadas, precisamente por la Organización Internacional del Trabajo (en adelante, OIT) desde 1974 (Barattini, 2009). Las transformaciones que se han generado en los mercados laborales han sido llevadas a cabo en conjunto con una flexibilización de las formas de empleo, reconfigurándose, incluso, los significados mismos del trabajo (Ministerio de Salud [Minsal], 2011). En el contexto actual, estos mercados consideran un abanico de formas de empleo, desde aquellos trabajos de calidad hasta llegar a realidades muy precarias de la misma, o bien, la cesantía (Barattini, 2009; Ministerio de Salud [Minsal], 2011).

Se puede decir que hoy en día no hay un acuerdo unánime respecto a cómo conceptualizar la precariedad laboral. Sin embargo, varios autores coinciden en que es un constructo multidimensional y que no solo considera las características del contrato laboral y la inestabilidad del empleo (Ministerio de Salud [Minsal], 2011), sino que se relaciona también con la importante reducción de la capacidad del trabajador de planificar y ejercer control sobre su presente y futuro (Sisto, 2009).

Diversos autores han expresado que, tanto a nivel global como en Chile, se ha venido instalando el concepto de empleabilidad como pieza fundamental para hacer funcionar los nuevos modos de organización laboral (Mejía, 2004; Sisto, 2009).

Si la gestión por competencias se ha constituido en una de las principales propuestas de gestión organizacional basadas en la flexibilización de las relaciones contractuales, el concepto de empleabilidad ha transformado nuestra concepción de las trayectorias laborales para hacerlas calzar perfectamente en esta maquinaria (Sisto, 2009:197-198).

Sisto (2009) sostiene que la instalación del concepto “empleabilidad” ha logrado desplazar lo que antes se conocía como desarrollo de carrera. Frente a este panorama, Sisto, siguiendo las ideas propuestas por Handy, asevera que estamos en presencia de un “trabajador portafolio”, aludiendo a un vendedor viajero.

El trabajador puede migrar de una relación a otra, de un equipo a otro, de una organización a otra, y lleva consigo su portafolio, en el cual van sus competencias las que vende al resto de las organizaciones y con las cuales participaría en los posibles relacionamientos, a la vez que va agregando en cada nuevo trabajo que desempeña nuevos elementos a su portafolio para ofrecer en la siguiente relación laboral (Sisto, 2009:196-197).

En el caso específico del profesorado, sus realidades laborales se han configurado en sintonía con los cambios que se han mencionado recientemente, siendo la precarización del trabajo docente un aspecto relevante a indagar. Un primer elemento a nombrar son todas las condiciones laborales de los docentes que se han ido perdiendo desde 1979 hasta hoy en día:

Antes de 1979 los profesores eran funcionarios públicos y estaban sujetos a las normas contenidas en el Estatuto Administrativo (DFL 338) y el Decreto de Carrera Docente (DFL 2327). Entre los derechos más significativos estaban la estabilidad en la función, la asignación familiar, el derecho a viático, la asistencia médica, la gratificación por zona, el derecho a feriados, los permisos y licencias con o sin sueldos, los derechos a desahucio, la jubilación y el montepío. Además, existían garantías como el derecho a una asignación por antigüedad que significaba un aumento de 40% sobre el sueldo base al cumplir los 3 años de servicio y sucesivos aumentos cada 3 años, hasta un 140% al enterar los 27 años de servicios. El profesorado de la educación particular, por su parte, se regía por las normas laborales comunes a los empleados del sector privado y algunas disposiciones que les eran propias, gozando de menores derechos que los profesores fiscales (Cornejo & Reyes, 2008:25).

Datos más actuales, provenientes de la encuesta longitudinal docente (Bravo et al., 2006), revelaron que a pesar de las condiciones actuales de precariedad laboral, los docentes presentan una alta formalidad laboral, visible en los altos porcentajes de cotizaciones en los sistemas previsionales y de salud, como en los elevados contratos de carácter indefinido (87%) y con solo un 11% de docentes contratados a plazo fijo y un 1% a honorarios. Eso sí, es importante recalcar lo que menciona Cornejo, siguiendo a los autores: *“...un contrato de plazo indefinido no asegura estabilidad laboral, pues la legislación chilena permite despidos por razones de gestión de la empresa (en este caso colegios)...”* (Cornejo, 2012:249).

Además, el autor afirma que en el contexto escolar existen dos regímenes laborales para el profesorado: por un lado, el empleo en el sector municipal, que da mayor estabilidad laboral, aunque se aprecia una pérdida progresiva de esta garantía durante los últimos años y; por otro lado, el empleo en el sector particular subvencionado, el cual ha sufrido más la precariedad laboral, reflejada en aspectos tales como el no pago de los meses de vacaciones estudiantiles; cambiarlos de función con el fin de eliminar el pago porcentual por concepto de antigüedad; despedirlos en situaciones de conflicto, sin dar explicación alguna, o bien, por la cláusula “necesidades de la empresa”; entre otros (Cornejo, 2012).

En cuanto a las remuneraciones que reciben los docentes, se estimó una remuneración básica mínima nacional (RBMN) para el período comprendido entre diciembre del año 2012 a noviembre del año 2013, correspondiente a \$11.045 (Hora de profesor Básica imponibles) y a \$ 11.622 (Hora de profesor Media imponibles), válida para docentes del sector municipal, particular subvencionado, particular pagado y del D.L. 11.366. Sumado a esto, se observa que ha habido una situación de congelamiento de la renta total mínima (R.T.M.) fijada en \$12.245, razón por la cual diversos sindicatos docentes han manifestado la necesidad de mejorar esta cifra. Así lo refleja la carta del presidente del Colegio de Profesores Metropolitano dirigida al Ex Ministro de Educación, Harald Beyer:

...volvemos a ingresar la carta con la solicitud del término del injusto congelamiento del valor del Ingreso Mínimo Docente, o Renta Total Mínima, pues estamos llegando al quinto año con el mismo valor hora mensual de 12.245 pesos es decir cinco años sin reajuste (...) el sector público ha logrado un reajuste de 5% en sus remuneraciones, reajustándose a su vez la USE como también la RBMN. Sin embargo, la RTM permanece congelada en su valor con el consiguiente perjuicio a quienes perciben solo esta como remuneración, mayoritariamente los colegas del sector particular subvencionado (Abedrapo, 2012: s/n).

Por su parte, Bravo et al. (2006) establece algunas diferencias entre los salarios de los docentes en función al establecimiento educacional que pertenezcan, observándose mejores remuneraciones en el sector privado, luego en el sector municipal y, por último, en el sector particular subvencionado. Así lo muestra la tabla N°3 proporcionada por el autor:

Tabla N°3: Salario promedio anual por dependencia administrativa

| Dependencia administrativa/año | 2003 | 2004 | 2005 |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Particular subvencionado | \$374.500 | \$398.869 | \$418.620 |
| Municipal | \$386.225 | \$408.136 | \$434.073 |
| Particular pagado | \$472.284 | \$502.580 | \$536.009 |

Asimismo, es importante conocer las horas de contrato que poseen los docentes, para establecer si existe alguna preponderancia al trabajo esporádico. Respecto a este punto, el 17, 67% posee un contrato por menos de 30 horas, un 15,98% por 30 horas, un 40, 05% por 31 a 43 horas, un 24, 85% por 44 horas y un 1,43 % por más de 44 horas (Bravo et al., 2006).

Además, Bravo et al. (2006) entrega algunos datos en la tabla N°4 que permiten comparar los ingresos familiares de los docentes con otros profesionales y con personas mayores de 20 años.

Tabla N°4: Comparación de los ingresos familiares de los docentes con otros profesionales.

| Ingreso del Hogar | Docentes | Profesionales CASEN | TOTAL CASEN |
|--------------------|-----------|---------------------|-------------|
| Media | \$852.942 | \$1.366.752 | \$565.422 |
| Mediana | \$735.000 | \$868.548 | \$323.614 |
| Ingreso per cápita | Docentes | Profesionales CASEN | TOTAL CASEN |
| Media | \$262.958 | \$440.964 | \$180.803 |
| Mediana | \$214.000 | \$248.333 | \$94.305 |

Otro aspecto que da cuenta de la precariedad laboral es la posibilidad de organización política de los trabajadores. Barattini (2009) sostiene que las nuevas condiciones de precariedad laboral, echadas a andar a través de los procesos de tercerización y flexibilización de las relaciones, ha colocado en conflicto la posibilidad de los trabajadores de organizarse políticamente. Barattini estima que

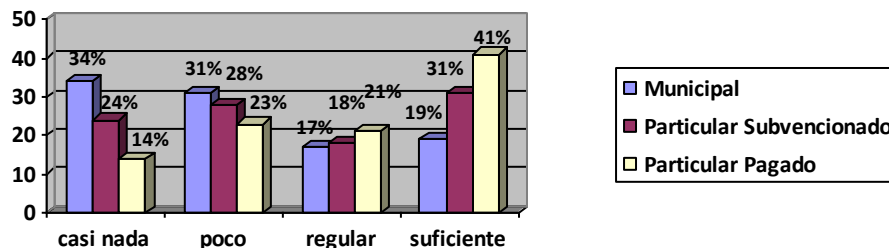
la condición laboral del trabajador aparece individualizada y despolitizada: son proveedores de servicios con obligaciones y no trabajadores con derechos. Esta situación los desvincula de los marcos reguladores tradicionales de las relaciones laborales y a su vez, genera un obstáculo a las posibilidades de organización alternativa como forma de modificar su situación de precariedad (Barattini, 2009:24).

Cornejo (2009) dio cuenta de una situación similar en docentes de la región Metropolitana en términos de organización, en donde el 75% del profesorado no se encontraba sindicalizado. Asimismo, el autor agrega que el empleo en el sector municipal da mayores posibilidades de organización gremial (aunque se ha ido perdiendo) y, por otro lado, son comunes las prácticas antisindicales en el sector particular subvencionado.

Jornada laboral

En cuanto a la jornada laboral de los docentes, parece importante comenzar destacando el poco tiempo que expresan los docentes tener para actividades tales como la preparación de clases o preocuparse por los estudiantes que necesitan ayuda (Bravo et al., 2006). Además, se presentan algunas diferencias entre docentes dependiendo del establecimiento al cual pertenezcan, observándose que aquellos de establecimientos municipales poseen un menor tiempo para las actividades antes mencionadas (Bravo et al., 2006). A continuación, los gráficos N°4 proporcionado por los autores dan cuenta de esta realidad:

Gráfico N°4: Disponibilidad de tiempo para preparar clases.



A su vez, la Unesco (2005) en su estudio realizado a docentes en Chile, estimó que prácticamente el 50% de ellos realiza al menos 6 actividades relacionadas con su trabajo fuera del horario laboral. Las principales tareas que realizan los docentes en este horario son: la preparación de materiales didácticos (87,1%), cursos de perfeccionamiento (85,5%) y preparar clases (83,2%).

Por su parte, Cornejo (2009) dio cuenta que los docentes de educación media de la región Metropolitana trabajan hasta 10 horas extras a la semana no remuneradas. Además, el estudio constató que los docentes no contaban con instancias para descansar o desconectarse durante su jornada de trabajo. Esta situación fue investigada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2004), la cual observó que los docentes en Chile presentan altos niveles de tiempo lectivo en comparación a los otros países pertenecientes a la OCDE (ver tabla N°5).

Tabla N°5: Comparación internacional de la organización del tiempo de docencia en la educación secundaria.

| País | Tiempo lectivo | Tiempo total | % de tiempo lectivo |
|----------|----------------|--------------|---------------------|
| Chile | 864 | 1152 | 75% |
| Escocia | 893 | 1365 | 65% |
| Holanda | 876 | 1659 | 53% |
| Alemania | 684 | 1708 | 40% |
| España | 548 | 1425 | 38% |
| Portugal | 533 | 1505 | 35% |

| | | | |
|-----------|-----|------|-----|
| Austria | 602 | 1776 | 34% |
| Corea | 531 | 1613 | 33% |
| Dinamarca | 560 | 1680 | 33% |
| Hungría | 611 | 1864 | 33% |
| R. Checa | 602 | 1920 | 31% |
| Japón | 449 | 1940 | 23% |

* Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], (2004).

La legislación chilena establece que el máximo legal permitido de horas lectivas deben ser menos del 75% del tiempo de su contrato laboral, aunque Cornejo cree que *“si bien no existe ese dato como tal, existe la percepción de que este porcentaje, en la realidad, es mayor de lo que indica la legalidad vigente”* (Cornejo, 2012:252-253).⁷

Exigencias ergonómicas

Respecto a las exigencias ergonómicas, un estudio realizado por la Unesco (2005) declaró que los 3 factores de exigencias ergonómicas que se presentan con mayor frecuencia en el trabajo docente son: trabajar en ambiente ruidoso (48.7%); forzar la voz (47.1%) y; estar de pie durante toda la jornada (35.9%). A su vez, la Unesco (2005) da cuenta que el grado de percepción de los docentes respecto a las exigencias ergonómicas se ubican preferentemente en los niveles alto y muy alto, y con una preponderancia del género femenino en estos niveles. Por su parte Valdivia et al. (2003) agregan el estar altamente expuesto a condiciones térmicas inadecuadas, con un porcentaje de 51,6%.

Materiales educativos e Infraestructura

Ya se sabe que es preciso contar con lugares aptos para el desarrollo de las clases y con materiales educativos que apoyen el ejercicio docente. Sin embargo, Cornejo (2012)

⁷ El mismo autor en el Informe Final del Proyecto FONIDE 59/7 “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores/as de enseñanza media de Santiago” encargado por el Ministerio de Educación en el 2009, constató que los docentes de educación media dedicaban más del 85% de sus jornadas laborales al trabajo en aula, superando ampliamente el máximo legal permitido por la normativa vigente y observado de manera homogénea en los establecimientos, independiente de las particularidades de cada institución educacional.

advierte que existen pocos estudios que se refieran a las condiciones de infraestructura y materiales de apoyo a la enseñanza.

Datos proporcionados por Duarte, Gargiulo y Moreno (2011) del Banco Interamericano de Desarrollo [BID], dieron cuenta que Chile posee buenos niveles de infraestructura para la educación básica, en comparación a los demás países latinoamericanos. Se estima que en la educación básica, la infraestructura escolar cubre prácticamente el 100% de las necesidades básicas, entendiendo los autores por esto el contar con agua potable, electricidad y suficiente cantidad de baños.

La Unesco (2005) en tanto estimó que las escuelas chilenas no presentan problemas, siendo bien evaluadas en prácticamente todos los puntos, a excepción de algunos aspectos que consideraron como “puntos críticos”. Dentro de estos aspectos se encuentra la insuficiente cantidad de instalaciones sanitarias, los pocos espacios para el desarrollo de las clases de Educación Física y el escaso equipamiento para la realización de las asignaturas artísticas.

En cuanto a infraestructura educativa, Duarte et al. (2011) estimaron que las escuelas chilenas a nivel de educación básica, poseen en un 90% salas de computación y en, aproximadamente, un 85% bibliotecas. En cuanto a la presencia de laboratorios, salas de música y gimnasios los porcentajes oscilan entre el 25% y 30%.

Otro aspecto mencionado por Duarte et al. (2011), enfocado en la educación básica, es que en la mitad de los establecimientos existe algún tipo de servicio psicopedagógico y en el 40% de estos se cuenta con enfermería.

Por su parte, Cornejo (2012) analizando la situación de la infraestructura y de materiales de apoyo, sostiene que esta ha mejorado desde la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC). Sin embargo, el autor evidencia una suerte de desfase, ya que no se han considerado espacios para los profesores, reflejado que en muchos de los establecimientos no existen salas para que descansen los docentes; oficinas de preparación de clases y material didáctico y; en algunos casos, ni siquiera instalaciones sanitarias exclusivas para el profesorado. También, la Unesco (2005) reportó que, de los profesores participantes del estudio, el 89% declara que el material de trabajo no es suficiente y el 41% de estos lo considera impertinente.

2.2 Condiciones psicosociales del trabajo docente

En este apartado se hablará acerca de las condiciones psicosociales presentes en el trabajo docente. Es importante mencionar que se abordará desde los aportes de la salud ocupacional, área que ya desde finales del siglo XX le está prestando mucha atención a estas temáticas (Pando et al., 2006).

La Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1984) declaró ya hace algunas décadas los impactos que tienen las condiciones psicosociales sobre la salud de los trabajadores. Cobra importancia estudiarla en estos tiempos, ya que hay evidencia del aumento de los factores psicosociales negativos presentes en el trabajo y, especialmente, en el trabajo de los docentes (Cornejo, 2012; Pando et al., 2006; Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1984).

LA OIT define los factores psicosociales del trabajo como las

interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de su organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud y en el rendimiento y la satisfacción en el trabajo (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1984:12).

Otras definiciones se abocan a las interacciones, por un lado, entre el trabajo, el medio ambiente y las condiciones de organización y, por el otro, a las capacidades, necesidades, cultura y situación personal fuera del ámbito laboral del trabajador, vale decir, todo aquello que producto de sus percepciones y experiencias pueda influir en la satisfacción, rendimiento y salud en el trabajo (Pando et al., 2006). Asimismo, Pando et al. (2006) sostienen que los factores psicosociales también han sido denominados por otros modelos teóricos como “estresores”. Veamos a continuación las principales condiciones psicosociales presentes en el trabajo y profesión docente.

Intensificación laboral

Un primer elemento a considerar es la intensificación de los procesos de trabajo, fenómeno que ha venido estudiándose desde los años 80' y en la actualidad ya ha sido confirmada su presencia en el contexto escolar (Apple, 1989; Comber & Nixon, 2009).

Según el destacado investigador Andy Hargreaves (1996) la intensificación conduce a reducir los tiempos de descanso durante la jornada de trabajo, imposibilitando incluso el tiempo para comer. El autor observa que la intensificación provoca una carencia de tiempo para perfeccionarse o seguir desarrollándose profesionalmente. Asimismo, la intensificación provoca una carga de tipo crónica y persistente, desencadenando una reducción de las áreas de criterio personal, como también la participación y el control sobre la planificación. Esta situación favorece a que el docente dependa de materiales educativos producidos fuera y de “*la pericia de terceros*” (Hargreaves, 1996:144).

Por otra parte, Fardella (2012) sostiene que desde el discurso político se ha estado dando énfasis en la eficiencia del profesorado. Esta nueva condición se ha traducido en que el docente se encargue de un óptimo uso del tiempo en la escuela, la intensificación de sus acciones, como también la densificación en el tiempo.

Asimismo, otros autores mencionan que la intensificación se potencia por las demandas laborales de las cuales son parte los docentes hoy en día, tales como la ambigüedad de rol, la presión excesiva de trabajo y la interacción problemática con los estudiantes (Cornejo, 2009; 2012; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2004; Unesco, 2005).

Respecto a este último punto, también es interesante dar cuenta de la cantidad de estudiantes a cargo que deben tener los profesores, para comprender algunos elementos que podrían potenciar esta relación conflictiva entre profesores y estudiantes. Cornejo (2009) investigó que en Educación Media en la región Metropolitana, los docentes generalmente tenían a cargo 8 cursos a los cuales realizaban clases y un promedio de 1 curso de jefatura por docente. Además, cerca de un 40% de los profesores debía realizar clases a cursos de más de 39 estudiantes por sala, un 54% a cursos de 30 a 39 estudiantes y solo un 6% realizaba clases a cursos de menos de 30 estudiantes.

Se le suma a los factores ya mencionados, el entorno social del trabajo de los docentes. Las escuelas siempre han debido aprender a convivir con las características del entorno. Por tal motivo, la Unesco (2005) en su estudio les preguntó a los docentes acerca de las percepciones que tenían respecto a los problemas sociales que más interferían en su quehacer. Los más mencionados fueron los siguientes: el abandono de los padres (88,5%); violencia intrafamiliar (71,3%); pobreza (65%); alcoholismo y drogadicción (62,4%), y

agresiones y amenazas (56,1%). Además, es relevante saber que un 35,3% de los docentes entrevistados declaró haber sido víctima de amenazas a su integridad física y el 32,7% declaró la existencia de formas de violencia organizada en sus establecimientos educacionales.

Además, es menester considerar el apoyo social que pueden recibir los docentes y cómo una carencia de este tipo puede aumentar la intensificación laboral. En primer lugar, la Unesco (2005) plantea que el apoyo puede ser de tipo material como social, vale decir, contar con recursos físicos y humanos que colaboren en el quehacer diario y, por otro lado, el apoyo social que se expresa en la disposición a cooperar en el proceso educativo y en las valoraciones del trabajo docente. Frente al apoyo material, las críticas son bastante altas, sin embargo, sienten tener un apoyo adecuado de los directivos, aunque podría mejorarse el apoyo técnico. Asimismo, los docentes reclaman el escaso apoyo de padres y apoderados en la labor formativa-educativa y de la percepción de falta de valoración de parte de la sociedad en sí hacia su trabajo (Unesco, 2005).

Dentro de las consecuencias que ha producido en el trabajo docente el fenómeno de la intensificación, los autores señalan: la disminución de la creatividad y autonomía profesional; el menor tiempo para trabajar colaborativamente entre docentes y; la auto-marginación de algunas funciones que antes realizaban, como por ejemplo, la creación de material didáctico, la generación de vínculos con la comunidad, la investigación sobre las prácticas pedagógicas, entre otras (Apple, 1989; Cornejo, 2009; Hargreaves, 1996; Martínez, 2001).

Otro aspecto que está contribuyendo a la intensificación laboral docente es la presión por la rendición de cuentas (accountability) del trabajo docente. El siguiente apartado se referirá a este tema.

Estandarización y control del trabajo docente

Según Mejía (2004) el modelo de organización de la producción toyotista, que está primando a nivel global, tendría como una de sus características el control estadístico de la producción. En el ámbito educativo, esto se ha traducido en procesos de evaluación, debiéndose cumplir una serie de estándares. En el Tercer Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (2001) se sostuvo que el mercado educativo promovió una

mejora de la calidad mediante el aumento del control, a través de mecanismos de rendición de cuentas, aplicando currículos y exámenes de carácter nacional, materiales didácticos producidos de manera comercial y usando la eclosión tecnológica para tales fines.

Al respecto Hargreaves estima que estos nuevos contextos educativos están afectando el quehacer profesional docente:

(el trabajo docente) está cayendo cada vez más en la rutina y perdiendo su carácter especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos, a quienes se confía el ejercicio del poder y la pericia del juicio con libertad de criterio en el aula, por ser ellos quienes mejor conocen la situación. Los programas prescritos, los currículos impuestos y los métodos de instrucción paso a paso controlan cada vez más a los profesores (Hargreaves, 1996:143).

Gran parte de los sindicatos de educadores del mundo reflexionaron sobre esta situación y explican que se ha producido una estratificación de docentes, pagando de acuerdo al desempeño individual, siguiendo una lógica meritocrática (Internacional de la Educación, 2001). Así es posible apreciar, dicen ellos, profesores con mejores salarios y seguridad laboral que otros y desencadenando además divisiones internas entre los docentes.

También en Chile se ha seguido el modelo de gestión por competencias, el cual ha instalado la lógica del desempeño docente a través de la incorporación de políticas de evaluación e incentivos al desempeño laboral (Fardella, 2012). Un elemento relevante en este nuevo escenario de carrera docente es el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

Este sistema evalúa bajo los criterios del Marco para la Buena Enseñanza, creado por el Ministerio de Educación, evaluando de manera individual el desempeño efectivo del docente. Así, este sistema asigna cuatro niveles de desempeño docente según las calificaciones alcanzadas por estos: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Los docentes que pertenezcan a la primera categoría tienen posibilidades de desarrollar una carrera profesional, a través de bonificaciones económicas y de una serie de perfeccionamientos de manera gratuita, en instituciones nacionales como también extranjeras, entre otras posibilidades. Al contrario, los profesores evaluados en la última

categoría deben cursar programas de superación y otros mecanismos hasta poder nivelarse en los parámetros exigidos por el sistema de medición. Si no logran este cometido, vale decir, obtienen por tercera vez una evaluación deficiente, son eliminados del sistema escolar.

Fardella (2012) sostiene que este modelo instalado en Chile construye un nuevo perfil profesional docente, basado en competencias técnicas, autonomía, responsabilizando exclusivamente al docente de los resultados que obtenga y proponiendo un desarrollo profesional autogestionado por el docente, todas características conducentes a un nuevo perfil profesional: el docente como un emprendedor.

Este nuevo modelo impone un tipo racional y estratégico de ejercer la labor docente; coloca el énfasis en el eficiente uso del tiempo y las actividades y ha conducido a estandarizar los procesos de enseñanza; sitúa la calidad del desempeño como factor de éxito en los aprendizajes, entre otros aspectos (Fardella, 2012). También otros autores han expresado que se estaría culpabilizando exclusivamente a los docentes por los resultados de estas mediciones estandarizadas, tales como el sistema de evaluación del desempeño docente, tratado recientemente, como las pruebas nacionales estandarizadas que deben rendir los estudiantes (Simce, PSU, etc.) (Cornejo, 2008; Cornejo & Reyes, 2008; Hargreaves, 1996; Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009b). Estas responsabilidades, según el Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2009b) han sido trabajadas sistemáticamente por los medios de comunicación, sectores del parlamento y personeros del mundo académico.

Por otra parte, Assaél et al. (2011) expresan que las políticas de “*accountability*” han colocado al docente en una disyuntiva entre enseñar para educar integralmente, o bien, para que los estudiantes rindan exitosamente en las pruebas estandarizadas. En esta tensión constante en la cual se encuentran los docentes, los investigadores han estado observando que el profesorado ha comenzado a construir lo que han denominado “simulaciones pedagógicas”. Estas simulaciones consisten, básicamente, en planificar y calcular una serie de acciones para poder cumplir con las demandas externas y así ser evaluados positivamente, pero sin realizar modificaciones sustanciales a sus prácticas pedagógicas más de lo requerido por la evaluación estandarizada (Assaél et al.; 2011). Estos autores

aseveran que estos mecanismos de rendición de cuentas se encuentran operando como dispositivos de vigilancia hacia los docentes y su trabajo.

Por último, cabe destacar que los docentes chilenos, a pesar de todos los dispositivos de control nombrados en este apartado, igualmente sienten y creen que, en general, poseen rangos altos de toma de decisiones en sus trabajos (Unesco, 2005).

Sentido del trabajo

Según Cornejo (2012) la temática del sentido del trabajo docente se ha venido desarrollando en cuatro grandes líneas teóricas e investigativas: enfocarse en los aportes de Vigotsky, respecto a la psique humana y construcción del conocimiento; el desarrollo de la pedagogía crítica sobre el trabajo y profesión docente; la corriente de la mejora escolar y; los estudios sobre factores de riesgo en la salud ocupacional de los docentes.

Para Vigotsky, el sentido no solo contempla los significados configurados en él, sino que los agrega a una producción estable de emocionalidad y pensamiento, contemplando aspectos volitivos, afectivos, de pensamiento y de acción (Cornejo, 2012). Para González Rey (2008; 2009; 2010) -continuador de la teoría de Vigotsky- el sentido integra relaciones entre aspectos cognitivos y emocionales, entre lo simbólico y emocional, y es catalogado como un aspecto clave en la construcción de subjetividad.

Por su parte, la pedagogía crítica sitúa a los docentes como intelectuales críticos y reflexivos, relevando el sentido social y político de su quehacer profesional (Castells et al, 1994; Giroux, 2003). Giroux (2003) afirma que en la actualidad se han sostenido corrientes ideológicas neopositivistas y racio-técnicas que han potenciado la carencia de significados del profesorado acerca de su trabajo, como también el control externo sobre la actividad que ellos desarrollan. Por esto, la pedagogía crítica apunta a que los docentes tomen conciencia de su quehacer profesional, con el fin de atenuar los efectos producidos por esta cultura hegemónica. Así, se deben promover teorías y praxis pedagógicas vinculadas con la autorreflexión y la interacción comunicativa, en donde los sentidos construidos por los docentes son muy relevantes (Cornejo, 2012; Pinto, 2007).

Otra línea teórica del sentido es la de la mejora escolar. En esta línea, Fullan (2003) expresa que el sentido y propósito moral de los docentes, no solo se constituyen como ejes

de la formación y acción profesional, sino fundamentalmente como núcleos del cambio educativo.

Fullan (2003) denominó como propósito moral la actualización concreta, viable y creativa del sentido. Es fundamental para la construcción de este el desarrollo de saberes, tanto formales como de experticia. Para lograrlo en la práctica pedagógica es preciso nutrirse de los saberes contextuales, como también generar constantes cuestionamientos de las propias prácticas pedagógicas. Además, es necesario generar estructuras de cooperación entre los pares, respetando a su vez los límites de los espacios individuales. En tanto, Marchesi (2007) sostiene que es necesario que el docente perciba los objetivos que pretende forjar para construir relaciones interpersonales propicias. De las relaciones obligatorias e impuestas entre docente y estudiantes, debe de existir un sentido e intencionalidad para generar relaciones constructivas.

Sumado a lo anterior, se observa que el profesorado se ha visto sometido a imposiciones pedagógicas y éticas, que muchas veces son antagónicas entre sí. Cornejo (2012) cree que la solución debe surgir de un ánimo colectivo docente y que esta tiene un referente que es el sentido de la educación, el proyecto educativo compartido.

Respecto a la importancia del sentido del trabajo docente en el ámbito de la salud ocupacional, una serie de estudios relacionados con el malestar docente han observado la relación estrecha entre la carencia de objetivos trascendentes sobre la práctica docente y el incremento en los niveles de malestar y enfermedades docentes (Cornejo, 2009; Montgomery & Rupp, 2005). Asimismo, Cornejo (2012) sostiene que el bienestar y la salud en docentes de educación media de Santiago se potencian en la medida que estos le asignen un significado a su trabajo, vale decir, elaboren objetivos claros, más allá de lo meramente técnico. El autor investigó que la mayoría de los docentes (sobre la mitad) perciben esto como algo factible y lo asocian, principalmente, a los niveles de control sobre sus procesos de trabajo y al apoyo social percibido de parte de los directivos de los establecimientos escolares.

3. Impactos en la salud docente

Las condiciones materiales y psicosociales expuestas han impactado de diversas formas a los docentes. Un impacto relevante a nombrar es el deterioro de la salud. Diversos

estudios han dado cuenta cómo la salud docente ha ido empeorado en las últimas décadas, producto de las transformaciones en la esfera del trabajo (Cornejo, 2012; Bravo et al., 2006; Martínez et al., 2009; Unesco, 2005).

Podemos agrupar las enfermedades, según distintos autores que tratan el tema (Cornejo, 2009, 2012; Martínez et al., 2009; Unesco, 2005, Valdivia et al., 2003) en torno al “malestar docente”, concepto que comenzó a utilizarlo el investigador español Esteve a finales de los años 80’. Dentro de ellas podemos encontrarnos con: estados de desmotivación y frustración, reacciones psicológicas negativas, malestar con sufrimiento psíquico y distintas formas de padecimiento psicofísico (Martínez et al., 2009).

- Enfermedades físicas: Unesco (2005) destaca como las enfermedades más presentes en los docentes la disfonía o afonía (46,2%), el colon irritable (44,2%), resfríos frecuentes (39,2%), várices en las piernas (34,8%), gastritis (34,8%), enfermedades de la columna (32,3%), lumbago o ciática (27,2%) y cistitis (en mujeres) (26,3%).

- Patologías de carácter crónico, estrechamente relacionadas con el perfil demográfico docente.⁸ Por ejemplo, la hipertensión arterial, enfermedad que se presenta en altos niveles en los docentes, superando las cifras de la población nacional (Valdivia et al., 2003).

- El síndrome del “Burnout”. Este es un síndrome psicológico que se da en profesionales que trabajan en relaciones de ayuda a otros (Cornejo & Quiñonez, 2007; Quaas, 2006). El modelo más utilizado es el creado por Maslach, modelo trifactorial que da cuenta de tres tipos de síntomas: agotamiento emocional, distancia emocional y sensación de falta de logro (Cornejo y Quiñonez, 2007; Quaas, 2006). Se ha observado que cerca de un tercio de los docentes de educación media de la región Metropolitana presentan niveles altos de burnout, por lo menos en alguna de las escalas de Maslach (Cornejo, 2009).

- Enfermedades de salud mental, tales como: problemas psicosomáticos, estrés, depresión, angustia e insomnio. Valdivia et al. (2003) determinó que los problemas de tipo depresivo presentan altos índices, especialmente en profesoras. Los autores constatan que el 32% del profesorado ha padecido de depresión mayor y el 25% ha sufrido de trastornos de ansiedad en algún momento de su historia laboral.

⁸ Recordemos que la edad promedio de los docentes es de 48,1 años y que el profesorado en su mayoría (73%) pertenece al género femenino.

Un dato interesante que proporciona el estudio desarrollado por Valdivia et al. (2003) es que los docentes presentan 3,3 veces más riesgo en comparación con la población general de padecer al menos dos enfermedades y 2 veces más riesgo de padecer 3 enfermedades a la vez.

Por último, es interesante mencionar que, a pesar del aumento de las enfermedades docentes -superando como se vio en algunos casos los índices promedios nacionales-, la mayoría de ellos se perciben y sienten con buen estado de salud (Bravo et al., 2006; Unesco, 2005).

IV. MARCO METODOLÓGICO

1. Paradigma de la investigación

Esta investigación se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa, ya que esta pretende interpretar y desvelar los significados que, a través de los discursos, los participantes darán cuenta (Pérez, 2000). Pérez explica que realizar un estudio desde una metodología cualitativa implica fundamentar el ejercicio investigativo desde concepciones teóricas y epistemológicas concretas, como las que se describen a continuación:

La metodología cualitativa ‘es una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente idiográfica y procesual, posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso’ (Anguera, 1995, en Pérez, 2000:29).

Asimismo, hay que considerar que es coherente realizar este estudio desde una perspectiva cualitativa por el enfoque histórico-cultural que ha adoptado la investigación para comprender la subjetividad social docente. Según Cornejo, este tipo de enfoque

concibe la realidad social como una construcción humana de sentidos, como una tensión dinámica de múltiples proyectos posibles de materializarse, en la cual sujeto y sociedad deben comprenderse en una relación recursiva, dialéctica e histórica y no como fenómenos separados. Esta visión es incompatible con la que sostiene el paradigma explicativo, que concibe la realidad como una condición dada y externa, que existe por sí misma, con independencia del sujeto que la vive y que estaría sometida a leyes causales y constantes, susceptibles de ser ‘descubiertas’ (Cornejo, 2012:272).

Además, resulta necesario situarse desde un paradigma cualitativo para analizar la subjetividad social, ya que la constitución subjetiva percibe la realidad como una

construcción. Esto se evidencia cuando, siguiendo el esquema de niveles constitutivos de los nucleamientos colectivos, propuestos por Zemelman (1997) para entender la subjetividad constituyente, es que se aprecia la necesidad de abordar el estudio de ella desde este enfoque:

Los enunciados anteriores (los niveles de lo constitutivo) se corresponden con una concepción de la realidad como construcción. La idea de que la realidad se construye se ramifica en dos exigencias complementarias a la de los niveles anteriormente señalados: por un lado, la necesidad de futuro, y por el otro, la consiguiente necesidad de apropiárselo (Zemelman, 1997:31).

2. Técnicas de recolección de información

Para recabar información se utilizaron grupos focales, técnica “*orientada a la obtención de información cualitativa, dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales*” (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006:115), entendiendo que la temática a investigar requiere de construcciones colectivas de los participantes. A través de esta técnica se permite un aumento de posibilidades de exploración y generación de información por la interacción grupal que se produce; vale decir, por la generación de un efecto de sinergia que es provocado por este escenario grupal y un efecto de audiencia donde cada participante se estimula por estar junto a otros participantes a los cuales orientará su actuación (Bertoldi et al., 2006; Flores, 2004).

Para este estudio se llevaron a cabo cuatro grupos focales. Luego de contar con los participantes -que accedieron de manera voluntaria- se acordó una fecha y un lugar propicio para realizar cada uno de los grupos focales. Todos estos se realizaron durante algunos bloques libres de los participantes y en dos casos, los profesores fueron autorizados para ausentarse del consejo de profesores para participar de los grupos focales. Estos se llevaron mediante una pauta de tres grandes preguntas⁹ y tuvieron como promedio una duración de sesenta minutos.

Los grupos focales fueron realizados en el siguiente orden: a finales de mayo se realizó el primero en el liceo municipal técnico profesional no selectivo. El segundo grupo

⁹ Ver “Guión Tipo para el desarrollo de los Grupos Focales” en Anexos.

focal fue desarrollado a finales de agosto, en un liceo municipal científico humanista. El tercero se llevó a cabo a finales del mes de septiembre en un colegio particular subvencionado. Por último, durante el mes de noviembre se realizó el grupo focal en el liceo municipal selectivo. El orden en los cuales se realizaron tuvo directa relación con las posibilidades brindadas por los establecimientos educacionales para acceder al campo.

3. Muestra

Para la selección de los participantes de la investigación es necesario considerar, en primer lugar, las diferencias que están presentando los establecimientos educacionales en Chile. Los procesos de privatización del sistema educativo durante las últimas décadas han generado diferencias notorias entre establecimientos escolares, generando un verdadero apartheid educativo o subsistemas educacionales (Sánchez & Santis, 2009). Los sujetos de estudio, es decir, los docentes, también han sido impactados por estas condiciones particulares de sus lugares de trabajo y las nuevas prescripciones a su ejercicio profesional. Hay evidencia de estas repercusiones en la salud docente, en las formas de participación docente, en el sentido del trabajo, etc. ¹⁰(Cornejo, 2012; Martínez, 2001; Valdivia et al., 2003).

Tomando en consideración esta realidad, es que se deseó contar con docentes provenientes de establecimientos educacionales de la región Metropolitana de distintas dependencias administrativas. Así, el estudio seleccionó docentes provenientes de:

- *Un Liceo Municipal, Técnico Profesional y no selectivo (Establecimiento A)*. Este es un liceo polivalente, ubicado al suroeste de la ciudad de Santiago, en un área rural-urbana. Se ha caracterizado por lograr deficientes resultados en las pruebas estandarizadas y por atender a un estudiantado con “altos niveles de vulnerabilidad social”. Actualmente, el liceo imparte las siguientes especialidades: Mecánica Automotriz, Enfermería, Vestuario y Confección, Electricidad, más la nueva carrera de Asistente de Geología.

- *Un Liceo Municipal, Científico Humanista y no selectivo (Establecimiento B)*. Este liceo está ubicado en una comuna de la zona surponiente de Santiago y fue fundado en el año 1962. Su matrícula promedio bordea los 500 alumnos y actualmente están suscritos al

¹⁰ Para profundizar en estos aspectos, véase los capítulos correspondientes al Marco Teórico del presente estudio.

convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Al igual que el liceo anterior, recibe a estudiantes con “altos niveles de vulnerabilidad social”.

- *Un Establecimiento Particular Subvencionado (Establecimiento C)*. Este colegio está ubicado en una importante comuna de Santiago. Depende de una congregación católica internacional y cuenta con más de 700 estudiantes, funcionando solo en media jornada (diurna).

- *Un Liceo Municipal selectivo (Emblemático) (Establecimiento D)*. Este establecimiento también está ubicado en una importante comuna de Santiago, posee más de cien años de historia y es conocido, principalmente, por los altos puntajes obtenidos por sus estudiantes en las pruebas estandarizadas y por la activa participación de los mismos en las movilizaciones sociales por la educación.

Además, cabe considerar que las movilizaciones sociales por la educación han impactado de una u otra forma a todos los participantes de la escuela, por lo que es preciso indagar y contar con participantes provenientes de estas distintas realidades educativas.

La convocatoria a los participantes se realizó mediante la entrada a los distintos establecimientos educacionales, estableciendo comunicación directa con los distintos profesores, luego de la aprobación de los directivos para acceder al campo y llevar a cabo el estudio. Se recogieron los datos personales de los docentes que desearon participar voluntariamente y se acordó una fecha y un lugar para la realización de los grupos focales.

En cuanto a la selección de docentes, se buscó contar con grupos heterogéneos, para que las construcciones discursivas tuviesen mayor riqueza. Para ello, algunos criterios de selección dentro de cada establecimiento fueron las siguientes:

- Docentes de Educación Media, ya que era importante para el estudio contar con docentes de este subsector, considerando que han sido los estudiantes de educación media los que han participado más activamente del movimiento social por la educación.

- Docentes con distinto grado de antigüedad en el establecimiento, para contar con docentes con distintos grados experiencias y de pertenencia con el establecimiento educacional.

- Docentes que trabajaran en aula y no docentes ejerciendo labores de Jefes de UTP, Inspectores, Directivos, ya que era preciso comprender la subjetividad desde el ejercicio de la docencia escolar.

- Docentes del género femenino y masculino. Es sabida la importancia del género en cualquier análisis social, no estando exenta la comprensión de la subjetividad docente de aquello. Además, en capítulos anteriores se ha dado cuenta de las diferencias de género en el ámbito laboral y profesional docente.

- Docentes de distintas disciplinas. Se puede esperar que las necesidades docentes como también otros aspectos, posean diferencias de acuerdo a la disciplina que imparta el docente. Por este motivo, el estudio buscó contar con docentes de distintas disciplinas impartidas en la escuela.

Los grupos focales pudieron cumplir con estos criterios de selección, logrando la participación de profesoras/es de artes, educación física, química, biología, física, lenguaje y comunicación, historia, matemáticas, electricidad, enfermería, entre otros.

4. Procedimientos de análisis

“No es de extrañar que los estudiosos consideren a menudo ‘político’ (tendencioso) y por lo tanto ‘no científico’ (‘subjetivo’) este tipo de planteamiento, puesto que creen que su tarea ‘objetiva’ y carente de crítica no conlleva un compromiso, y por eso está desprovista de un posicionamiento sociopolítico: en efecto, se trata de una actitud conservadora que alimenta el status quo” (Teun Van Dijk).

Como se mencionó anteriormente, la investigación desarrolló cuatro grupos focales con profesores provenientes de establecimientos con distinta dependencia administrativa. Se procedió de la siguiente manera: el primer grupo focal se desarrolló en el liceo municipal técnico profesional (no selectivo). Luego de realizado el grupo focal, se procedió a transcribir y analizar la información proporcionada por los docentes. Hechas las primeras codificaciones del texto, se procedió a realizar el segundo grupo focal, en el liceo municipal científico humanista (no selectivo). En este caso se procedió de la misma forma, transcribiendo la información para luego analizarla individualmente. Realizada esta tarea, se procedió a analizarla en conjunto con el grupo focal anterior. Una vez generados estos análisis, nuevamente se accedió al campo para realizar el tercer grupo focal, llevado a cabo con profesores de un colegio particular subvencionado. Finalizado este, se procedió de la misma forma: transcripción, análisis del texto y análisis en conjunto con los textos

anteriormente codificados. Finalmente, en el mes de noviembre se desarrolló el último grupo focal, que contó con profesores de un liceo municipal emblemático (selectivo). El procedimiento fue igual a lo ya descrito. De esta forma se construyeron los resultados de este estudio, siguiendo un modelo de análisis que se explicará a continuación.

Este estudio utilizó como herramienta de análisis el Análisis Crítico del Discurso, siguiendo el modelo tridimensional de Norman Fairclough (que se profundizará posteriormente). Este modelo se enmarca dentro del amplio campo del Análisis del Discurso, perspectiva que coloca en el centro de los análisis a los discursos, es decir, posiciona los discursos como ejes de comprensión e indagación de los procesos sociales (Santander, 2011).

En palabras de Iñiguez un discurso es *“un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales”* (Iñiguez, 2003:105). Ahora bien, para generar los respectivos análisis de estos discursos es preciso *“estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones (sociales)”* (Iñiguez, 2003:105). En otras palabras, es poner en evidencia *“el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa”* (Iñiguez, 2003:105).

Santander (2011) menciona que en el Análisis del Discurso (AD en adelante) se reemplaza la dicotomía mente/mundo por la dualidad discurso/mundo, constituyéndose así el lenguaje como elemento co-participante en la construcción de la realidad social.

Atendiendo a un criterio de clasificación del discurso, enfocado en la relación entre discurso y sociedad, De la Fuente (2001), siguiendo a Van Dijk, diferencia los estudios sobre el discurso en dos grupos: un primer grupo enfocado en las estructuras y procesos que se presentan en el discurso y, por otro lado, un grupo que entiende el discurso como una forma de conducta social, por medio del cual se realizan ciertas acciones.

En el primer grupo, desde los aportes provenientes de la lingüística, se estudian las estructuras, tratando las formas y funciones de las estructuras semánticas, sintácticas, argumentativas o retóricas de los discursos (De la Fuente, 2001). Para estudiar los procesos se centra en la comprensión y producción, pero también en los mecanismos cognitivos que se dan en estas dos operaciones por parte de quienes utilizan el lenguaje (De la Fuente, 2001).

Por su parte, el segundo grupo entiende el discurso como integrante de las prácticas sociales, en tanto *“los hablantes no solo utilizan su competencia comunicativa para estructurar los elementos lingüísticos, sino que también realizan acciones sociales concretas al emitir un discurso”* (De la Fuente, 2001:408).

Ahora bien, es importante mencionar que estos dos grupos, que implican diferentes concepciones del discurso, se necesitan de manera recíproca. De la Fuente (2011) asegura que, en general, los distintos enfoques del Análisis del Discurso contemplan todas estas dimensiones antes señaladas. Sin embargo, hace algunas décadas, ha ido surgiendo una nueva perspectiva teórico-metodológica, alojada dentro de la esfera de los Estudios Contemporáneos del Discurso, llamada Análisis Crítico del Discurso (ACD en adelante) (Stecher, 2010).

El ACD, comenzó a gestarse desde la década del 60', con aportes provenientes desde distintas disciplinas, pero adquiere mayor fuerza e institucionalización en la década de los 80' (Iñiguez & Antaki, 1998; Stecher, 2010). El ACD es un enfoque que no se agota ni en lo descriptivo ni en lo analítico, sino que también recoge lo político y lo social (Van Dijk, 1999). En esta misma línea, Iñiguez agrega que el ACD *“estudia las acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso y que implican abuso de poder, afirmación del control social, dominación, desigualdad social y marginación y exclusiones sociales”* (Iñiguez, 2003:202).

De esta manera, es posible definir el discurso desde la mirada del ACD como una práctica social, comprendiendo los análisis discursivos también como análisis sociales (Santander, 2011). Por eso para Santander (2011) el discurso desde la mirada del ACD es una forma de acción. Por todos los elementos teóricos presentados, la presente investigación utilizó específicamente el ACD, ya que permitió explorar desde una perspectiva crítica las dimensiones discursivas de los docentes, vale decir, no solo enfocándose en las formas por las cuales los discursos (re)producen y sostienen las relaciones de dominación, sino también en el cómo los discursos posibilitan tanto la resistencia de los mismos, como eventuales construcciones discursivas alternativas (Stecher, 2010).

Pero, específicamente, el estudio ha usado el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1995, 2008). Fairclough sostiene que el análisis del discurso implica analizar el

cómo los textos operan dentro de ciertas prácticas socioculturales (Stecher, 2010). Para llevar a cabo esta tarea, Fairclough (1995, 2008) propone un modelo tridimensional para analizar los eventos discursivos:

- a) El discurso como texto
- b) El discurso como práctica discursiva
- c) El discurso como práctica social

Fairclough (1995) destaca tres funciones del discurso: los discursos cooperan en el modelamiento de las relaciones sociales (función interpersonal); el discurso produce y hace disponibles particulares creencias y representaciones de la realidad social (función ideacional) y; por último, el discurso contribuye a la construcción de identidades sociales, en tanto sitúa a los sujetos que interaccionan discursivamente en lugares que implican ciertas formas de ser y estar en el mundo (función identitaria).

La primera dimensión o faceta conceptualiza y analiza el discurso como una práctica textual, que para Fairclough (2008) es un análisis de “forma-contenido”, aludiendo a la necesaria interdependencia que poseen estos dos aspectos. En esta primera dimensión se debe proceder realizando un análisis acucioso de los aspectos lingüísticos del texto, vale decir, sus rasgos fonológicos, gramaticales, organización de la información, vocabulario, como también la coherencia y la cohesión textual (Fairclough, 2008; Martín Rojo, 2003), dando cuenta de cómo hacen sentido los discursos, desde un plano textual, en los planos ideacionales, interpersonales y textuales (Fairclough, 2008; Stecher, 2010).

La segunda dimensión, que entiende el discurso como una práctica discursiva, enmarca al discurso en una situación social concreta y en coordenadas de tiempos y espacios determinados, estableciendo una relación entre el texto y su contexto particular (Fairclough, 1995; 2008; Martín Rojo, 2003). Stecher sostiene que el foco de atención en esta dimensión está puesto en *“el modo en que los sujetos producen e interpretan los textos a partir de un conjunto de recursos discursivos socialmente disponibles y relativamente estables que constituyen órdenes del discurso”* (Stecher, 2010:101). Estos órdenes del discurso se pueden entender como una *“configuración particular de prácticas discursivas relativamente estables”* (Fairclough, 1995:4). Las prácticas discursivas que forman un orden del discurso son clasificables en tres tipos: géneros, discursos y estilos.

Los géneros son formas legitimadas socialmente de usar el lenguaje, en un contexto particular de actividad social. Los géneros posibilitan observar el uso del lenguaje en la coordinación y desarrollo de acciones. En cuanto a los discursos, se puede decir que son formas estables de significar y representar aspectos de la realidad social, usándose el lenguaje para estos fines (Stecher, 2010).

Por último, los estilos son formas ratificadas de ser y actuar discursivamente, en tanto las personas, al interactuar discursivamente, se posicionan de particulares maneras dentro del campo de las relaciones sociales, configurándose así ciertas identidades sociales (Stecher, 2010).

La última dimensión del modelo trimensional de Norman Fairclough comprende el discurso como una práctica social, señalando la relación dialéctica que se establece entre las estructuras y las relaciones sociales. En palabras de Martín Rojo, el análisis

debe atender a la regulación social de la producción, recepción y circulación de los discursos en función del contexto sociopolítico, lo que supone considerar cuáles son las implicaciones sociales y políticas de las ideologías y de las representaciones de los acontecimientos y los actores sociales, que emanan del discurso (Martín Rojo, 2003:164).

Estas tres dimensiones no pueden disociarse y desde esta se fijan los objetivos del ACD, que están relacionados con conocer el desarrollo de *“la construcción discursiva de los acontecimientos, de las relaciones sociales y del propio sujeto, a partir del análisis de aspectos lingüísticos y del proceso comunicativo en un tiempo y lugar determinados”* (Martín Rojo, 2003:165). De igual forma, y de manera paralela, el ACD intenta conocer las implicaciones sociales derivadas de este proceso de construcción.

Por estos motivos es que se ha decidido analizar la subjetividad social presente en los discursos docentes desde el Análisis Crítico del Discurso, para apreciar cómo a partir de los discursos de docentes insertos tanto en sus contextos laborales como en estructuras socio-históricas específicas, se pueden expresar las resistencias-posibilidades discursivas para el despliegue de subjetividades docentes. Además, atendiendo a lo expresado por Stecher, quien siguiendo las ideas de Fairclough, expresa:

no podemos comprender adecuadamente los procesos de reconfiguración societal de las últimas décadas (modernidad tardía), si no atendemos a las modificaciones en las prácticas discursivas en que dichos procesos de cambio se expresan, al mismo tiempo que se sostienen. A su vez, no lograremos comprender los discursos que actualmente se producen en los distintos ámbitos de la vida social, si no los analizamos desde la perspectiva y matriz más amplia del cambio sociocultural (Stecher, 2010:100).

5. Limitaciones del estudio

Una de las primeras limitaciones que presenta la investigación está dadas por todas las condicionantes que presenta una tesis de postgrado: la carencia en muchos casos de tiempo, o bien, la necesidad de culminar la investigación dentro de plazos definidos (por temas personales, laborales y/o por temas de índole curricular-administrativo). Se le agrega la carencia de recursos de la investigación, la cual también generó en alguna medida una limitación.

Dada la particularidad de ser una tesis de un programa de magíster, el proceso de construcción y elaboración del documento fue realizado principalmente por el investigador responsable del estudio, considerando obviamente, que este proceso fue apoyado y acompañado por el profesor guía Rodrigo Cornejo. Además, hay que destacar la labor y el aporte a la investigación del grupo de estudio de Trabajo Docente formado durante el año 2012, el cual siempre tuvo una actitud de colaboración y cooperación entre sus participantes, generándose muy buenos aportes y críticas durante las distintas etapas de la tesis. Sin embargo, me queda esa “leve sensación” de estar mirando el “objeto” de estudio sin la triangulación de otros ojos investigadores.

Asimismo, ocurrió otro hecho que dificultó en gran parte el desarrollo del estudio y que está siendo una realidad muy presente en la actualidad: la sobre-intervención de entes externos a los establecimientos escolares. Esta situación dificultó en gran medida la entrada al campo, realizándose enormes esfuerzos para poder acceder a los sujetos de estudio, que eran los docentes de educación media que estaban impartiendo clases en aquellos establecimientos. A pesar que igual se pudo acceder al campo, se dificultaron los tiempos y plazos que tenía presupuestado el estudio, generándose algún tipo de consecuencia para el estudio en sí. Asimismo, existe la posibilidad (no deja de ser solo una intuición) de que los profesores, al estar tan expuestos hoy en día a la crítica de su labor profesional, hayan sido

un tanto reticentes de entregar toda la información o bien, de construir un discurso para la situación específica, a pesar que como investigador se les entregó toda la información necesaria respecto a la finalidad del estudio, nuestra procedencia, la confidencialidad de la información proporcionada por ellos, etc. Esta suerte de reticencia fue apreciada por mi persona como investigador, como también en ocasiones me mencionaron verbalmente la necesidad de que fuera una conversación confidencial para no tener problemas posteriores. Creo que esta situación, a pesar de haber sido solo una impresión particular, es un tema interesante a discutir para el futuro de las investigaciones en el ámbito escolar chileno.

Por otra parte, respecto a la metodología para estudiar la subjetividad social docente, cabe mencionar la limitante de abordarla solo desde los discursos docentes y no también desde sus prácticas. Aunque Fairclough (2008) señala la importancia de atender a los órdenes del discurso que legitiman el modelo hegemónico, también es de relevancia observar las “acciones” docentes, que enriquecerían el estudio y serían más pertinentes para indagar distintos procesos constituyentes de subjetividad social, tales como los niveles de nucleamientos colectivos, la creación de nuevos espacios experienciales de los individuos, entre otros (Zemelman, 1997). El estudio recoge esta limitante, pero se ha optado para esta primera etapa profundizar en el plano discursivo.

De la misma forma, la investigación presenta una limitación en el sentido temporal de la misma. Zemelman (1997) propone que para investigar procesos de constitución de subjetividades es preciso optar por un enfoque longitudinal más que uno de tipo transversal, entendiendo que estos procesos presentan “ritmos de constitución” que son necesarios de ir rastreando longitudinalmente. Las razones de esta decisión obedecieron principalmente a criterios prácticos, vinculados con costos, tiempos, entre otros aspectos.

V. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los análisis serán expuestos de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación, declarados en apartados anteriores. Por esta razón, los resultados se han construido en base a tres grandes dimensiones: necesidades cotidianas de los docentes en su quehacer profesional; memoria de participación docente, y visiones de futuro del profesorado.

1. Necesidades cotidianas de los docentes en su quehacer profesional

Las necesidades que mencionan los profesores para llevar a cabo su labor profesional diaria se han agrupado en las siguientes categorías: 1.1) Necesidad de trabajar con grupos de estudiantes que no posean “deficiencias sociales”, que no sean “huérfanos de valores”, que no tengan “mala base” y “malos hábitos”; 1.2) Necesidad de relacionarnos mejor con los estudiantes; 1.3) Necesidad de ejercer mayor control sobre los estudiantes; 1.4) Necesidad de competir más justamente entre colegios y de manera exitosa; 1.5) Necesidad de más tiempo; 1.6) Necesidad de mayor compañerismo entre docentes; 1.7) Necesidad de ser valorados, y 1.8) Necesidad de estar en una institución con una mejor administración y gestión.

1.1. Necesidad de trabajar con grupos de estudiantes que no posean “deficiencias sociales”, que no sean “huérfanos de valores”, que no tengan “mala base” y “malos hábitos”

La necesidad que se presenta a continuación emergió en los discursos de docentes de los distintos tipos de establecimientos participantes, razón por la cual se puede estimar que es una necesidad bien presente en el actual contexto laboral docente.

Si analizamos el discurso de los docentes desde la dimensión textual en su plano interpersonal, estos utilizan expresiones como “choque de culturas” y “nos quieren invadir”, aludiendo a una interacción docente-estudiantes conflictiva, en una actitud que no reconoce con claridad que la práctica pedagógica se construye dialécticamente.

El discurso docente en su función ideacional expresa que la existencia de un entendimiento dificultoso está dado por el choque entre la cultura juvenil (y en muchos

casos popular) de los estudiantes y la cultura de ellos. Este apela a que los estudiantes no respetan la cultura de ellos, además de querer imponerles su cultura por sobre la de ellos.

Fragmento 1: Grupo Focal Establecimiento A, p. 6

“...como yo te comentaba el otro día, chocan aquí dos culturas: la cultura de ellos con nuestra forma, nuestra cultura. Entonces ese choque no lo hemos podido... Ellos nos quieren invadir con su cultura, nosotros tenemos otro tipo de cultura que es muy difícil que nos vayan a invadir...” (Profesor).

Desde el plano relacional del discurso, se aprecia poco entendimiento, producido, entre otras cosas, por la distancia que existe entre las valoraciones y significaciones que realizan los estudiantes de los acontecimientos que se dan en la escuela y de las que realizan ellos como docentes.

Fragmento 2: Grupo Focal Establecimiento B, p. 21

“...las cosas que para nosotros parecieran ser importantes, para los chiquillos ya no son importantes. Por ejemplo, lo que decía Raúl, a lo mejor para los chiquillos el no pararse es no pararse no más, o sea, nunca existió la intención de faltar el respeto porque no me saludó, sino que no está en sus prácticas...” (Profesora).

Se agrega, desde la dimensión textual, algunos discursos que parecen explicar el modelamiento de las relaciones sociales entre los docentes y sus estudiantes, aseverando expresiones tales como “tienen los valores alterados” o que son jóvenes “huérfanos de valores” o con algún tipo de “deficiencia social”. Desde las prácticas discursivas, el discurso docente se estrecha con el discurso de la escuela, el cual pretende forjar una comunidad educativa limitada al deber ser de la institución, anulando la posibilidad de los estudiantes de atender y potenciar sus subjetividades. En esta línea es que se puede

entender que los docentes perciban una reducida moral en los estudiantes, expresada en un bajo desarrollo valórico o en una alteración de estos valores.

Fragmento 3: Grupo Focal Establecimiento A, p. 7

“...Nuestros alumnos hoy día están huérfanos, huérfanos de valores, está aquí el tema de las virtudes. Acá como FODA de nuestros alumnos, en la escala de FODA o análisis de FODA, se destrozan, se hacen pedazos... aquí no existe el FODA, tanto para alumnos de básica, media...” (Profesor).

Asimismo, si entendemos el discurso como una práctica social, desde su función ideacional, los docentes conciben una realidad en la cual las personas pertenecientes a sectores más desventajados, tales como jóvenes de poblaciones rurales o populares, poseen ciertos tipos de “deficiencias sociales”, careciendo de algunas dimensiones necesarias para la convivencia y para insertarse de buena forma en la sociedad. En este sentido, los docentes creen que la educación debiera estar al servicio de encauzar a estos jóvenes en las formas de vida de las grandes urbes o de las élites, en un acto que posee elementos de desvalorización-anulación de sus mundos de vida.

Fragmento 4: Grupo Focal Establecimiento A, p. 3

“...el tema de la relación entre profesor y alumno en este tipo de liceos se ve un poco alterado, primeramente, por el sector, por el nivel socioeconómico del alumno: acá el alumno hoy día, si bien es cierto, un alumno que está medianamente inserto en la sociedad, hay ciertas deficiencias sociales, digámoslo así, y esas deficiencias sociales las entendemos, por ejemplo, como un buen saludo, el pedir permiso, el saludar en la mañana, hay leyes sociales que muchas veces en los liceos, sobre todo se da en los privados, son parte o norma general de la vida. Nuestros alumnos, hoy en día, están saltando ciertas leyes sociales que a nosotros nos hacen entender realmente que nuestra vocación y nuestro desempeño como profes tiene que ser clave. Tenemos a alumnos acá que vienen de zonas rurales, tú comprenderás que no es lo mismo

a un alumno rural que a un alumno urbano, entonces hay deficiencias claras que nosotros debemos lidiar siempre, siempre...” (Profesor).

En cuanto a los aprendizajes académicos, los profesores sostienen que los estudiantes no siguen las normas necesarias para cumplir con los aprendizajes propuestos en las distintas disciplinas impartidas en la escuela. Desde el discurso operando como texto, es posible atender a expresiones como “convertir un alumno”, vale decir, una docencia expresada en “civilizar” a los jóvenes para que puedan insertarse de la mejor manera a la cultura escolar y a las dinámicas institucionales.

Fragmento 5: Grupo Focal Establecimiento C, p. 36

“...tú le tienes que agregar el tema formativo en hábitos, método, costumbres, convertir un alumno, construir un alumno, mantención de cuadernos, atención en clases, mantención de hacer tareas, mantención de carpeta, mantención de uso de regla, de habitualidad en el uso de sus recursos...” (Profesora).

Además, agregan que esta es una necesidad de los tiempos actuales, ya que desde los significados ideacionales esto viene ocurriendo desde “*hace un par de años, más de un par de años, unos siete u ocho años*” (Profesora Establecimiento C).

Sumado a esto, expresan que la dificultad para generar aprendizajes está dada también por la “mala base” que traen los estudiantes al ingresar a la educación media.

Fragmento 6: Grupo Focal Establecimiento C, p. 36

“...yo creo que una de las constantes luchas es la mala base que traen los niños. Pensando en los alumnos de primero medio, por ejemplo, con los que hay que retomar toda una no sé po, una enseñanza de las matemáticas, un recordar, un repasar, porque da como la impresión de que en la enseñanza básica apenas aprendieron a sumar y restar, y multiplicar más o menos, y dividir, no. Entonces, uno tiene que empezar como a repasar todo, todo, todo y

esa es como la generalidad...” (Profesora).

Por otra parte, analizando los significados ideacionales docentes, se cree que desde que surgió el movimiento estudiantil del año 2006, conocido también como Revolución Pingüina, los estudiantes tomaron mayor protagonismo, cambiando algunas actitudes que están obstaculizando el desarrollo normal de las clases. Estos significados ideacionales se hicieron presentes solo en el liceo municipal selectivo, el cual ha tenido una relación muy cercana con estos movimientos sociales, debido a la participación activa de los estudiantes en estos.

Fragmento 7: Grupo Focal Establecimiento D, p. 59-60

Profesor 8: ...en este momento los estudiantes están haciendo lo que quieren... en este colegio es complicadísimo el tema, por ejemplo, de los atrasos. Llega la mitad del colegio atrasado. Antiguamente llegaban normalmente uno o dos atrasados, porque es normal que se atrasen, pero cuando llegan quince o veinte atrasados, las dos primeras horas de clases, prácticamente, no funcionan porque uno hace clases la primera hora y la segunda hora uno empieza a hacer lo que corresponde a ejercicios, a redondear la materia y llegan al segundo turno y llegan sin nada, absolutamente... Entonces la clase no funciona, cuesta mucho... porque lo que es la disciplina se ha decaído... En la mañana conversaba con un colega, me señalaba que un alumno falta de respeto, según lo que estaba anotado ahí, lo había garabateado el niño al profesor y quedó en eso...y quedó en eso... porque la disciplina en este colegio, desgraciadamente, cambió (...) vamos a tener que reunirnos con los colegas para ver cómo vamos a enfrentar el próximo año...

Investigador: ¿Usted desde cuándo ha visto este cambio?

Profesor 8: Este año ha sido ya fatal...o sea, venía decayendo, pero este año, mediados del año pasado, llegó la crisis de los atrasos, este año ha sido ya...

Profesor 5: yo me atrevería a decir, Patricio, que todo esto comenzó a emerger de alguna manera con los movimientos pingüinos, 2006...

Investigador: ¿2006? ¿2011?

Profesor 8: 2011 fue...

Profesor 5: no, 2006 ya marcó una pauta, de ahí los chicos empezaron a tener un protagonismo, que fue muy marcado el 2011...
Profesora 7: se han empoderado de ciertas cosas...

1.2 Necesidad de relacionarnos mejor con los estudiantes

Frente a las necesidades expresadas en el apartado anterior, los docentes expresan como necesidad el poder llegar a relacionarse mejor con los estudiantes, estableciendo mejores canales de comunicación. Es interesante dar cuenta que esta necesidad emergió fuertemente en los discursos de docentes del liceo municipal técnico profesional no selectivo y de manera marginal en el liceo municipal selectivo.

En primer lugar, los docentes estiman que están en presencia de una realidad en la cual se valida la violencia en la prácticas sociales de los estudiantes, y que ha ido incrementándose a lo largo del tiempo y tornándose un problema cotidiano para los docentes que imparten clases en estos lugares.

Fragmento 8: Grupo Focal Establecimiento A, p. 4

“...hoy en día se está incrementando el tema de la violencia y estamos trabajando con inspectoría, no cierto, con los mismos profesores de la especialidad, con los mismos asistentes de la educación, pero a nosotros igual se nos hace difícil; hoy los alumnos, por ejemplo, antiguamente en mi época, que no es tanto, decir un garabato a un profesor era un sacrilegio, era razón de expulsión. Hoy día nuestros alumnos lo están viendo casi normal...” (Profesor).

Desde la función interaccional del discurso, se aprecia una relación dificultosa entre profesores y estudiantes, que ha llegado incluso a expresarse en problemas de violencia verbal como física de parte de estos últimos hacia los docentes.

Fragmento 9: Grupo Focal Establecimiento A, p. 14

“...en un día me pegaron tres veces, tres veces, hace 2 años” (Profesor).

Fragmento 10: Grupo Focal Establecimiento D, p. 59

“En la mañana conversaba con un colega, me señalaba que un alumno falta de respeto, según lo que estaba anotado ahí, lo había garabateado el niño al profesor y quedó en eso...y quedó en eso...” (Profesor).

Respecto al último extracto expuesto, los docentes estiman que estas situaciones de violencia se han potenciado por los movimientos estudiantiles, razón por la cual podemos entender que, desde los significados ideacionales, se cree que los movimientos sociales por la educación han sido gestores y/o potenciadores de relaciones conflictivas y distanciamientos entre estudiantes y profesores (ver extracto 9).

Frente a los puntos en tensión que se han esbozado en esta segunda categoría, los docentes expresan también como una necesidad el poder establecer mejores vínculos pedagógicos y afectivos con los estudiantes y que estos puedan significarlos como otros que quieren ayudarlos en su formación y crecimiento personal y profesional.

Fragmento 11: Grupo Focal Establecimiento A, p. 3

“...uno tiene necesidad en el sentido de poder...cómo llevarse bien con los alumnos, cómo lograr llegar a ellos de una manera que a ellos les sirva... ¿te fijas? Que te vean como una persona confiable, más que respetable, confiable, o sea que lo que tú le digas les sirva y aporte a ellos, porque uno con la experiencia que tiene y con lo que uno está día a día conversando no les llega, tú no les llegas a ellos, no logras penetrar como antes (...). Creo yo personal y no sé si es colectiva, pero para mí es una necesidad el cómo llegar, tener una mejor relación con ellos, que le crean a uno, porque uno no les está mintiendo, o que confíen en lo que uno les está diciendo, les está diciendo: *pucha, está persona me quiere ayudar y me va servir lo que me está diciendo, por su experiencia, pero como ellos quizá no han vivido la experiencia de uno, todavía no la sienten...*” (Profesor).

1.3 Necesidad de ejercer mayor control sobre los estudiantes

A propósito de las necesidades esbozadas más arriba, se observa que, desde las prácticas discursivas, los docentes creen que para mejorar los aspectos relacionales es necesario contar con dispositivos para ejercer control sobre los estudiantes, en una especie de sancionadores y vigilantes del actuar de los jóvenes en la escuela. Es un discurso apegado a los órdenes del discurso presentes en la institución escolar, en donde prima el control de los participantes de ella.

| |
|--|
| Fragmento 12: Grupo Focal Establecimiento A, p. 14 |
| “...Ya no les asusta el apoderado, ya no les asusta, digamos, la suspensión...porque la expulsión en la práctica es casi imposible...” (Profesor). |
| Fragmento 13: Grupo Focal Establecimiento A, p. 5 |
| “...no tenemos como un método de presión contra este tipo de niños, no hay una presión de decir: <i>oye, si te portas mal te vamos a expulsar o suspender por tantos días...</i> ” (Profesor). |

Las relaciones que han sostenido y/o que desean forjar los docentes con los estudiantes tienden a ser autoritarias y verticales. Es un discurso que se acerca a los recursos discursivos socialmente disponibles en la institución escolar, la cual ha pretendido, históricamente, establecer relaciones jerarquizadas y disciplinadas con los estudiantes de la escuela (no estando exentos los demás estamentos de estas construcciones discursivas). Pero además, es importante rescatar expresiones como “*ya no les asusta*” o “*no tenemos un método de presión*”, aludiendo a que necesitan dispositivos de control más eficaces. Frente a esta situación, desde los significados ideacionales, los docentes creen que se debiera proceder con dispositivos más represivos contra los estudiantes.

Fragmento 14: Grupo Focal Establecimiento A, p. 6

“...si tú vas al estadio no puedes, no sé pues, no puedes fumar, no puedes fumar, no puedes lanzar proyectil, ninguna cosa así porque ahora te sancionan severamente...Eso es lo que hace falta en la escuela: sanciones más severas, porque yo pienso que esto va de mal en peor. Porque a mí me decían 15 años atrás: oiga, va pasar tal cosa en la escuela porque en Estados Unidos pasa... ¡No, aquí no va pasar nunca eso! Y resulta que hemos ido más rápido y son peores las cosas que pasan ahora que las que yo pensé que podían pasar...”
(Profesor).

En esta búsqueda de dispositivos de control más eficaces, los docentes también apelan a que los padres no están contribuyendo en esta tarea. De hecho, sostienen que muchos apoderados o familias desaparecen de manera total del proceso formativo de sus hijos, entregándoles a la escuela el desarrollo de esa labor.

Fragmento 15: Grupo Focal Establecimiento A, p. 10

“...hay muchos apoderados que dejan aquí al niño como una plantita, la deja aquí, le echa agua en marzo y se acuerda que hay que cosecharla en diciembre, sacar la flor, sacar la fruta y no los vemos más. Hay apoderados que no los vemos más...Hay apoderados que no he visto nunca...” (Profesor).

Además, el control y vigilancia se extiende al ámbito académico de los estudiantes. Por eso, para los docentes se expresa como necesidad el no poder contar con herramientas eficaces para este cometido. Asimismo, se puede observar, desde el plano relacional discursivo, cómo interaccionan pedagógicamente con los educandos, estableciéndose relaciones dificultosas entre profesores y estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fragmento 16: Grupo Focal Establecimiento C, p. 40

“...tú los mandas a leer un libro y en la clase previa al control te dicen: *profe, necesitamos que corra el libro...* Ahora hay reforzamiento obligatorio, llega el 50 por ciento...entonces eso también nos dice que hay una irresponsabilidad que está amparada también en este tema de que no ven una consecuencia con respecto a estos actos, porque obviamente uno les llama la atención o uno les dice cosas, pero mucho más allá uno tiene atadas las manos, imagínate (...). Este aspecto que tú tienes 17 rojos y tiene que bajar a 5... Y de repente uno siente que está atada a manos por eso mismo y que los cabros no son tontos y se dan cuenta...” (Profesora).

Al igual que como se expresó anteriormente, desde el plano ideacional, los docentes apelan también a un abandono de parte de los padres para vigilar el aprendizaje de sus hijos.

Fragmento 17: Grupo Focal Establecimiento C, p. 38

“...de los 45 cabros les das una tarea que la tiene que hacer en casa, le indicas cómo tiene que hacerla, cómo tiene que completar la ficha, llegan a la clase y les preparas una prueba para esa tarea y te das cuenta que 3 hicieron la tarea...entonces, no son responsables ellos, no sé lo que pasa con los papas, no les revisan los cuadernos (...) y al final la necesidad de uno es el apoyo de los papas en la casa... sabemos que no es todo, sabemos que el niño igual debe ser autónomo, pero al final te sentí peleando sola” (Profesora).

Además, los profesores expresan el poco apoyo de otras instituciones formadoras, sobre todo de las familias de los estudiantes, en una suerte de abandono de su labor educativa. Entienden que esta nueva condición está dada por las transformaciones que se han instalado en el país, tales como la inserción de la mujer al mundo laboral, como los cambios en la constitución familiar. En estas condiciones laborales, se hace visible un

discurso identitario de los docentes, quienes se perciben como “cuidadores” o profesionales que cumplen labores “asistenciales”.

Fragmento 18: Grupo Focal Establecimiento C, p. 41

“...mirándolo así, fríamente, ¡el profe tiene que arreglar la cosa, po!, porque el papá está pa trabajar...O sea, antiguamente era el macho el proveedor, actualmente el macho y hembra proveen y otra especie se encarga de educar, de hacer de... de criar...” (Profesora).

Fragmento 19: Grupo Focal Establecimiento D, p. 67

“Entonces hoy día... y más ahora, que los chiquillos están solos, que los papas trabajan, que se crían prácticamente solos, nosotros hacemos un papel fundamental, casi tan importante como los padres, aunque no lo quiera, aunque lo haga así inconscientemente, pero uno está enseñándole valores todo el día de cómo comportarse, de cómo ser aquí, ser allá, que es malo, qué es pésimo, qué es mejor, y uno lo está guiando aunque no quiera, y uno se compromete con eso” (Profesora).

Analizando los discursos docentes, podemos dar cuenta de un discurso representacional de la profesión docente en construcción: visualizar su trabajo y profesión como un quehacer solitario. Además, los profesores representan esta situación como compleja y que ha conducido a no comprometerse como ellos quisieran con la formación de sus estudiantes. Asimismo, desde el plano interaccional, ellos son impugnados por los demás estamentos por la labor que desempeñan, no considerando esta situación de abandono.

Fragmento 20: Grupo Focal Establecimiento C, p. 38

“...y al final la necesidad de uno es el apoyo de los papás en la casa (...) lo que dice la Elvira es verdad: tenía que hacer de psicólogo, de orientador, de...no sé si amigo (...) Entonces: ¿Hasta dónde hay límites donde tú podías preocuparte de los cabros? (...) yo llegué a dudar de seguir, a mí me gusta lo que hago, de mi familia yo creo que soy la más feliz haciendo lo que hago, pero ¡ese como desamparo que se ve a la docencia frente a nosotros!...El otro día me levanté y lo primero que se decía era que el primer bullying viene de nosotros, cuando nosotros, profesores, le hacemos bullying a los alumnos: chuta, ¡Hasta eso hacemos!...entonces ya...¡Qué no hacemos...! (Profesora).

1.4 Necesidad de competir más justamente entre colegios y de manera exitosa

La estandarización de los procesos educativos en Chile ha construido y potenciado ciertos órdenes del discurso docente. Se podría, quizá, ser categórico en expresar que muchas de las necesidades que ya se han nombrado están relacionadas con el deseo de poder cumplir con los parámetros y exigencias de las evaluaciones estandarizadas. En ese sentido, desde los estilos discursivos, se percibe al docente como un ente con un actuar más bien pasivo en las decisiones de la escuela y conflictuado-vigilado por no poder lograr las exigencias solicitadas.

Fragmento 21: Grupo Focal Establecimiento B, p. 26

“...estamos acostumbrados al pauteo, que nos dicen esto, esto, esto...es más cinco minutos pa esto, tres pa esto y nosotros lo hacemos...” (Profesora).

Fragmento 22: Grupo Focal Establecimiento A, p. 10

“...como que el profesor está entre las exigencias de arriba (nos exigen resultados) ¿te fijas? Estamos ahí nosotros...hacia abajo, entre que ellos traigan los trabajos, no hacen nada, no trabajan los cabros y el profesor ahí no sé...se revuelca entre los dos, entre el que le exige resultado y el chiquillo que no te...” (Profesor).

Asimismo, es interesante atender, desde el plano textual, a la expresión “*estamos acostumbrados al pauteo*”, observándose que esta situación no reviste mayores inconvenientes para los docentes, en tanto mencionan que están acostumbrados a ser actores pasivos en el espacio escolar.

Uno de los dispositivos de los organismos que controlan la educación y el trabajo docente son las muchísimas pruebas estandarizadas que se imponen en las escuelas. Siguiendo a Fairclough (2008), quien sostiene que el discurso ayuda a modelar las relaciones sociales, podemos observar cómo se configura esto en las relaciones entre organismos fiscalizadores y docentes, en donde se aprecia una constante vigilancia y presión hacia el actuar docente en la escuela.

Fragmento 23: Grupo Focal Establecimiento A, p. 8

“...bueno, nosotros estamos medidos por eso... Nos miden, por ejemplo, por la cantidad de alumnos que saben leer primero que nada, por la cantidad de alumnos que les va bien en el Simce. Bueno, a nosotros nos miden por todo. Hay un Simce en sexto básico, en octavo básico, Simce en segundo medio, ¿algo más?” (Profesor).

Tal como se ha mencionado anteriormente, se puede observar que el discurso del Nuevo Management Público rigiendo en la educación ha colonizado los discursos docentes. Por tales motivos, su principal crítica se relaciona con que están enfrentados a condiciones injustas de competencia, ya que existen colegios que seleccionan estudiantes y otros que no pueden seleccionarlos, complejizando la tarea de cumplir con buenos rendimientos en las pruebas estandarizadas.

Fragmento 24: Grupo Focal Establecimiento C, p. 36

“...entramos entonces en competencia con colegios, te lo digo porque trabajo en el Demre también. Entonces, en colegios en los cuales sí hay logros porque hay otra filosofía dentro, incluso, en selección de alumnos... Entonces, poner a ese niño, equiparlo, es un desafío...” (Profesora).

Fragmento 25: Grupo Focal Establecimiento D, p. 67

“...esto es una carrera, ellos van a correr con zapatillas y nosotros a pata pelá, pero igual vamos a llegar... ¡Y llegamos igual!” (Profesor).

En esta misma línea, perciben que están en una competencia desigual, ya que deben recibir a los estudiantes que fueron reprobados por rendimiento académico o por problemas de conducta de los demás colegios.

Fragmento 26: Grupo Focal Establecimiento A, p. 6

“...tenemos harta competencia y la competencia también nos critica mucho, aprovecha eso, y todo lo que nosotros matriculamos es como lo que deja la ola...” (Profesor).

Desde el plano textual del discurso, parece relevante considerar cómo significan a ciertos estudiantes que no logran cumplir con los estándares que se exigen. Estos los definen como “*lo que deja la ola*”, aludiendo a un grupo, de una u otra forma, desechado de otros establecimientos, el cual deben recibir obligatoriamente en sus establecimientos.

Por otra parte, los docentes comentan que deben realizar una serie de ajustes pedagógicos y/o administrativos para estar en sintonía con las exigencias del currículum nacional construido por el Mineduc. Esta situación de constantes ajustes o de no cumplir a cabalidad los programas ministeriales les está afectando, en tanto están faltando a su ética profesional. Desde la función identitaria del discurso, vemos cómo se ven conflictuados

éticamente por tener que aprobar a los estudiantes que no cumplen con estas metas externas.

Fragmento 27: Grupo Focal Establecimiento C, p. 41

“... se nos exige cuota como si fuésemos sistema productivo, se nos exige cuota de rojos por prueba, cuota de repitentes por curso y por año para cumplir las metas que a la vez presiona el Ministerio de Educación porque a la vez el Ministerio de educación está con tremendas metas teóricas, evidentemente, entonces estamos construyendo mentiras. O sea, estamos siendo deshonestos nosotros, en lo personal, en lo grupal, en lo institucional, y eso al final lidia porque tradicionalmente, si bien es cierto, podían quedar más niños repitentes, pero comparativamente la cantidad de niños que egresaban en forma sana en dirección a la enseñanza superior, en muy buenas universidades, generando una clase media sólida, ese número a nosotros nos pone nerviosos porque no vemos que es equivalente. Entonces, eso es preocupante...” (Profesora).

En esta misma línea, los profesores critican que el currículum que deben de llevar a cabo -el elaborado por el Ministerio de Educación- exige aprendizajes y habilidades, las cuales están muy alejadas de lo que los profesores y la comunidad educativa pueden lograr en sus distintos contextos. Desde las prácticas discursivas, se aprecia una cercanía del discurso docente a los órdenes discursivos, en tanto existe una crítica respecto a lo complejo que es llevar a cabo estos procesos educativos con las actuales condiciones del sistema educativo (cantidad de estudiantes por sala, jornada laboral docente, etc.), mas no existen críticas y reflexiones, por ejemplo, al carácter político de este currículum, ni a la necesidad de que este se construya colectivamente.

Fragmento 28: Grupo Focal Establecimiento D, p. 65

Profesor 3: O sea, es lo mismo, yo no me explico esto, mira, conociendo matemáticas y un poco de biología, por ejemplo, el *Claude Villee* nunca ha pasado de moda, pero cada dos años te cambian los libros de enseñanza media

de biología, en matemáticas el *Baldor* nunca ha pasado de moda, yo sigo enseñando con el mismo, pero cada dos años te cambian los libros de matemáticas y en química también po, por qué están cambiando tanto libro si ya está, como se dice vulgarmente, sandía calá. Se sabe que el *Baldor* es bueno, ¿pa que seguimos gastando plata en eso en educación? Pa que cambiando libros de biología si sabemos que *Claude Villee* es el descueve para enseñanza media...

Profesor 5: Yo lo veo en química, nos traen un libro para primero medio en donde viene toda una unidad del modelo mecánico cuántico, pero a un nivel, ya prácticamente universitario, que los cabros de primero no podrían imaginar toda la cuestión de ecuación de onda y toda esa cuestión, ¿de adonde!

Sumado a la distancia del currículum ministerial y las posibilidades de realizarlo en el espacio escolar, los docentes expresan una distancia entre la formación profesional recibida y la labor que deben de realizar hoy en la escuela. El discurso ideacional de los docentes construye una realidad transformada, en donde los estudiantes no cumplen con los parámetros que ellos estudiaron en su formación universitaria. Se dejan entrever elementos que significan a la educación como algo estático, objetivando a los educandos, no considerando, aparentemente, la subjetividad de estos y, por lo tanto, tornándose como necesidad el que los procesos educativos no posean estas características.

Fragmento 29: Grupo Focal Establecimiento C, p. 37

“...creo que hay cambio cultural, elegantemente dicho, que los paradigmas están cambiando o han cambiado y eso en parte es cierto y en parte es como también medio publicitario...pero yo veo que a mí, como formación profesional me prepararon bien dentro de mi realidad y dentro de lo que era la realidad de un tiempo, pero no es la realidad de hoy...” (Profesor).

Estas representaciones de la educación se hacen más evidentes, cuando un docente ocupa el recurso de la comparación discursiva para criticar los procesos pedagógicos en la escuela:

Fragmento 30: Grupo Focal Establecimiento B, p. 22

“...no tenemos leyes, principios de la pedagogía (...), pero la pedagogía misma no tiene leyes, o sea, yo no sé predecir si Juanito, Pedrito cómo le va ir a final de año...yo no tengo la menor idea cómo le va ir. Es como cuando los economistas predicen el precio del dólar de aquí a diez años: no tienen idea, no tienen idea, pero por lo menos a corto plazo son capaces de hacer un presupuesto nacional, ya es más científico. Los médicos te sacan la cuenta del examen que le hicieron: a usted le quedan 10 años de vida, así de precisos. En cambio, el profesor, no tenemos esa capacidad, no tenemos los instrumentos necesarios y eso creo que para mí es una necesidad...” (Profesor).

Además, es importante mencionar, desde los significados ideacionales, cómo los docentes han estado significando los movimientos estudiantiles, los cuales a través de los paros, “tomas” de establecimientos, entre otras manifestaciones, han significado para ellos verdaderos obstáculos para el cumplimiento del currículum escolar impuesto y el logro de buenos puntajes en las pruebas de selección universitaria.

Fragmento 31: Grupo Focal Establecimiento D, p. 57

“...y claro, las movilizaciones estudiantiles, sobre todo estos últimos años, hemos tenido un recorte de horas, y hemos tenido que reestructurar, replantear, volver a acomodar otra vez con tal que los chicos lleguen a cuarto y al menos cumplan con los requisitos que necesitan para dar su PSU...” (Profesora).

1.5. Necesidad de más tiempo

Los profesores expresan que una de las necesidades que presentan a diario es la falta de tiempo y espacios producto de la gran cantidad de tareas que deben de realizar. Cabe dar cuenta que esta necesidad emergió en los discursos de los profesores de todos los establecimientos participantes, dando cuenta de la importancia que tiene esta en el contexto cotidiano del quehacer docente.

Este fenómeno de intensificación de la labor docente (Hargreaves, 1996) les está acarreado variados problemas. Un primer aspecto es la posibilidad del profesorado de tener tiempos para el ocio y el tiempo libre, ya que esta realidad ha estado afectando tanto su salud como la posibilidad de desarrollarse personalmente.

Fragmento 32: Grupo Focal Establecimiento D, p. 55

“...nosotros no hacemos horas de permanencia acá en el colegio, pero si trabajamos bastante en la casa, ¿Ya? Casi todo el trabajo se hace en la casa, en la noche, los fines de semana, sábados y domingos, lo cual afecta la vida familiar también, porque tenemos que estar haciendo mucho, mucho trabajo, para poder planificar, para poder corregir, para poder evaluar...” (Profesor).

Además, desde el plano ideacional, dan cuenta de lo complejo que es para ellos llevar a cabo los procesos de enseñanza, debido a la multiplicidad de necesidades educativas especiales que deben de atender y de actividades administrativas de la escuela, tales como atención de apoderados, atención de alumnos, etc., generando en ellos una gran demanda de tiempo y energía.

Fragmento 33: Grupo Focal Establecimiento D, p. 54

“...no solamente falta tiempo preparar clases, en fin... sino que además falta tiempo para conocer a los alumnos que uno tiene...el tema de entrevistarse con los apoderados, o sea, hay gente que uno no ve por mucho tiempo... O sea, lo que pasa es que está la reunión de apoderados, pero cuando uno necesita algo más personalizado, tampoco uno tiene el tiempo suficiente pa hacerse cargo de cada una de las situaciones que ocurren dentro del curso, porque a veces uno tiene un rato, y son 2, 3, y a uno le alcanza el tiempo para uno y a otro tienes que dejarlo pa una semana más, pa dos semanas más, porque en ese tiempo uno tiene que hacer maravillas, o sea, el tiempo para entrevistas es para todos...” (Profesora).

En esta misma línea, los docentes expresan no tener tiempo para involucrarse de mejor manera en los procesos de evaluación docente. Es interesante, desde las prácticas discursivas, dar cuenta que la principal crítica frente a la evaluación docente está enfocada en que no se dan los tiempos necesarios para responderla de manera reflexiva y acuciosa, pero no en la función política de la evaluación, o en los procesos de estandarización de la enseñanza que promueve esta o en la intrasegregación de los docentes al ser clasificados en distintas categorías.

Fragmento 34: Grupo Focal Establecimiento D, p. 56

Profesor 3: ...yo creo la incapacidad que uno tiene es involucrarse más en el asunto, o sea, responderlo con más conocimiento de causa, entonces siempre te llegan papeles así, que tienen que tener esto listo, que esto lo otro (...) entonces eso te implica una carga de tiempo y un trabajo administrativo que no lo haces de forma relajada, lo haces de forma tensional, porque tienes que terminarlo, se tiene que ir...

Profesora 2: ...es lo que pasaba con la evaluación docente en cierta forma, que lo terminabas haciendo por cumplir y tienes que...sin hacer demasiadas vueltas al asunto porque hay que entregar y entregar y entregar...

Por otra parte, estas carencias de tiempos producto de las múltiples tareas que deben realizar los docentes tensiona la posibilidad de trabajar cooperativamente como cuerpo de docentes, debido a que no existen los tiempos y espacios para reunirse. Por eso, desde los significados ideacionales, sostienen que el trabajo docente se ha ido transformando en un quehacer individual.

Fragmento 35: Grupo Focal Establecimiento C, p. 36

“...pero un tiempo pa sentarte con los colegas y elaborar estrategias comunes, ponerse de acuerdo, esa cosa no está, porque no hay tiempo” (Profesora).

De igual forma, sostienen que estas carencias de tiempo no les permiten construir espacios colectivos para la reflexión pedagógica. Desde el plano interaccional, se sustenta la docencia como una actividad de poco diálogo entre docentes.

Fragmento 36: Grupo Focal Establecimiento B, p. 22-23

Profesor 3: Eso: momentos para la reflexión pedagógica...

Profesor 1: Y no los tengo, no los creo y tampoco me los dan, ¿te fijas?

Entonces...porque a lo mejor ahí yo podría cultivar mi lenguaje, plantear otras necesidades y otros problemas, llegar a consenso...

Profesor 3: El empleador el ocio lo ve como una pérdida de tiempo, o sea, lo que nosotros podríamos leer, no tenemos tiempo pa leer y si yo me pongo a leer, lo más probable es que me pongan a cuidar un curso porque usted no está haciendo nada... entonces no existe la visión de que el ocio es...

Profesor 1: Productivo.

Asimismo, desde el plano ideacional, el discurso de los docentes sostiene que esta carencia de espacios también afecta la posibilidad de pensar e investigar la realidad local y específica en la cual ellos desarrollan su labor.

Fragmento 37: Grupo Focal Establecimiento B, p. 23

“...siempre las investigaciones las realizan los psicólogos, los sociólogos, pero nosotros que somos los que estamos en el aula nunca jamás levantamos investigaciones (...) y no lo hacemos porque tiene que ver con el tiempo, el tiempo es caro, el tiempo vale plata...” (Profesora).

También, perciben que los pocos momentos para la reflexión que están presentes en la escuela como, por ejemplo, el consejo de profesores, son mal utilizados o no cumplen con la finalidad para la cual supuestamente han sido diseñados.

Fragmento 38: Grupo Focal Establecimiento C, p. 44-45

Profesora 2: Yo ayer tuve consejo de media y hoy de básica, y fue... ¡lo mismo!

Profesora 7: No, yo encuentro que es una falta de respeto porque para eso me pasan un documento, yo lo leo, lo analizo y, después, lo comentamos. Pero estar leyendo una planilla de lado a lado así, pero de pe a pa es latero. Aparte de los tiempos perdidos, cuando no encuentro un archivo, cuando....

Profesor 1: Cuando nos empezamos a quedar dormidos, también...

Profesora 4: Yo he roncado en consejo, tengo que asumir (risas).

Desde el plano ideacional, los docentes creen que el consejo de profesores debiese actuar más eficientemente. Se observa que es un discurso apegado a los órdenes del discurso de la institución escolar, ya que se entiende que los consejos deberían tratar temas relacionados con mejorar la producción de aprendizajes y el cumplimiento de metas de rendimiento en las pruebas estandarizadas. Sin embargo, a nivel textual, parece importante dar cuenta de la ironía ocupada por el profesor, haciendo una crítica respecto a los temas que se han impuesto en la escuela como importantes, pero que, a fin de cuentas, igualmente terminan tratándolos.

Fragmento 39: Grupo Focal Establecimiento B, p. 30

“...Aquí, lo que tenemos son los consejos de profesores, pero, ¡ffjate el nivel de temas y análisis que tenemos!... generalmente nunca terminamos de ver...generalmente ¡vemos cursos! ¡El cuarto A! y ahí aparecen dos o tres casos, ¡pero el problema no son dos o tres alumnos!...” (Profesor).

1.6 Necesidad de mayor compañerismo docente

Otra necesidad esbozada por los docentes, a propósito de las inconvenientes que suscita la falta de tiempo en sus trabajos, es el poder ejercer la profesión con mayor compañerismo entre colegas. Es interesante dar cuenta que esta necesidad emergió

fuertemente en el liceo científico humanista no selectivo y de manera escueta en los discursos de profesores de los otros establecimientos.

Desde el plano interaccional, la falta de apoyo que los profesores reclaman (mencionada anteriormente) no solo proviene del abandono de las familias de los estudiantes, sino que también perciben que entre docentes no existe compañerismo ni apoyo mutuo, que coincide con la identidad de profesionales que realizan sus quehaceres solitariamente, tal como se expuso en la necesidad anterior.

Fragmento 40: Grupo Focal Establecimiento B, p. 21-22

“...yo necesito que el otro haga bien lo que sabe hacer porque así a mí me ayuda lo que yo estoy haciendo (...) estoy hablando de mi compañero de trabajo...quiero que el trabaje mejor, porque si él lo hace bien yo me voy a incentivar y mi trabajo lo voy a realizar mejor...yo, eso necesito, que me motiven, que me estimulen, pero quiero verlo, no basta con...” (Profesor).

Los docentes, desde los significados ideacionales del discurso, estiman que esta situación de poco compañerismo dificulta la posibilidad de pensar el quehacer docente en la escuela de manera colectiva y llegar a consensos como cuerpo docente.

Fragmento 41: Grupo Focal Establecimiento C, p. 47

“...antes de tener un curso de sexualidad o que nos enseñen qué nos irán a enseñar...es ponernos de acuerdo entre nosotros y generar consenso entre lo que nosotros entendemos por lo que es sano, lo que es correcto, lo que no es correcto y de ahí nos ponemos a entender las cosas...” (Profesor).

Desde el mismo plano, hay profesores que expresan que por las características de sus asignaturas (poca cantidad de horas, poca importancia en la escuela, entre otras) es difícil trabajar para elaborar y diseñar la asignatura con otros compañeros de la misma

disciplina. Se podría pensar entonces, que de una u otra forma, en la escuela conviven docentes con diferentes posibilidades para pensar y organizar su quehacer disciplinar.

Fragmento 42: Grupo Focal Establecimiento C, p. 36

“...De repente el hecho de poder conversar y poder debatir y ver estrategias a nivel de trabajo, cuando tú eres solo en la asignatura, con respecto al trabajo en media, es complicado, se hace más difícil...” (Profesora).

Por otro lado, desde los estilos discursivos, los profesores se identifican como personas invadidas por el ego y que actúan con “soberbia” respecto a los conocimientos profesionales que poseen. Así, el discurso de los docentes, desde su función relacional, expresa una falta de compromiso y comunicación entre profesores producto de esta lucha de egos, dificultándose las posibilidades de actuar conjuntamente.

Fragmento 43: Grupo Focal Establecimiento C, p. 42-43

“...los egos nos matan, los egos matan el compañerismo que puede haber entre los profesores, porque cada uno tiene su estilo, pero si uno se cree superior al otro no sirve pal’ equipo y empieza a desmembrar el equipo (...) de repente tampoco te podi mostrar mucho como profe, porque eso trae celos, po... Ahora, como uno lo mira, uno está haciendo la pega, haciendo la pega y que los cabros están haciendo de todo y yo creo que un punto súper en contra es el ego de los profes y eso desarma el equipo y ahí ya perdiste confianza y perdiste trabajo, trabajo bueno que se puede hacer con los niños...” (Profesora).

1.7 Necesidad de ser valorados

Desde los significados ideacionales, los docentes aprecian que su profesión y su quehacer en la escuela han perdido la valoración social que alguna vez tuvo. Esta desvalorización de la profesión docente, creen que ha sido construida y potenciada desde

diversos organismos y actores, tales como la prensa, los gobiernos de turno, el Estado, entre otros, quienes han estado ejerciendo constantes cuestionamientos al desempeño docente.

Fragmento 44: Grupo Focal Establecimiento D, p. 58

“...otros elementos que yo por lo menos considero importante, que es la percepción que desde fuera se tiene con respecto al profesor, la percepción que tiene el Ministerio de Educación, la percepción que tiene el apoderado, no cierto, que ve el sistema educacional y establece que el principal culpable de toda la situación es, precisamente, el profesor; sin tomar en cuenta todas las condiciones que aquí te hemos mencionado y otras más...” (Profesora).

En este contexto de desvalorización es que les parece ejemplificador y tensionante a la vez, la entrada de profesionales de otras áreas a ejercer la docencia en los establecimientos escolares.

Fragmento 45: Grupo Focal Establecimiento D, p. 62

“...yo creo que la sociedad hoy en día en Chile esta despreciando mucho o desvalorando mucho a la profesión docente, desde...sistemáticamente la prensa...o, incluso, el Estado (...). Entonces, cuando el Estado hace cosas de esas características me da a entender que no hay ninguna importancia a la profesión docente, ninguna, porque llegan periodistas a hacer clases de historia, abogados, ingenieros y que mucha gente que está trabajando en otros colegios, gente que no es...entonces: ¿Qué significa?...” (Profesor).

Asimismo, los docentes de asignaturas que no se consideran fundamentales en la escuela, ya sea por la poca cantidad de horas que poseen, como por no ser parte de las evaluaciones estandarizadas, sienten que no son valorados por la institución escolar ni por la sociedad.

Fragmento 46: Grupo Focal Establecimiento C, p. 48

“...la música que es de los últimos pelos de la cola, que nadie se preocupa...de que mis planificaciones yo sé que están tiradas y que no las ve nadie, no sé pa qué me las piden, me las piden pa marcar un ticket...” (Profesor).

Podríamos agregar a este fenómeno de desvalorización social de la profesión docente, algunos elementos de auto-desvalorización docente. Desde el plano discursivo identitario vemos cómo se sienten dañados en su autoestima al ser desvalorados socialmente y al estar controlados en su actuar pedagógico por otros estamentos, asumiendo como verdades estas afirmaciones.

Fragmento 47: Grupo Focal Establecimiento D, p. 63

“... (la desvalorización a los docentes) ayuda a que los profesores dañen su autoimagen y su autoestima, cada vez son menos profesionales, porque, en el fondo, la profesión no es solo pararse frente al curso y hacer la clase. Uno debería ser un aporte real para la sociedad desde la labor que uno realiza, o sea, ¿por qué, cómo decía Javier, vienen sociólogos, psicólogos y me dicen que tengo que pasar esto y hacer esto y la educación debiera ser esto? ...” (Profesora).

Es menester considerar, desde el plano textual, lo expresado por la profesora al ejercer un cuestionamiento y crítica discursiva respecto al porqué profesionales externos deben diseñar y controlar su ejercicio profesional en la escuela.

Por otra parte, desde los significados ideacionales, los docentes creen que la baja valoración social que están cruzando ha contribuido a que las remuneraciones de ellos sean bajas.

Fragmento 48: Grupo Focal Establecimiento A, p. 17

“...entonces, igual el tema económico desmoraliza, principalmente porque uno vale, aquí tú vales, tú vales, ustedes valen, pero que esa validez se vea también reflejada en el tema económico...” (Profesor).

Agreden, que los sueldos que ellos reciben están muy bajos en función a todas las tareas que deben de cumplir hoy en día en la escuela. Incluso, algunos docentes sostienen que durante los últimos años han cruzado una complicada situación de estancamiento en sus remuneraciones.

Fragmento 49: Grupo Focal Establecimiento A, p. 18

“...Sabes que un año nos dieron 5 mil pesos y esa fue la diferencia...de un año a otro 5 mil pesos...Habrían sido 20, ahí nos arreglamos, ¡imagínate! (risas)...en un año, ¡cuánto suben las cosas...!” (Profesor).

1.8 Necesidad de estar en una institución que posea una mejor administración y gestión

Los profesores estiman que las instituciones escolares presentan problemas en el ámbito de la administración y la gestión, reflejados en problemas de liderazgo de los estamentos directivos y la no existencia de un proyecto educativo institucional que sea conocido por toda la comunidad educativa.

Fragmento 50: Grupo Focal Establecimiento C, p. 38-39

“...somos una institución que yo veo súper relajada, que es súper *light* y en un ambiente donde tenemos muy pocas presiones. A mí me encanta trabajar así, pero también siento que nos afecta en el sentido de la productividad...y está dado radicalmente por la ausencia de un proyecto educativo claro, porque si nosotros tuviésemos un proyecto educativo claro sabríamos donde ir...Y por ejemplo, la profesora no se sentiría desvalorizada, que está en un proyecto,

tendría que ser la protagonista, ¿Cachay?... Los papás al ingresar acá tendrían que ver que en este colegio se necesitan apoderados presentes, si no, ¡váyanse no sé, a otro lado!, porque qué es lo que pasa, nosotros nos metemos en la misma bolsa donde hay muchos colegios, que son la gran mayoría que trabaja así, pero, ¿Por qué los colegios grandes (...) funcionan bien y funcionan con gente responsable? (...) Cada uno actúa en este colegio en función de lo que cree que es correcto, porque en el fondo trabajamos en el terreno de la obviedad (...) Entonces, nosotros necesitamos acá un proyecto educativo que rija, desde el equipo directivo, porque todo esto es ausencia de liderazgo... ¡Ausencia de liderazgo! (...) Entonces, pa mí si me preguntai, cuál es la primera necesidad que yo tengo pa que los cabros lleguen todos los días acá con buzo, con ganas de trabajar y sepan que la clase de Educación Física tiene un porqué real y no una extensión del recreo... Tiene que estar amparado en eso, en un documento que esté planificado: ah, no, es que yo aquí no vengo aquí a leer, a relajarse y todo (...) A mí me encanta trabajar en este ambiente y puede que suene muy mediocre, pero me es muy cómodo... Quizá, si tuviera alguien ahí arriba o algo que me estuviera haciendo pisar el acelerador, quién sabe si me sentiría un profesional más desarrollado o quizá estaría mejor o más contento..." (Profesor).

Parece importante destacar en el texto anterior, desde una función discursiva relacional, la necesidad de un proyecto educativo institucional que tenga la finalidad de potenciar el óptimo funcionamiento de los dispositivos de control presentes en la escuela. En este caso, en el discurso docente aparece como fundamental el ejercicio de control sobre el estudiantado y, por otro lado, controlar el desempeño de los apoderados, en tanto vigilantes de los comportamientos de los educandos.

Además, desde el plano textual parece importante la reflexión final del docente cuando menciona: "...Quizá, si tuviera alguien ahí arriba o algo que me estuviera haciendo pisar el acelerador, quién sabe si me sentiría un profesional más desarrollado o quizá estaría mejor o más contento...", reafirmando lo expresado en apartados anteriores, en función al carácter pasivo de los docentes frente a las decisiones de la escuela y en lo acostumbrados que están a acatar mandatos de otros estamentos, sobre todo, superiores.

Por otra parte, los docentes estiman que la plana directiva de los establecimientos no logra funcionar de manera autónoma y genera una relación de tipo vertical con los otros estamentos, tales como Ministerio de Educación, Direcciones Provinciales, incluso, los mismos apoderados. Desde el plano relacional, el profesorado expresa que los directivos funcionan prácticamente al compás de los mandatos de estos estamentos, no permitiendo ni a la comunidad educativa ni a los profesores seguir los derroteros que estimen convenientes.

Fragmento 51: Grupo Focal Establecimiento C, p. 39

“...yo presiento miedo a nivel de mis jefes, miedo al ministerio, miedo a la provincial, miedo al apoderado (...) Miedo, es decir...que el apoderado se va quejar, que va venir la provincial, es que va venir una multa, es que esto va ser así... ¿Y qué pasa con ese miedo?. Primero, te paraliza...” (Profesora).

Por último, los docentes presentan molestias frente a la infraestructura poco adecuada de las escuelas para poder cumplir con las actividades curriculares. Este sentir se hace más evidente en las asignaturas que contemplan actividades fuera de las salas de clases o que requieren de otros recursos didácticos (como son las asignaturas de Artes, Música, Educación Física, etc.), ya que por concepto de Ley SEP ha habido un incremento importante, principalmente, de medios tecnológicos para las escuelas. Esta realidad los hace sentir en una especie de crisis de sentido de su quehacer en la escuela, ya que deben realizar actividades acomodadas a las pocas posibilidades que les entrega el recinto escolar.

Fragmento 52: Grupo Focal Establecimiento C, p. 39

“...no tengo infraestructura aquí para hacer nada, no tengo cancha de vóleybol, no tengo cancha de básquetbol, no tengo cancha de fútbol, no tengo cancha de hándbol, no tengo cancha de nada, no tengo cancha pa hacer gimnasia (risas), ¿Qué hago? ¡Ah!...los hago trotar entonces alrededor de la cancha todos los días...Y lo peor que yo me di cuenta, es que (...) ¡aquí tú podrías hacerlos trotar todos los días, el año acá y nadie me diría nada! ...” (Profesor).

Además, los docentes expresan que se hace necesaria una mejor gestión y administración de la infraestructura y de los medios tecnológicos con los que cuentan, para realizar las clases como las tienen planificadas y ocupar más eficientemente las horas de las mismas.

Fragmento 53: Grupo Focal Establecimiento D, p. 55

“...la infraestructura acá nos permite trabajar, pero de repente hay que estar peleando por la infraestructura, que se mantenga (...). Por ejemplo, si yo necesito medios audiovisuales para cada clase, tengo que prever de que efectivamente los tenga, de que los instalen, de que estén funcionando, o de que si echaron a perder que me los repongan (...) para poder hacer la clase como corresponde, y eso demora, tienes que llevar un computador, y te demoras en instalarlo, ya perdiste unos cuantos minutos de la clase efectiva en que tienes que instalar los equipos. Entonces con eso uno tiene que correr un poco pa que resulte como uno lo tenía planificado, porque si te falla el equipo teni que aplicar plan b para poder hacer la clase sin el equipo...” (Profesora).

2. Memoria de participación docente

En esta dimensión, relacionada con la memoria que poseen en torno a la participación docente, se han construido tres categorías: 2.1) Memoria vaga en torno a participación docente en épocas previas a su ejercicio como profesores; 2.2) Memoria esporádica y desencantada de participación docente en años recientes y la dificultosa relación con el Colegio de Profesores de Chile; 2.3) Memoria de organizaciones docentes frágiles y aisladas en sus instituciones, configuradas por el miedo, la incertidumbre laboral y las lógicas de la institución escolar

2.1 *Memoria vaga en torno a organización docente en épocas previas a su ejercicio como profesores*

El discurso docente, desde su plano ideacional, representa de manera vaga algunos recuerdos de lo que ha sido la participación docente en Chile. Por ejemplo, recuerdan como hito la participación de los docentes de los años 60, pero de manera superflua y anecdótica. Es interesante dar cuenta de cómo el discurso docente posee tan pocos elementos de memoria, situación que puede complejizar la reconstrucción del pasado docente y la articulación presente. Además, desde el plano discursivo textual es interesante agregar que en algunas ocasiones, al realizarles esta pregunta a los participantes, muchos guardaron silencio o continuaron hablando acerca de sus necesidades, dando cuenta también de lo expresado recientemente.

Fragmento 54: Grupo Focal Establecimiento B, p. 30

Profesor 3: Las luchas de los años sesenta... de 3 meses, de 4 meses...

Profesora 5: ¿Que tú has escuchado desde las grandes huelgas de los profesores...?

Profesor 3: Sí, yo era cabro chico en ese entonces, tuvimos tres meses de vacaciones...

2.2 Memoria esporádica y desencantada de participación docente en años recientes y la dificultosa relación con el Colegio de Profesores de Chile

Los profesores recuerdan solo algunos momentos en los cuales se movilizaron como docentes, aunque afirman que no lograron del todo sus fines. Desde la dimensión textual, parece importante destacar la expresión tragicómica de la profesora respecto al bono SAE, situación que los mantuvo organizándose y que, finalmente, cuenta, no lograron acceder a esos beneficios económicos. Esta expresión da cuenta de representaciones discursivas alusivas a ciertos matices de desilusión o incredulidad respecto a visualizar horizontes de sentido subjetivo mediante la organización y la participación.

Fragmento 55: Grupo Focal Establecimiento B, p. 30

Profesora 5: ¡Claro!, yo siento que la última de las movilizaciones grandes, debe haber sido la del bono ese que pedimos...

Profesor 3: El SAE.

Profesora 5: ¡Ese bono! ¡Que no se *sae* na! (risas) ¿Hace cuatro años se hizo? Y después de eso como que bajó la intensidad de la propuesta, de ir a protestar...

En la misma línea, recuerdan lo propiciado por los movimientos generados durante la primera parte de la década de los años 90. Este episodio lo recuerdan como un hito fructífero en cuanto a organización, pero que no logró los fines para los cuales se habían organizado.

Fragmento 56: Grupo Focal Establecimiento C, p. 45

“...a nivel de docencia yo creo que solo, y fue parcial también, hubo (...) esto tiene que haber sido, sí, entre el 93 y el 96 hubo un gran movimiento social a nivel de los profesores, incluso hubo una marcha nacional que culminó acá en Santiago, y se lograron mejoras, se lograron varias cosas respecto a remuneración de los docentes, de los tiempos, etc. Estuvo ligado también a lo que fue la confección del famoso Estatuto Docente, que entró muy lindo y

salió hecho un asco y en donde se mantuvieron las diferencias que yo creo que hasta el día de hoy destruyeron la educación...” (Profesora).

Se agrega a la experiencia anterior, la acontecida por la puesta en marcha de la evaluación docente. Desde el plano relacional, los discursos docentes expresan una relación con los entes ministeriales poco fluida e inverosímil, en tanto las decisiones de políticas hacia la profesión docente tienden a no ser dialogadas ni consensuadas de buena forma entre el Ministerio de Educación y los docentes.

Fragmento 57: Grupo Focal Establecimiento D, p. 64

“...yo recuerdo que estábamos aquí y teníamos que votar por la evaluación docente: sí o no, y yo recuerdo que estábamos votando abajo y teníamos la tele y decía: aprobada la evaluación docente...Yo estaba votando y estaba aprobada la evaluación docente...Aquí en este colegio, te prometo...teníamos la urna ahí y en la tele ya estaba aprobada...” (Profesor).

Por otra parte, desde un plano interaccional del discurso, los profesores declaran que el actuar del Colegio de Profesores, principal organismo de los docentes desde el retorno a la democracia, no sostiene una comunicación muy fluida con el cuerpo docente y que, además, no ha logrado impactar las realidades laborales y profesionales de los docentes.

Fragmento 58: Grupo Focal Establecimiento A, p. 12

“...tenemos aquí un representante del Colegio de Profesores, que es vicepresidente comunal del Colegio de Profesores, pero no se refleja la ayuda...Es bien ambiguo te diría yo...no se ve...” (Profesor).

Desde los significados ideacionales, ellos sostienen que el Colegio de Profesores no actúa en función a las necesidades del cuerpo docente, sino más bien, siguen los mandatos

del partido político al cual se adscriben, dándose pocas posibilidades para organizarse en la actualidad.

Fragmento 59: Grupo Focal Establecimiento B, p. 30

“...es que se politizó mucho, entonces (...) cada uno pelea por sus propios intereses, cada partido con...Ese es el problema del Colegio de Profesores, por ejemplo, que están muy abanderados con un partido y siguen las órdenes del partido en vez de seguir los derechos y necesidades del gremio...” (Profesor).

Cabe destacar de la cita anterior, desde la dimensión textual, los significados atribuidos a lo político. En esta frase el docente sostiene que se “*politizó mucho*”, dándole un matiz peyorativo y significándolo como una disputa por intereses propios.

Además, agregan que el Colegio de Profesores está generando una suerte de desconfianza y baja participación entre los docentes, y que sus luchas, principalmente, se abocan a temas económicos y no precisamente a todas las necesidades de los docentes.

Fragmento 60: Grupo Focal Establecimiento D, p. 63

“...si tú revisas el nivel de colegiatura en este minuto o de personas que pertenecen al Colegio de Profesores son las mínimas porque hay, por un lado, la atomización de la organización social y, por otro lado, la desconfianza frente a esa orgánica que no ha sabido responder bien a los requerimientos del profesorado, porque yo siento que las luchas que hay del Colegio de Profesores se han sentado fundamentalmente en el plano de remuneración, que es importante, no estoy diciendo que sea equivocado, pero las condiciones laborales no hay mucha línea discursiva...” (Profesora).

2.3 Memoria de organizaciones docentes frágiles y aisladas en sus instituciones, configuradas por el miedo, la incertidumbre laboral y las lógicas de la institución escolar

En primer lugar, los docentes declaran no poseer mayores elementos de memoria de organización en sus instituciones y, a su vez, declaran no tener ningún tipo de organización en la actualidad.

Fragmento 61: Grupo Focal Establecimiento A, p. 12

“...como grupo organizado para defendernos, creo que no hay, perdónenme colegas...” (Profesor).

Es relevante, desde el plano textual, la expresión utilizada por el docente “*perdónenme colegas*” aludiendo a una situación que ellos entienden que debiera cambiar, pero que aún no logra constituirse más allá de la expresión verbal emanada.

Sumado a lo anterior, se observa desde el plano identitario del discurso, una persistencia del miedo en los docentes producto de la herencia dictatorial y la incertidumbre laboral actual.

Fragmento 62: Grupo Focal Establecimiento D, p. 63

“...hay otros elementos que se unen a eso, que tienen que ver con el miedo de los profesores a perder su fuente laboral, porque acá estamos en una realidad, dentro de todo, se podría decir privilegiada, donde nosotros podemos hablar, nosotros podemos decir lo que pensamos, independiente de si parece muy bien o más o menos bien, aun así podemos hablar...en muchos colegios los profesores no pueden hablar...no tienen horas designadas, porque son considerados como un alumno más y si uno no está de acuerdo con la línea que sigue el colegio, uno simplemente se va, porque así como uno usa esa frase que detrás de uno hay mil esperando, detrás de los profesores hay otros mil currículums más esperando, entonces los profesores al final, si sumas los bajos sueldos, la poca dignificación de la carrera, la escasez de trabajo en algunas asignaturas, privilegian el quedarse callados, mantener su fuente de trabajo, antes de llevar a cabo causas que entre comillas ya se saben perdidas...” (Profesora).

Cabe destacar de este último fragmento la memoria respecto a luchas históricas de los docentes, las cuales son percibidas con escasas posibilidades de revertirse.

En la misma línea del miedo frente a la incertidumbre laboral, los docentes también reconocen cierta memoria de organización docente en su escuela para enfrentar ciertas necesidades que han tenido, pero estas han carecido de continuidad. Desde el plano representacional, la organización docente no se constituye de manera sólida y permanente; más bien, son organizaciones frágiles y esporádicas, que se desarticulan por la flexibilidad laboral que padecen los docentes actualmente.

Fragmento 63: Grupo Focal Establecimiento A, p. 12

“...Aquí han habido, tiempo atrás, recordados consejos de profesores se acuerdan ciertos, cómo lo podría decir, protocolos, remediales no cierto, para poder enfrentar el próximo año o para poder enfrentar lo que queda del año...Se hacen acuerdos, la gente que está se pone la camiseta, profesores con ganas hemos estado ahí metidos, pero ¿qué pasa? que muchos de ellos después, al año que viene, no sé por qué razón administrativa, no siguen...no siguen en su trabajo (...) Luego vienen otros profesores que no tienen idea del acuerdo que se hizo, entonces ahí se quiebra, se quiebra el acuerdo, las buenas intenciones, se quiebra todo...” (Profesor).

También, los docentes recuerdan cuando se organizaron durante el periodo de la dictadura militar en Chile para mejorar sus condiciones laborales y profesionales. Desde el plano ideacional, ellos estiman que su participación en ese momento como fructífera, logrando avanzar en bastantes aspectos importantes, a pesar de estar insertos en un contexto sociopolítico complejo, dado por la dictadura militar.

Fragmento 64: Grupo Focal Establecimiento B, p. 28

“...este colegio tiene historia por ser, en nuestra época, los más duros (...). Imagínate, formar un sindicato de profesores cuando no había ningún otro colegio de sindicatos, en época de dictadura, corriendo riesgos porque eran de

partidos políticos los que formaron... ¡Obviamente, que no eran de derecha los que formaron!...Y se formó y se hizo una negociación que se lograron..., solamente eso sí, vamos quedando como 6 nomás que tenemos esos privilegios de los profes antiguos, pero se lograron privilegios que ni siquiera ahora se tienen en democracia...” (Profesor).

Por último, hay memoria respecto a lo que fue lo generado por el diseño y puesta en marcha de la Reforma Educativa de los años 90, la cual generó en su momento mucha adherencia y participación docente, pero produciendo, a posteriori, bastante rechazo, ya que sus acuerdos colectivos no fueron tomados en cuenta. Desde el plano discursivo relacional, se aprecia que luego de participar y comprometerse activamente en procesos de cambios educativos, son engañados por estamentos de mayor poder.

Fragmento 65: Grupo Focal Establecimiento C, p. 43-44

“...cuando se vino todo esto de la reforma...les parecerá raro a los colegas, pero empezábamos a las 8:30 de la mañana el consejo y ahí hacíamos grupos de trabajo, después de las horas de consejo (...), mirando todo ponte tú lo que es infraestructura, qué es lo que queríamos, ideando como todo un proyecto y había bastante motivación...Yo creo que ese ha sido el año, o fueron cerca de dos años, y un trabajo más sistemático donde los profes trabajaban bien, se quedaban (...). Yo creo que todo eso finalizó cuando de todas las propuestas se sentaron en ellas y pusieron lo que venía externo y eso produjo mucho resquemor, mucha rabia también entre los colegas en el sentido que...porque se dieron tiempo...no era tiempo que se pagaba (...). Acá era un tiempo gratuito de los docentes...No, es que se va hacer esto, punto, salió...” (Profesor).

Por otra parte, nos encontramos con algunos hitos en la memoria docente respecto a necesidades específicas que se generaron en sus instituciones de trabajo. Por ejemplo, acá se ilustra lo sucedido en un establecimiento, respecto a una manifestación (paro) que consideran como hecho inédito ocurrido hace tres años atrás. Desde el discurso identitario,

podemos notar que los docentes se identifican como actores pasivos políticamente, que no están acostumbrados a participar, razón por la cual les parece inédito este cese de actividades que realizaron.

Fragmento 66: Grupo Focal Establecimiento A, p. 13

“...acá los profesores tenemos que ir en pareja y cuidar que en la sala se lleve bien el proceso, como estilo PSU, como la prueba SIMCE. El punto es que teníamos un conflicto a nivel de...con un cuarto que está medio complicado y decidimos paralizarnos, o no paralizarnos, o sea sí, parar un poco, hacer un cese, no tomar la prueba y necesitábamos la presencia de directivos (inspectoría general, la dirección, la jefatura de utp) porque necesitábamos tocar un tema puntual y necesitábamos soluciones rápidas y decisiones que sean resolutivas, no las famosas dipironas, aspirinas, el paracetamol, que cambie un poquitito...y lo que decidimos como gremio fue no tomar la prueba a las 10 de la mañana, nos reunimos todos y ahí unimos fuerzas. Yo creo que eso es casi inédito acá, porque no se había hecho...” (Profesor).

Otro acontecimiento que relatan los docentes es la utilización, desde hace años, de los espacios no formales, formado por redes de amistad entre docentes, para tomar decisiones u organizarse respecto a ciertas eventualidades de la escuela. Sin embargo, parece importante destacar, desde el plano interaccional, que estos deseos de los docentes de colectivizarse a través de redes de fraternidad, redes de colegas están, en definitiva, en función de tomar decisiones resolutivas respecto a los estudiantes. Podríamos hablar de dispositivos de control no formales ocupados por los docentes para la vigilancia de los estudiantes.

Fragmento 67: Grupo Focal Establecimiento C, p. 44

“...hay una cosa que yo la considero a favor, que todos los días a las 9:30 tomamos desayuno...Eso, por una parte es una oportunidad y, por otra parte, hemos llegado a ser buenas amigas, buenas fraternas, entonces, nosotras, (...) somos como el *staff* que se junta siempre como cerca, incluso en la mesa...Yo

creo que ahí tenemos de repente unos mini-consejos que son muy productivos, (...) nos retroalimentamos en información y no esperamos que nadie nos diga las cosas...sino que al informarnos de esa manera, de repente, estamos más informados para lo que pasa con determinados niños y eso ayuda muchísimo...” (Profesora).

Asimismo, relevan que en este tipo de organización no formal las decisiones son resolutivas, destacando la eficiencia de este dispositivo no formal de control y vigilancia de los estudiantes.

Fragmento 68: Grupo Focal Establecimiento C, p. 45

“...nosotros no hemos actuado en términos formales, pero sí tenemos suficiente carácter para que si se toma una decisión se cumple, (...) por ejemplo, cuando ya se avecinan las situaciones de fin de año, por lo general actuamos agrupadas...Entre nosotras nos vamos caminando por ahí, una coca cola por allá, un almuerzo por aquí...así nos arreglamos, porque (...) todos nosotros que conocemos a fondo la situación de una persona, de una alumna, que una alumna venga a decirnos que está enferma y que sabemos más detalles de su vida personal. Al colegio le venden la pomá, pero a nosotros no po...porque nosotros estamos en la calle, sabemos mucho más detalles que de repente por respeto no los comentamos...entonces nos hacemos los sordos noma...entonces ahí, nosotros decimos ¿qué va pasar? Y ya, chao...y se ejecuta...” (Profesora).

Se reafirma la función de dispositivo de control que estaría cumpliendo esta organización docente no formal, si es que se atiende a la expresión utilizada por la profesora: “*al colegio le venden la pomá y a nosotros no po*”, en la cual releva la función de esta organización, relacionada con el vigilar la veracidad de los discursos y acciones de los estudiantes en la institución escolar.

3. Visiones de futuro del profesorado

En esta dimensión, relacionada con las visiones de futuro del profesorado, se han construido cuatro categorías: a) Carencia de visiones de futuro (utopías); b) Colonización de las utopías docentes; c) Utopías ligadas con mejorar sus condiciones profesionales, y d) Utopías vinculadas con generar transformaciones en los estudiantes desde lo pedagógico.

3.1 *Carencia de visiones de futuro (utopías)*

Si analizamos el discurso desde su dimensión textual, se aprecia de parte de los docentes una carencia de visiones de futuro, que se expresaron en guardar silencio cuando se les realizó esta pregunta, continuar relatando sus necesidades, o bien, emplear un chiste, dando cuenta de que a nivel discursivo aún no hay atisbos de una eventual construcción de utopías.

Fragmento 69: Grupo Focal Establecimiento A, p. 15

“¿Tú me hablaste de sacarte el *kino* la otra vez? (risas)...Pa no trabajar más en educación (risas)...” (Profesor).

Si analizamos el discurso operando como práctica social, podemos dar cuenta de que esta mutilación de utopías está en sintonía con las transformaciones instaladas por el modelo neoliberal en las subjetividades. Al respecto, Zemelman enfatiza que en este modelo

el mismo concepto de futuro se reduce a la idea de oportunidades intervinientes, a una capacidad del sujeto que se reduce a comportamientos de movilidad social individual (...). La sociedad se subsume en la movilidad individual, mientras los horizontes históricos se restringen a los límites de proyectos personales de vida (Zemelman, 2010:364).

Tal como comentaba este profesor anteriormente en el grupo focal, desde el plano ideacional, se concibe la docencia como una profesión sufrida, producto de todas las necesidades que anteriormente mencionaron. Por tales motivos, se vislumbra como anhelo

la posibilidad de abandonar la docencia, aunque también comentan que es una decisión compleja, porque a la vez disfrutaban muchísimo ejerciendo su labor.

Fragmento 70: Grupo Focal Establecimiento C, p. 49

“...pa mí trabajar en educación yo ya lo decidí, es una cuestión pasajera y a la cual voy a tratar de arrancarme lo antes que pueda... Lo que sí, me da pena porque yo disfruto haciendo clases y a mí me gusta, me gusta mucho y mi taller es lo que me mueve...” (Profesor).

Por otra parte, desde el discurso identitario, se percibe un sujeto docente sin esperanzas de un futuro distinto, lo que produce una mutilación de utopías profesionales y educativas.

Fragmento 71: Grupo Focal Establecimiento B, p. 31

Profesora 5: Es que uno escucha, por ejemplo, cuando uno escucha a los profesores que pelean esa plata que les deben... ¡Años! Los profesores...esa deuda histórica... los profesores se han muerto y no tuvieron nunca...

Profesor 3: ¿Se han muerto como cuántos? ¿Cómo 7.000 profes ya, de los no sé cuántos miles que eran?

3.2 Colonización de las utopías docentes

A diferencia del punto anterior, hay docentes que expresan utopías que tienen como particularidad el que están adheridas a los discursos hegemónicos actuales. Por ejemplo, el discurso de los docentes realiza una crítica a las superestructuras económicas, sociales y políticas en Chile, pero no es un discurso que contribuya a la constitución de una eventual subjetividad social. Zemelman (1997) afirma que cuando la utopía que se sostiene no es la del sujeto, no posibilita la maduración de esa subjetividad social. Así, *la utopía se transforma en un mecanismo que permite trascender soslayando la situación dada, en vez*

de ser un mecanismo de reconocimiento de la potencialidad que se contiene en esa situación (Zemelman, 1997:23).

Fragmento 72: Grupo Focal Establecimiento A, p. 16-17

“...si yo veo los países industrializados, ellos sacan provecho de los recursos de otros países, donde ellos hacen objetos, hacen cosas, fabrican cosas, que la gente las necesita y las compra, ¿Te fijas? Yo no tengo idea, pero alguien me dijo por ahí que en Japón hasta los 8 de la noche tenían clases los niños, pero resulta que ellos están hasta las 8 de la noche porque saben que son países que van creando cosas, nuevas tecnologías, nuevas cosas, ¿te fijas?, entonces, ellos aspiran a eso...A nosotros nos hace falta ese tipo de cosas...Quizá la gente que tiene los medios, la gente que lo puede hacer, que invente cosas, que hagan cosas (...). Cuando yo estaba en enseñanza media que se luchaba por la cuestión del cobre en el tiempo del... (no estoy hablando de política, solo como período), cuando este señor luchaba por nacionalizar el cobre y se nacionalizó el cobre, ya, pero se sigue llevando el cobre pa afuera...Claro, quizá se gana un poco más ahora que antiguamente, pero aquí no hay algo donde se aproveche digamos para hacer nuevas...como otros países, ¡Ah, comprémosle este objeto porque Chile está fabricando tal y tal cosa!...”
(Profesor).

Desde el plano textual, parece interesante dar cuenta de un cierto miedo o conflicto al referirse a temas políticos e ideológicos, incluso con sus colegas. Esto queda de manifiesto cuando el profesor exclama *no estoy hablando de política, solo como periodo*, dando cuenta del veto y de las pocas posibilidades que se han gestado tanto en el espacio escolar como social para producir discursos políticos.

Por otro lado, los docentes expresan utopías vinculadas con tener la posibilidad de desarrollar la labor docente cumpliendo con la lógica de estándares, característica propia de la educación de mercado actual, adhiriéndose al discurso educativo imperante. Esta es otra evidencia de que el discurso docente está colonizado por el discurso del poder. Por ejemplo, desde la dimensión textual, se percibe el uso de palabras que aluden a las lógicas

empresariales impuestas en la educación chilena, tales como “*obtener logros con eficiencia y eficacia*”.

Fragmento 73: Grupo Focal Establecimiento C, p. 47

“...me gustaría disponer de las condiciones para poder obtener logros con eficiencia y con eficacia (...). Me gustaría poder trabajar con grupos homogéneos, por ejemplo, y lo voy a proponer de alguna manera, y lo voy a hacer de alguna manera, que son los liderazgos positivos, o sea trabajar la punta de la pirámide, de una manera tan fuerte que los cabros puedan chorrear su logro hacia abajo y, de hecho, lo estoy ejecutando con un curso...”
(Profesora).

También, es posible apreciar lo que Fairclough (1995; 2008) denomina tecnologización del discurso docente, a través de la instalación de la idea que los docentes deben tener vocación para poder ser buenos profesionales. Por supuesto, la vocación a la que evoca el discurso del poder es aquella vinculada con el ejercicio del apostolado, subsumiéndose el docente en la realidad laboral compleja en la cual desarrolla su labor y entregándose por completo.

Gozar de la docencia desde el apostolado favorece a que no se vislumbren horizontes diferentes, ya que aceptan las condiciones actuales en las cuales se desarrolla la docencia. Además, es interesante destacar desde una perspectiva de género, cómo se sienten aventajadas para ejercer la docencia apostólica por el hecho de ser mujeres-madres.

Fragmento 74: Grupo Focal Establecimiento C, p. 51

“...mira, el único deseo que yo tengo ahora es seguir haciendo clases, gano un moco, no gano ni la tercera parte de lo que ganaba, pero estoy feliz porque estoy haciendo lo que me gusta, estoy entregando parte de mí... Yo siempre he dicho, como profesora tengo tanto que entregar y por fin tengo a quién entregársela... Yo tengo hijas grandes ya, entonces, ¡Igual a los cabros los quiero como mis hijos, po...!” (Profesora).

Fragmento 75: Grupo Focal Establecimiento C, p. 52

“...Uno como mujer en la educación tiene ese tiempo: de ser mamá...Uno tiene mucho tiempo, no sé si mucho, pero tiene el tiempo, la calidad, no sé si se entrega de la misma forma, pero el tiempo está...A nosotros como mujeres nos permite tener eso...” (Profesora).

3.3 Utopías ligadas con mejorar sus condiciones profesionales

Los docentes apuntan como utopías el cambiar algunos aspectos de sus actuales condiciones laborales y profesionales, aunque declaran aún no tener mucha claridad de cómo poder llevar a cabo estos cambios.

Fragmento 76: Grupo Focal Establecimiento D, p. 67

“...uno quisiera que se volviera otra vez, no sé, no sé si revertirlo o cambiarlo, que hubiera más respeto, que significara más la labor y se valorara mucho más la importancia que tiene la actividad docente, porque uno no solo enseña un contenido, enseña valores, entonces hoy día...y más ahora, que los chiquillos están solos, que los papás trabajan, que se crían prácticamente solos, nosotros hacemos un papel fundamental, casi tan importante como los padres, aunque no lo quiera, aunque lo haga así inconscientemente, pero uno está enseñándole valores todo el día de cómo comportarse, de cómo ser aquí, ser allá, que es malo, que es pésimo, que es mejor y uno lo está guiando aunque no quiera y uno se compromete con eso y ojalá que eso se valorara más y también, obviamente, en un minuto también se premiara, porque de repente se destacan mucho las cosas malas que hacemos o que llegamos a hacer en esta actividad, pero no se valoran, no se premian, no sé, uno da la vida entera por esta labor y al final no recibe nada ...” (Profesora).

Fragmento 77: Grupo Focal Establecimiento B, p. 27

“Respecto al respeto, a mí lo que me pasa, ¿habría que hacer algo así como gubernamental, así como para que vuelva, para que la carrera docente vuelva a

tener un respeto? (...) Pero: ¿qué se puede hacer pa que esto cambie? ¿Algún proyecto de ley?” (Profesor).

A su vez, surge como utopía el poder tener una situación económica presente y futura que les permita vivir con tranquilidad respecto al tema económico y de manera activa.

Fragmento 78: Grupo Focal Establecimiento C, p. 46-47

“...yo tengo una imagen de mi profesora de artes (...) jubiló justo el año 73...y lo genial de eso, es que cuando ella jubiló...lo que voy a dar va ser económico, pero ella sabe...con su familia, su casa, su familia en la universidad, tenían el famoso Peugeot 404, no me voy a olvidar nunca porque me encantaba el auto, ideal, como el de clase media de la época...Los dos eran profesores, terminada su vida, ella se dedicó a pintar, él se dedicó a hacer investigación, salían de viaje y dentro de su barrio ellos eran los que motivaban mucho el trabajo de su población a nivel de agrupación, digamos, como comité de vecinos...y si yo miro a futuro, que es más menos lo mío que se acerca ese jubile, a mí me gustaría finalizar mi etapa de formación así activa (...) y a nivel personal, mirando más a futuro, el tiempo de poder desarrollar otras habilidades y otros talentos y tener suficiente cabeza, no loca, no tan agotada, que no me permita seguir viviendo, potenciando mi tercera edad que es mi tiempo de retiro, eso es lo que me gustaría...” (Profesora).

Asimismo, los docentes expresan como utopía la posibilidad de tener más tiempos en la escuela para desarrollar un buen trabajo y para poder dedicar más tiempo a la vida personal y familiar.

Fragmento 79: Grupo Focal Establecimiento C, p. 48-49

“...me gustaría que se dieran los tiempos para ver todas estas cosas sin que yo tuviese que estarle restando tiempo a mi vida fuera del colegio considerando

que yo tengo planificaciones de tener familia, tengo mi pareja, tenemos pensado tener hijos (...), porque si no también voy a estar criando a un cabro chico que va estar solo y ya tengo que estar con cabros chicos que están solos acá, papá, mamá, productor y más encima yo voy a tener que criar...” (Profesora).

3.4 *Utopías vinculadas con generar transformaciones en los estudiantes desde lo pedagógico*

También, el discurso docente vislumbra como horizonte de sentido el poder entregar a sus estudiantes herramientas educativas para que contribuyan en la construcción de una sociedad mejor, o bien, que puedan tener herramientas para enfrentar las complejidades y avatares del mundo actual. Desde una función interaccional del discurso, damos cuenta de que esta construcción la perciben como un proceso individual y no como colectivo docente y, por otra parte, en una relación unidireccional, vale decir, ellos dotando de herramientas a los estudiantes, pero no en un proceso viceversa, como propone Paulo Freire (1970), en una relación educador-educando y educando-educador, en la cual ambos se nutren y co-construyen.

Fragmento 80: Grupo Focal Establecimiento C, p. 48

“...siento que el Estado, el Gobierno y toda la gente que trabaja en educación se preocupa que el niño o el joven aprenda a ser una máquina de hacer cosas, de producir...de producción, de producción y que si le va mal en esto, le va ir mal en el futuro, y va hacer como un efecto dominó y que al final en su vida va terminar siendo pobre, la AFP no le va a entregar la plata, y la Isapre y miles de cosas, entonces, es mejor que se ponga a producir de ahora en adelante, porque si no, en su futuro se va a morir y va ser un tipo infeliz y capaz que sea así y capaz que me esté equivocando en este momento...pero a mí lo que me urge y lo que trato de hacer y la que siento mi misión ahora es (...) generar en los niños eso, que se sientan felices, que sientan que están aprendiendo herramientas para vivir la vida, no para luchar contra la vida, no para luchar contra un sistema, sino para vivirla, para que en el momento que tengan que escoger tengan las herramientas necesarias para pensar...” (Profesor).

VI. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Luego de haber realizado los análisis en cuanto a las necesidades cotidianas del quehacer docente, la memoria de participación y las visiones de futuro del profesorado, es posible observar un fenómeno discursivo denominado por Fairclough (1995, 2008) como tecnologización y colonización discursiva. Para Fairclough (1995) esta colonización implicaría el uso del lenguaje hegemónico, en este caso el uso del lenguaje empresarial inserto en la escuela, ocupando expresiones tales como: “eficacia y eficiencia docente”, “mejorar los estándares de aprendizajes”, “material humano”, “la competencia y la meritocracia”, etc.

Por su parte, la tecnologización de los discursos es una característica del orden discursivo y lingüístico de las sociedades contemporáneas, y sostiene que las prácticas discursivas se encuentran sujetas a sistemáticas intervenciones estratégicas para intentar, a través de estas intervenciones, controlar los cambios y lograr los objetivos institucionales (Bermeo, 2004). Este fenómeno opera frecuentemente investigando los discursos; luego de aquello, diseña (o rediseña) los mismos y, finalmente, entrena a los hablantes (docentes) en dichas prácticas que son coherentes con el diseño discursivo hegemónico de la institución escolar (Bermeo, 2004).

En este contexto de tecnologización discursiva, se ha observado que el discurso de los docentes se tiende a adherir a los discursos emanados desde el poder. Entendiendo que el discurso produce efectos en tres planos específicos -el discurso aporta a modelar las relaciones sociales; el discurso produce y hace circular formas particulares de representaciones y creencias de la realidad social, y el discurso contribuye a la construcción de identidades sociales (Fairclough, 2008; Stecher, 2010)-, se puede observar cómo, desde su función identitaria, el docente se percibe como un profesional que debe cumplir con la vigilancia del actuar de los jóvenes en la escuela, con un quehacer solitario y pasivo frente a las decisiones de la escuela, y que ejecuta y en general no cuestiona sobre el carácter ontológico de los programas curriculares emanados desde estamentos superiores. Esto último también se puede comprender desde lo que Fairclough denomina reflexividad, vale decir, el “*empleo sistemático del saber acerca de la vida social para organizarlo y transformarlo*” (Fairclough, 2008:180), o los llamados sistemas de expertos, que en este

caso serían los profesionales de los entes ministeriales (por ejemplo, el Mineduc), los organismos de asesorías técnicas, personeros del mundo académico, entre otros, quienes están tecnologizando el discurso docente.

Sumado a esto, fue posible apreciar desde los discursos identitarios docentes, una suerte de goce por tener la posibilidad de hacer de la docencia un apostolado. En este sentido, parece complejo que los docentes intenten generar cambios a las necesidades que ellos expresan, pues validan su quehacer desde el apostolado.

Desde el plano discursivo relacional, se ha observado que los docentes no están concibiendo a los estudiantes como otros-legítimos; de hecho, validan la selección de estos y tienden a establecer relaciones autoritarias y verticales con ellos. A su vez, han expresado la sensación de incompatibilidad y tensión entre la cultura de ellos con la cultura juvenil de los estudiantes. Por otra parte, se observa que los docentes establecen relaciones asimétricas con los estamentos superiores, como, por ejemplo, los entes provinciales o el Ministerio de Educación, sintiéndose vigilados y controlados por estos por su quehacer en la escuela.

Desde el plano discursivo ideacional, hay una tendencia a representar la educación como un proceso de adoctrinamiento y civilizatorio. Asimismo, tienden a percibirla como algo objetivable, estático, y creen en una concepción bancaria de la educación, vale decir, en el ejercicio de depositar contenidos en los estudiantes. Asimismo, representan la educación escolar como un sistema propedéutico, en la cual la finalidad primordial es que los estudiantes puedan acceder a la educación universitaria. Por ello, se puede entender la trascendencia otorgada a los rendimientos en las pruebas estandarizadas. Esta forma de concebir la educación podría estar cumpliendo la función estructural de inserción social, en tanto los individuos son validados en la sociedad neoliberal en base a la capacidad de consumo (Mayol & Azócar, 2011), siendo la educación la que eventualmente posibilitaría mayores accesos al consumo, al dotar de mayor capital a los individuos, en tanto profesionales.

Por otra parte, Zemelman (1997) estima conveniente para comprender la subjetividad social, analizar las tensiones que se producen en el campo de la dialéctica memoria-utopía. En este sentido, se ha podido observar que, por lo menos a nivel discursivo, los docentes no están estableciendo una dialéctica tan clara y consistente entre su memoria, sus necesidades y sus visiones de futuro. Además, son discursos que poseen,

en muchos casos, una suerte de ambivalencia entre sus necesidades y sus visiones de futuro (por ejemplo, el surgimiento de algunas críticas al cumplimiento de estándares, pero expresando a continuación el anhelo de mejorar los puntajes estandarizados).

Además, se ha constatado que los docentes están, por lo menos discursivamente, enclaustrados en el ámbito de las necesidades, sin poder aún tener luces para construir algún discurso alternativo que le permita visualizar posibles horizontes de sentido. De la misma forma, si analizamos los discursos de los docentes respecto a la memoria, se observa que estos poseen una memoria de participación frágil y desarticulada. Además, la tenue memoria que poseen está vinculada principalmente con desencantos, traiciones y miedos que no están facilitando procesos de configuración de subjetividad social.

Analizando el discurso docente como una práctica social, parece relevante rescatar lo que propone Zemelman (2010), quien intentando comprender la realidad latinoamericana, declara que ella está pasando por una crisis económica-financiera, potenciada por un Estado debilitado y sin los instrumentos de regulación, producto de las lógicas de mercado insertas desde ya algunas décadas. Según el autor, esta economía de mercado

se acompaña de posturas que enfatizan la eficacia aunque cortoplacistas, dando lugar a un fuerte individualismo que mutila las posibilidades de que surjan colectivos; individualismo que más allá de su conformidad permanece inerte en sus situaciones de desventaja. El mismo concepto de futuro se reduce a la idea de oportunidades intervinientes, a una capacidad del sujeto que se reduce a comportamientos de movilidad social individual (Zemelman, 2010:364).

En sintonía con estos valores del modelo neoliberal impuestos en Chile, los docentes también se han individualizado, perdiendo, como diría Lechner (2003), el imaginario del *Nosotros*. Desde estos análisis, es posible entender el porqué docentes aseveraron expresiones tales como: *...pero es que, ¿Qué le importa a él la deuda histórica mía?* (Profesor Establecimiento B), haciendo notar que las preocupaciones, intereses, motivaciones, etc. debieran ser parte del ámbito individual y privado de cada docente. En este sentido, la construcción de subjetividades sociales se complejiza en el espacio escolar.

Frente a este último análisis, es interesante entenderlo en el contexto de los procesos de flexibilización laboral del cual son parte los docentes y también gran parte de los ciudadanos del país. Vicente Sisto explica muy bien estos nuevos contextos laborales cuando habla del trabajador portafolio, refiriéndose a esta nueva imagen de sujeto *que fluye a través de las relaciones vendiéndose a sí mismo como producto en un mercado fluctuante* (Sisto, 2009:205) y que en su portafolio deposita todas sus competencias, que serán su carta de presentación en el mercado laboral. A través de los discursos ideacionales, los docentes sostienen que *“la gente joven no viene con el sentido de permanecer en la institución, son como de paso...Mientras nosotros teníamos la mentalidad de permanecer ahí, lograr estabilidad, al joven eso no le preocupa mucho”* (Profesora Establecimiento B). En estos nuevos contextos laborales es complejo que los docentes transformen un espacio social, como el del trabajo (la escuela), en un espacio de sentido para construir y potenciar procesos de constitución de subjetividad social, ya que el docente está constituido en un *nómada, transitando de relacionamiento en relacionamiento, de ocupación en ocupación* (Sisto, 2009:197), no estableciendo lazos importantes con sus pares, ni colectivizándose para apropiarse y transformar esos espacios y contextos sociales.

Otro aspecto que es interesante destacar en este estudio es la presencia de una subjetividad que está padeciendo el malestar de manera individual, y colocando una suerte de barrera que le impide compartir con los otros su sentir, y que, a la vez, dificulta la posibilidad de construir discursos alternativos a los legitimados y disponibles en la escuela y en la sociedad. Desde esta perspectiva, se dificulta, también, la construcción de subjetividades sociales docentes en el espacio escolar. En este sentido, parece preciso mostrar una situación vivida en todas las asistencias a los colegios, en los cuales nos expresaron frases tales como: *fuiamos un poquito paño de lágrimas, o sea, ustedes el paño de lágrimas pa' nosotros, porque muchas veces no tenemos a quién decirles esto* (Profesor Establecimiento A).

Por otra parte, se pudo apreciar que el movimiento social por la educación no ha estado siendo un escenario con sentido para los docentes, en términos de desplegar su subjetividad social constituyente. De hecho, desde el discurso operando como texto, en muchas conversaciones con los docentes el tema del movimiento social por la educación no apareció, y en los únicos establecimientos en los cuales emergió, estuvo ligado

principalmente a aspectos negativos, como, por ejemplo, que el movimiento social ha entorpecido el desarrollo de los contenidos necesarios para rendir exitosamente las pruebas estandarizadas o que ha potenciado el protagonismo de los estudiantes, afectando gravemente la disciplina de los mismos en la escuela.

Además, se ha podido constatar que las variadas formas de participar de los distintos actores en estos movimientos sociales no son posibles de realizar ni tampoco son totalmente válidas para los docentes. Se suma a esto la relación conflictiva y de poca valoración que poseen hacia los estudiantes (como hemos visto a la largo del estudio), quienes han sido los principales artífices del movimiento social por la educación. Esta puede ser una de las razones para comprender el porqué en las coyunturas de movimientos sociales por la educación no se han establecido alianzas cohesionadas entre estudiantes y profesores, incluso, se han apreciado momentos de distanciamiento y enfrentamientos.

A su vez, es posible estimar, según lo expresado por los docentes, que el Colegio de Profesores no está constituyéndose como un organismo con sentido para los docentes, en función de potenciar procesos de configuración de subjetividad social. Incluso, se podría pensar que esta asociación gremial obstruye la posibilidad de que los docentes activen su subjetividad social a través de formas de participación que les parezcan con más sentido, como, por ejemplo, abandonar sus conocidas prácticas de resistencia para pasar a constituirse en movimiento social.

Por todos estos motivos se puede estimar que los movimientos sociales por la educación no han podido aún configurar una nueva “racionalidad” en los docentes, que para Zemelman implica apropiarse del conocimiento como una construcción abierta y que en la *“medida que el desenvolvimiento histórico va rompiendo con los límites paradigmáticos, deviene cada vez más claramente en conciencia apropiadora de un saber abierto a sus propias potencialidades de transformación”* (Zemelman, 1992:68).

A raíz de todo lo expresado, cabe preguntarse: ¿Qué condiciones sociales debiesen manifestarse para que se puedan desplegar procesos de configuración de subjetividad social docente? ¿Qué formas de participación docente podrían potenciar estos procesos? ¿Es posible creer que las condiciones laborales y profesionales son las que han mutilado la posibilidad de activar estos procesos? ¿Desean los docentes ser sujetos sociales? El poder, junto con controlar y someter, ¿ha sido tan placentero para los docentes que los ha

mantenido con un discurso tecnologizado? ¿Podrán ser los docentes, desde el espacio escolar, contribuyentes de nuevas realidades socio-históricas? Lejos de querer contestar estas preguntas, se espera que ellas cumplan, en conjunto con lo proporcionado en este estudio, la función de abrir debates, reflexiones y futuras investigaciones respecto a los docentes y la posibilidad de activar procesos de configuración de subjetividad social.

Para finalizar, cabe rescatar lo que plantea Fairclough (2008), quien recogiendo los aportes de Gramsci, sostiene que las posibilidades creativas de prácticas discursivas están limitadas por las relaciones hegemónicas y las luchas por la misma. En este sentido, los actuales movimientos sociales por la educación, a pesar de haber desestabilizado de alguna manera la hegemonía, igualmente no han posibilitado aún la construcción creativa e ilimitada de discursos alternativos de los docentes. En ese sentido, el carácter concomitante que realiza Fairclough (2008) entre hegemonía y posibilidades de interdiscursividad, puede darnos algunas orientaciones para comprender el devenir de la subjetividad docente en Chile, y qué papel jugarán en la lucha discursiva.

VII. PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Aventurarse a comprender procesos de activación de subjetividad docente no resulta, para nada, una tarea fácil; requiere abrirse a un campo variante e indeterminado, a tránsitos permanentes o esporádicos en el tiempo, a direcciones complejas y contradictorias, y a colocar la mirada, fundamentalmente, en las dinámicas constitutivas y constituyentes de la subjetividad.

Esta investigación ha pretendido recoger el dinamismo y la complejidad de abordar ejes temáticos como este, haciendo un esfuerzo enorme por no enclaustrar la subjetividad docente en análisis meramente racionales e ideológicos. No conforme con ello, creemos que este estudio ha dejado varios caminos abiertos, las cuales podrían transitarse en estudios posteriores.

Algunas reflexiones que se han suscitado a propósito de los resultados, y que no dejan de ser más que preguntas abiertas, las expondremos a continuación.

En primer lugar, se ha observado que los docentes están absorbidos por las necesidades. En los grupos focales desarrollados expresaron durante gran parte de los mismos, todas las necesidades que tenían diariamente para realizar sus labores en la escuela, subsumiéndose en ese ámbito, sin posibilidades de mirar horizontes distintos. Además, eran necesidades construidas, principalmente, desde los órdenes discursivos. En este sentido, podríamos pensar que si las condiciones laborales y profesionales cambiasen podrían los docentes tener más posibilidades de reflexionar sobre su trabajo y visualizar horizontes de sentido posibles. Sin embargo, también creemos que es posible que eso no suceda y los docentes frente a mejoras en sus condiciones laborales y profesionales continúen con un discurso tecnologizado.

Por eso, creemos que es necesario mirar al sujeto docente más allá de los límites de la escuela y visualizarlo en los distintos espacios donde despliega su subjetividad. Por ejemplo, sería interesante indagar cómo se están formando profesionalmente los docentes y si en ese espacio se generan espacios para reflexionar acerca de lo que es ser docente, de la politicidad de educar, de las condiciones laborales que presenta el sistema escolar, el carácter político del currículum nacional, etc. ¿Será que volcar la mirada netamente a lo pedagógico –sobre todo, a didácticas disciplinares para el contexto escolar– ha funcionado

más bien como un dispositivo para ocultar estos aspectos ideológicos, objetivando los procesos de enseñanza-aprendizaje en nombre del aprender por aprender? Como ya hemos señalado, son solo preguntas que nos parecen importantes de ahondar.

Otro aspecto clave para entender la subjetividad docente, es poner de manifiesto los impactos que han tenido en la sociedad chilena las transformaciones socioculturales impuestas en las últimas décadas. El Programa de las Naciones Unidas [PNUD] desde el año 1998 ha venido advirtiendo acerca del “*profundo malestar interior*” de los chilenos y de la pérdida de lazos comunitarios, lo que es coherente con la subjetividad docente construida en el estudio, que está padeciendo un malestar producto de un sinfín de necesidades y otros aspectos, y que se moviliza con utopías, principalmente, en el plano individual–familiar. Siguiendo estas ideas, nos preguntamos si los docentes, fuera del plano profesional, ¿tendrán un discurso tecnologizado y colonizado, por ejemplo, cuando se refieren a distintos ámbitos de la contingencia nacional?

Por otra parte, creemos que es difícil que los profesores logren actuar desde su rol en la escuela en los movimientos sociales por la educación en el futuro cercano. Las condiciones de precariedad laboral e incertidumbre, hacen prevalecer el miedo a perder el trabajo y el sustento económico, en un contexto caracterizado por una competencia salvaje entre una enormidad de profesionales (docentes y no docentes), que buscan también en la escuela una posibilidad laboral. Quizá los docentes se sientan transitando entre la participación desde la escuela y el despido de la misma. En esa tensión, aparentemente, ha prevalecido el mantenerse cautivos, o incluso, en contra de los movimientos sociales por la educación, logrando, posiblemente, mayor estabilidad laboral –si seguimos las ideas de Foucault (1992), quien afirma que el poder no solo somete, sino también induce placer–.

¿Será que los docentes no desean ser sujetos sociales o, más bien, estos perciben la institución escolar como un lugar en el cual no se dan posibilidades para construir zonas de sentido potenciadoras de una subjetividad social docente? ¿Los profesores estarán construyendo y participando en organizaciones, en otros espacios sociales, aportando desde su rol de profesionales en la búsqueda de horizontes de sentido colectivos? ¿Estarán participando activamente de las manifestaciones sociales desde su rol de ciudadanos, en marchas, en colectivos, ONGs, en propuestas de educación popular u otras expresiones de

resistencia? ¿Habrá que rastrear, en último término, a nivel micropolítico, para visualizar eventuales resistencias discursivas en el plano pedagógico en la escuela?

La pregunta que está a la base de todas estas inquietudes está relacionada con profundizar en el papel que podría estar jugando la institución escolar y el sistema escolar en la producción de sentidos subjetivos e intersubjetivos docentes y, a su vez, en el cómo los profesores, en los distintos espacios sociales que interactúan conforman distintas zonas de sentido, que podrían ser, eventualmente, concomitantes o resistentes al ideario capitalista neoliberal.

Para aquello, necesitamos de estudios que aborden en toda su complejidad la subjetividad docente y que rastreen longitudinalmente –y con apertura a los distintos espacios sociales donde el docente despliega y conforma su subjetividad (individual y social) – eventuales procesos de activación de subjetividad social. Se espera que este desafío pueda ser recogido por futuras investigaciones y podamos adentrarnos un poco más en entender los impactos que ha tenido el modelo neoliberal en la subjetividad docente y cómo a partir de esas dinámicas de sumisión–resistencia, los docentes se constituyen como tales.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abedrapo, J. (2012): “Carta del presidente del Colegio de Profesores Metropolitano dirigida al Ministro de Educación Harald Beyer”. Recuperado el 02-01-2013 en: <http://www.profesoresdesantiago.cl/component/content/archive.html?year=2013&month=6>

Agacino, R. (2002): “Los trabajadores frente a las transformaciones actuales del capitalismo en América Latina”. Presentación en el Taller de Movimientos Sociales del Foro Mundial II. Porto Alegre.

Agacino, R. (2011): “Movilizaciones estudiantiles. Anticipando el futuro”. Recuperado el 12/06/2012 en: <http://www.lachispa.cl/2011/08/28/movilizaciones-estudiantiles-anticipando-el-futuro-entrevista-a-rafael-agacino/>

Apple, M. (1989): “Maestros y textos”. Barcelona: Paidós - MEC

Apple, M. (1999): “El neoliberalismo en educación”. Revista Docencia, N°9, Colegio de Profesores de Chile, Santiago, pp. 22-29

Arévalo, A.; Cornejo, R.; Reyes, L. & Sánchez, R. (2010): “Ser docente y subjetividad histórica en Chile: discursos, prácticas y resistencias”. Revista Polis N°27, Universidad Bolivariana, pp. 269-292

Assaél, J. & Guzmán, I. (s/a): “Talleres de Educación Democrática (TED)”. Recuperado el 17/06/2013 en: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Talleres%20de%20Educacion%20Democratica%20J%20Assael.pdf

Assaél, J.; Ceballos, F.; Cerda, A. & Sepúlveda, R. (2000): “Joven y alumno ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares”. Santiago: LOM Ediciones y PIIE.

Assaél, J.; Cornejo, R.; González, J.; Redondo, J. & Sobarzo, M. (2011): “La empresa educativa chilena”. Revista Educación y Sociedad, vol. 32, pp. 305-322

Assaél, J. & Inzunza, J. (2008): “La actuación del Colegio de Profesores en Chile. La actuación de los sindicatos docentes”. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas, N° 33. Buenos Aires.

Austin, R. (2003): “Intelectuales y educación superior en Chile. De la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001”. Santiago, Chile: Ediciones Chile América-CESOC.

Barattini (2009): “El trabajo precario en la era de la globalización. ¿Es posible la organización?”. Revista Polis, vol. 8, N°24. Santiago, pp. 17-37

Bellei, C. (2001): “El Talón de Aquiles de la Reforma Educativa”. En Martinic, S. y Pardo, M. (eds) Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina. Santiago: PREAL-CIDE.

Bellei, C., De los Ríos, D. & Valenzuela, J. (2010): “Segregación escolar en Chile”, en Martinic, S. & Elacqua, G. (eds) Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo. Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.

Bermeo, W. (2004): “Diseño discursivo y lucha discursiva”. Revista Lenguaje N°32, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali, Colombia, pp. 54-70

Bertoldi, S.; Fiorito, M. y Álvarez, M. (2006): “Grupo focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórica-metodológica”. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología N°33, Año XVII, pp.111-131

Bloque Social (2006): “La crisis educativa en Chile. Diagnóstico y propuestas”.

Recuperado

el

10-09-2013

en

155

http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf

Bravo, D., Peirano, C. y Flack, D. (2006): “Encuesta longitudinal de docentes 2005: análisis y principales resultados”. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Ministerio de Educación.

Casassus, J. (2003): “Escuela y (des)igualdad”. Santiago de Chile: LOM.

Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macebo, D. & Willis, P. (1994): “Nuevas perspectivas críticas en educación”. Barcelona: Paidós Ibérica

Castro, M. (2010): “Códigos para el Análisis de Política Educativa Local en Chile: Temas Pendientes”. Ponencia presentada al Primer Encuentro Anual de la Sociedad Chilena de Políticas Públicas. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago.

Cifuentes, L. (2003): “El Movimiento Estudiantil Chileno y la Reforma Universitaria: 1967-1973”, en Austin, R. (2003): “Intelectuales y educación superior en Chile. De la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001”. Santiago. Chile: Ediciones Chile América-CESOC.

Colectivo Diatriba & OPECH/Centro de Alerta (2011): “Trazas de Utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011”. Santiago, Chile: Quimantú.

Comber, B.; Nixon, H. (2009): “Teacher’s work and pedagogy in an era of accountability”. Revista Discourse: Studies in the cultural politics of education, vol. 30, N° 3, pp. 333-345.

Constitución Política de la República de Chile (2009). Actualización de octubre, 2009. Recuperada el 25-05-2013 en: file:///C:/Users/TEMP/Documents/constitucion_politica_2009.pdf

Contreras, P. & Corbalán, F. (2010): “¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?”. Revista Docencia, N°41, Santiago, Chile, pp. 4-16

Cornejo, R. (2006): “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, vol. 15, N° 2, Universidad de Chile.

Cornejo, R. (2009): “Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile”. Revista Educación y Sociedad, vol.30, N°107, pp. 409-426

Cornejo, R. (2012): “Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal”. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Chile.

Cornejo, R.; González, J. & Caldichoury, J. (2007): “Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno”. Buenos Aires: Ediciones Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Laboratorio de Políticas Públicas LPP.

Cornejo, R., González, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2010) “Las luchas del movimiento por la educación...y la reacción neoliberal”. Santiago, Chile: Quimantú.

Cornejo, R. & Insunza, J. (2013): “El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente”. Revista Psicoperspectivas, vol. 12, N° 2, pp. 72-82. Recuperado el 16-12-13 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200008&lng=es&tlng=es.

Cornejo, R. & Quiñonez, M. (2007): “Factores asociados al malestar/bienestar docente”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE, Vol. 5, N° 5e.

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 N°15, Viña del Mar, Chile, pp. 11-52

Cornejo, R. & Reyes, L. (2008) “La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores”. Santiago, Chile: FLAPE.

Corvalán, A.; Cox, P. & Zahler, A. (2012) “Voto voluntario:... ¡y votaron más los ricos!”. Recuperado el 22-12-2012 en: <http://ciperchile.cl/2012/11/05/voto-voluntario-%E2%80%A6-%C2%A1y-votaron-mas-los-ricos/>

Cox, C. (2001): “Políticas de reforma educacional en Chile”. Revista Pensamiento Educativo, vol. 29, N°2. Santiago, Chile. pp 177-193

Cuevas, P.; Calderón, M.; Morales, C. y Sepúlveda, N. (2010): “Modelo neoliberal y su impacto en las economías locales. Una reflexión desde las ciencias sociales y la economía”. Santiago, Chile: Giosec.

Donoso, S. (2004): “Financiamiento y gestión de la educación pública de los años 90. Revista Cadernos de Pesquisa, vol. 36, N°127. Sao Paulo. pp. 151-172

Duarte, J.; Gargiulo, C. & Moreno, M. (2011): “Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE”. Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. Recuperado el 15-08-2013 en: <http://www.iadb.org/es/publicaciones/detalle,7101.html?id=20667%20>

De la Fuente (2001): “El análisis crítico del discurso: Una nueva perspectiva”. Revista Contextos, vol. 19-20, N° 37-40, pp. 407-414. Recuperado el 10-09-2012 desde: http://www3.unileon.es/dp/dfh/ctx/2001-2002/Mario%20de%20la%20Fuente_02.pdf

Fairclough (1995): "General introduction" en *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, pp. 1-20

Fairclough (2008): "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades". En Revista *Discurso & Sociedad*, vol. 2, N°1, pp. 170-185

Fardella, C. (2012): "Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile". *Revista de Psicología*, vol. 21, N°1, Universidad de Chile, pp. 209-227

Fardella, C. & Sisto, V. (2011): "Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile". *Revista de Estudios Universitarios*, vol.37, N°1. Universidade de Soracaba, Sao Paulo, pp. 123-141

Fiabane, F. & Yáñez, N. (2008): "Rol Docente en Contextos Vulnerables. Construcción de Subjetividad". *Revista Docencia N°35*, Colegio de Profesores de Chile, Stgo.

Fleet, N. (2011): "Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica". *Revista Polis*, vol. 30. Recuperado el 05-08-2012 en: <http://polis.revues.org/2152>; DOI : 10.4000/polis.2152

Foucault, M. (1992): "Microfísica del poder". Madrid: La Piqueta.

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". *Revista de filosofía de la Universidad del Norte*, N°4. Barranquilla, Colombia.

Freire, P. (1970): "Pedagogía del Oprimido". Buenos Aires: Siglo XXI.

Fullan, M. (2003): "Las fuerzas del cambio, con creces". Madrid: AKAL.

García, C. & Carvajal, L. (2007): “Tecnologías empresariales del yo: la construcción de sujetos laborales en el contexto del trabajo inmaterial”. Revista Universitas Psychologica, vol. 6, N°1. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia, pp. 49-58

Giroux, H. (2003): “Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica”. Buenos Aires: Amorrortu.

Gobierno de Chile (2005): “Constitución política de la República”. Última actualización, octubre, 2009.

González, J. (2009): “Reflexiones sobre educación y juventud popular, en OPECH: Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario”. Recuperado el 18/06/11 en: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/participa_cult.html

González Rey, F. (1997): “La subjetividad social y su expresión en la enseñanza” en Revista Temas em Psicología, vol. 5, N°3, pp. 95-107.

González Rey, F. (2008): “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”. Revista Diversitas: perspectivas en psicología. Vol.4, N°2.

González Rey, F. (2009): “Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural”. 1° Edición, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

González Rey, F. (2010): “Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad”. Revista Universithas Psychologica, vol.9, N°1. Bogotá, Colombia.

Grez, S. (2011): “Un nuevo amanecer de los movimientos sociales en Chile”. Revista The Clinic, N°409, Santiago, Chile.

Güell, P. (2010): “Subjetividad social: desafío para el nuevo siglo”. Revista Polis, vol.1, N°2. Santiago, Chile.

Hardt, M. (2010): “Políticas y multitud” en Negri, A. (2010): “Imperio, Multitud y sociedad abigarrada”. Bolivia: Clacso coediciones y Waldhuter editores.

Hargreaves, A. (1996): “Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)”. Morata, Madrid.

Hernández, G. (2005): “La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural”. Revista Perfiles Educativos, vol. 27, N°107. México. pp. 85-117

Hernández, O. (2008): “La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo”. Revista Colombiana de Psicología, vol. 2, N° 17, pp. 147–160.

Internacional de la Educación (2001): “El impacto de la globalización sobre los derechos y las condiciones de trabajo de los docentes y del personal educativo”. Revista Docencia N°15, Colegio de Profesores de Chile, Stgo.

Iñiguez, L. (2003): “Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales”. Barcelona, España: UOC.

Iñiguez & Antaki (1998): “Análisis del discurso”. Revista Anthropos, N° 177, España. pp. 59-66.

Iochins, C. (2008): “Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico”. En Revista RAE-eletrônica, vol. 7, N°1. Recuperado el 18-10-13 en:

<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=4200&Secao=ARTIGO&Volume=7&Numero=1&Ano=2008>

Lechner, N. (2003): ¿Cómo reconstruimos un Nosotros? *Metapolítica*, vol. 7, N° 29, México, Centro de Estudios de Política Comparada. pp. 52-65.

L'Huilier, D. (2009): Trabajo. En Barus-Michel, J.; Enriquez, E. & Lévy, A. (eds.) *Psicosociología: nociones y autores fundamentales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 583-600.

López, D. (2004): “Derechos, trabajo y empleo”. Santiago: LOM.

Mancebo, D. (2009): “Contemporaneidade e efeitos de subjetivação”. En: Bock, A.M.M. (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. 2. ed. São Paulo: Vozes. pp. 75-92.

Manterola, M. (1998): “Psicología Educativa: conexiones con la sala de clases”. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Blas Cañas.

Marchesi, A. (2007): “Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores”. Madrid: Alianza editorial.

Martín Rojo, L. (2003): “El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas”. En Íñiguez, L. (Edit.). “Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales”. Barcelona, España: UOC. pp. 157-191

Martínez, D. (2001): “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente”. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Martínez, D. (2006): “Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?” En Feldfeber, M. y Oliveira, D. (comps.) “Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?”. Argentina: Ediciones NOVEDUC.

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 la Argentina”. Revista Educación y Sociedad, vol. 30, N°107, pp. 389–408. Recuperado el 15 de Julio de 2012 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313702005>

Mayol, A. & Azócar, C. (2011): “Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso Chile 2011”. Revista Polis, Vol. 10, N°30, pp. 163-184.

Mejías, M. (2004): “Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial”. Revista Docencia N°22, Colegio de Profesores, Stgo.

Mejías, M. (2006): “Cambio curricular y despedagogización en la globalización”. Revista Docencia N° 28, Colegio de Profesores, Stgo. pp. 40-53.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2013): “Antecedentes generales/ ¿Qué es la SEP?”. Recuperado el 25-11-2013, en http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=12011&id_portal=29&id_seccion=3018

Ministerio de Salud [MINSAL] (2011): “Precariedad laboral y salud de los trabajadores y trabajadoras de Chile”. Recuperado el 05-09-2013 en: http://epi.minsal.cl/wp-content/uploads/2012/07/PRECARIEDAD_BAJA.pdf

Montgomery, C. y Rupp, A. (2005): “A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers”. Revista Canadian Journal of Education, vol. 28, N°3, pp 458-486

Negri, A. (2010): “Imperio, Multitud y sociedad abigarrada”. Bolivia: Clacso coediciones y Waldhuter editores.

Núñez, I. (2004) “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile”. Revista Docencia N°23, Colegio de Profesores, Stgo. pp. 65-75

Núñez (2010) “Las Escuela Normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842-1973”. Revista Docencia N°40, Colegio de Profesores, Stgo. pp. 32-39

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2004): “Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile”. París: OCDE.

OBSERVATORIO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CHILE [OPECH] (2006): “¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización? Recuperado el 12-02-2013 en: http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/opech_loce.pdf

OBSERVATORIO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CHILE [OPECH] (2009a): “De Actores Secundarios a Estudiantes Protagonistas”. Recuperado el 15-11-13 en: <http://www.opech.cl/Libros/doc5.pdf>

OBSERVATORIO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CHILE [OPECH] (2009b): “Tensiones de la Profesión Docente y sus Políticas de Desarrollo”. Documentos de trabajo recuperado en: http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/docs_trab.html

OBSERVATORIO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CHILE [OPECH] (2011): “El movimiento estudiantil más allá del “peticionismo””. Recuperado el 26/08/2011 en: http://www.opech.cl/comunicaciones/2011/08/20110814_peticionismo_movimiento_plebiscito.pdf

Oyarzún, A. (2001) “Políticas públicas y Mujer joven: entre la madre y la hija. Revista Última década N°14, CIDPA Viña del mar, pp. 75-90

Pacheco (2005): "Territorio y ciudad: la construcción de la subjetividad social". Revista Territorios, N°14, Universidad de los Andes, Colombia, pp. 161-171.

Pando, M.; Castañeda, J.; Gregoris, M.; Águila, A.; Ocampo, L. & Navarrete, R. (2006): "Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México". Revista Salud en Tabasco, vol. 12, N°3. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco, México, pp. 523-529.

Pérez, G. (2000): "Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas". Madrid: Narcea.

Pérez, G. & Sandoval, G. (2009): "Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina. Chile". Brasil: Konrad Adenauer Ediciones.

Pinto, R. (2007): "El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana". Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Poblete, J. (2007): "Cultura, neoliberalismo y comunicación ciudadana: el caso de Radio Tierra en Chile" Grimson, A. (2007): "Cultura y Neoliberalismo", CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp.241-263.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (1998): "Informe Desarrollo Humano en Chile – Año 1998. Las Paradojas de la Modernización". Santiago, Chile.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2012): "*Desarrollo Humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*". Santiago, Chile.

Quaas (2006): "Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile". Revista Psicoperspectivas, vol. 5, N°1, pp. 65-

Remedi, E. (2004): “La institución: un entrecruzamiento de textos”. En *Instituciones Educativas*. México.

Reyes, L. (2002) “¿Olvidar para construir Nación? Elaboración de los planes y programas de estudios de historia y ciencias sociales en el periodo post-autoritario”. *Revista Cyber Humanitatis*, N° 23. Recuperado el 26-10-2013 en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5606/5474>

Reyes, L. (2003): “Crisis, pacto social y soberanía: El proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”. *Revista Cuadernos de Historia*, N°22, pp. 111-148. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Reyes, L. (2005a): “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)”. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Universidad de Chile.

Reyes, L. (2005b): “Un Estado dentro de otro Estado': memoria, profesorado y conflicto educacional en Chile, 1922-1928”. *Espacios de Transculturación en América Latina*. Roberto Aedo, María Berriós, Javier Osorio y Olga Ruiz (editores). Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, pp. 54-78.

Robalino, M. (2005): “¿Actor o Protagonista? Dilemas y Responsabilidades sociales de la Profesión Docente”. *Revista PRELAC N°1* Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO-OREALC. pp. 7-23.

Rolnik, S. (2006): “Entrevista con el colectivo situaciones”. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 desde: <http://lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/>.

Rodríguez, P. (2006): “América Latina en la globalización: ¿otra década perdida?”, UCLA, Ministerio de la Cultura, Venezuela.

Romero, A. (2004): “La jornada escolar completa ¿una política para la calidad y equidad de la educación? La JEC desde la mirada de los protagonistas de una Comunidad Educativa”. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad educativa. Universidad de Chile.

Román, M. y Diez, E. (2000): “Aprendizaje y Currículum. Diseños curriculares aplicados”. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Rubilar, L. (2004): “La Escuela Nacional Unificada (ENU, febrero, 1973)”. Revista Extramuros, N°3, UMCE. Recuperado el 01-09-2013 en http://www.umce.cl/luruso/extramuros_n03_a07.html

Rubilar, L. (2008): “La Asamblea Pedagógica (SONAP, 1926) y sus proyecciones. El caso Liceo Experimental Manuel de Salas (1932- 1973)”. Ponencia generada en el marco del Proyecto DIUMCE, ‘FIMAP 02-08’ “Representaciones e imaginarios sociales del profesor secundario y sus especialidades científico-humanistas (1889-2009)”.

Salazar, G. (1999): “Raíces históricas de la violencia en Chile”. Revista de Psicología, N°2, Universidad de Chile, Santiago, pp. 19-25

Salazar, G. (2011a): “En el Nombre del Poder Popular Constituyente. (Chile, Siglo XXI)”. Stgo: LOM.

Salazar, G. (2011b): “Historiador Gabriel Salazar en Tolerancia Cero”. Recuperado el 06/06/2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=RSQqCA8fRUg>

Salazar, G. (2011c): “Historiador Gabriel Salazar en “El Ciudadano TV””. Recuperado el 06/06/2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=6TSRvJK9Kdk>

Salazar, G. (2011d): “Perspectivas históricas del movimiento social-ciudadano chileno”. Revista The Clinic, N° 404, Año 12. Santiago. pp. 21

Salazar, G. (2012): “Dolencias históricas de la memoria ciudadana (Chile, 1810-2010)”
Santiago: Universitaria.

Salazar, G. y OPECH (2010): “Propuestas para establecer un Sistema Educacional Público para las mayorías ciudadanas”. Santiago, Chile: Quimantú.

Sanchez, R. y Santis, J. (2009): “Educación, Juventud y Mundo Popular: antecedentes, perspectivas y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora””, en OPECH: Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina, recuperado el 18/06/2012 en: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/participa_cult.html

Santander, P. (2011): “Por qué y cómo hacer análisis de discurso” en Cinta Moebio, N°41. pp. 207-224. Recuperado el 05-08-12 en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/18183/19048>

Sapiains, R. & Zuleta, P. (2009): “Representaciones sociales de los jóvenes en situación de pobreza desescolarizados en OPECH (2009)”. Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina.

Serrano, J. & Pons, R. (2011): “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 1, N° 13. Recuperado el 02-02-2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Sisto, V. (2009): “Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: Desafíos para la investigación”. Revista Universum, N° 24. Universidad de Talca, pp. 192-216.

Sisto, V. (2011): “Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile”. Revista Signo y Pensamiento, vol. 31, N° 59, pp. 178-192

Soto, A. (2008): “Flexibilidad laboral y subjetividades. Hacia una comprensión psicosocial del empleo contemporáneo”. Santiago: LOM.

Stecher, A. (2010): “El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina”. Revista Universitas Psychologica, vol. 9, N°1. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. pp. 93-107

Torres, A & Torres, J. (2000): “Subjetividad y Sujetos Sociales en la Obra de Hugo Zemelman”. En publicación: Revista Folios N°12, UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

UNESCO (2005): “Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay”. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

Urreiteizta (2009): “La subjetividad como fenómeno sociohistórico”. Revista Fermentum. N°55. Venezuela, pp. 417-439

Vaillant, D. (2007): “La identidad docente”. Ponencia al primer congreso internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”. Barcelona. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD). PREAL-ORT.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Van Djick, T. (1999): “El análisis crítico del discurso” en Revista Anthropos: Huellas del conocimiento. España. pp. 23-36

Vera, J. (2012): “La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular” en Revista Divergencia N°1. Viña del Mar. pp. 73-94

Zemelman, H. (1989): “De la historia a la política. La experiencia de América Latina”. México: Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.

Zemelman, H. (1992): “Horizontes de la razón”. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.

Zemelman, H. (1996): “Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento”. México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (1997): “Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León, E. y Zemelman, H. (Ed.). En “Subjetividad: umbrales del pensamiento social”. Barcelona, España: Editorial Anthropos. pp. 21-35

Zemelman, H. (2010): “Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”. Revista Polis, Universidad Bolivariana, vol. 9, N° 27, pp. 355-366

IX. ANEXOS

1. Consentimiento informado



Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Programa de Magíster en Psicología Educacional

Consentimiento Informado

El objeto de este documento es confirmar su participación en la investigación “Subjetividad social en los discursos de docentes de tres establecimientos educacionales de la región Metropolitana, en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación”, desarrollada en el marco del Magíster en Psicología Educacional, que se lleva a cabo por el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El estudio tiene como objetivo general el “comprender aspectos de la identidad docente presentes en sus discursos”, en tanto que sus objetivos específicos son: Como objetivos específicos, se trazaron los siguientes: conocer la historia de su profesión; conocer las necesidades cotidianas de su quehacer profesional y; comprender sus anhelos educativos.

El estudio empleará como técnica de investigación un grupo focal a docentes del establecimiento. Este grupo focal se llevará a cabo en un lugar propicio para los participantes, en el cual se sientan cómodos para la conversación. Se les solicitará también, la autorización para el registro del audio por medio de una grabadora digital. En cuanto a la información que usted entregue, esta será totalmente confidencial y sólo será conocida por el equipo de investigación. De igual forma, se garantiza la confidencialidad de los participantes y del establecimiento una vez publicado el estudio.

Por otra parte, si usted así lo desea, puede dar por finalizada su participación en cualquier momento del estudio, sin necesidad de dar algún tipo de explicación por aquello. Además, puede solicitar al equipo de investigación el no uso de su información para el estudio. Cabe recordar también que no existirá alguna remuneración económica por formar parte de este grupo focal. Al finalizar el proceso de recolección de información y análisis, los participantes y el establecimiento podrán solicitar el documento con el producto terminado.

2. Asentimiento

Asentimiento

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de la información que yo he entregado en el presente grupo focal para la investigación: “*Subjetividad social en los discursos de docentes de establecimientos educacionales de la región Metropolitana en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación*”. Además, afirmo que he sido informado acerca de los propósitos y de los alcances de esta investigación; de la confidencialidad que tendrá la información de mi persona como participante de este estudio; y que en mi calidad de participante poseo la garantía de retirarme del mismo cuando yo lo estime conveniente. Además, debo decir que he tenido el tiempo para aclarar mis dudas respecto a este proyecto y se me ha contestado con claridad. De tal manera que no tengo ninguna duda acerca de mi participación, por lo que acepto participar de este estudio voluntariamente.

.....
Nombre y firma del participante

.....
Nombre y firma del investigador

Cualquier duda, información o comentario puede dirigirla a

Felipe Hidalgo Kawada
Investigador responsable
felipehidalgok@hotmail.com

Dr. Rodrigo Cornejo Chávez
Profesor Tutor
rodrigo.cornejo@u.uchile.cl

3. Guión Tipo para el desarrollo de los Grupos Focales

| | |
|---|--|
| <p>¿Cuáles son las necesidades cotidianas que ustedes tienen en su quehacer profesional?</p> | <p style="text-align: center;">OBJETIVO I</p> <p>1. Comprender las necesidades cotidianas de docentes pertenecientes a establecimientos educacionales de la región Metropolitana.</p> |
| <p>¿Qué memoria tienen de organización docente en la historia de Chile?</p> <p>¿Qué memoria tienen de organización docente en su establecimiento educacional?</p> | <p style="text-align: center;">OBJETIVO II</p> <p>2. Analizar la memoria en torno a la participación de docentes pertenecientes a establecimientos educacionales de la región Metropolitana.</p> |
| <p>¿Cuáles dirían ustedes que son sus anhelos educativos, sus visiones de futuro, sus utopías educativas?</p> | <p style="text-align: center;">OBJETIVO III</p> <p>3. Analizar las visiones de futuro (utopías) que declaran docentes pertenecientes a establecimientos educacionales de la región Metropolitana.</p> |