



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los
profesores que se desempeñan en distintos contextos educativos
de la Región Metropolitana

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA

Autora:
Nicole Soledad Vásquez Tapia

Profesor Guía:
Rodrigo Cornejo

Santiago, 2017

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su cariño, comprensión y apoyo constante.

A mis compañeros y compañeras de militancia por estar siempre ahí. Junto a ustedes he aprendido las cosas más importantes.

Al equipo FONDECYT por ayudarme en este largo proceso. Sin ustedes esta investigación no hubiera sido posible.

A Rodrigo por su paciencia y buena onda. Sin sus consejos y apoyo no hubiera terminado nunca esta memoria.

A los y las docentes que participaron de esta investigación que brindaron su tiempo y experiencia.

Y a Andrés por ser mi compañero de vida, por apoyarme en los momentos difíciles y disfrutar conmigo los momentos felices.

ÍNDICE

1. RESUMEN	4
2. ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
3.1. OBJETIVO GENERAL	8
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1. TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES Y TRABAJO DOCENTE	9
4.1.1. <i>Transformaciones socioculturales del trabajo</i>	<i>9</i>
4.1.2. <i>Transformaciones del trabajo docente y su carácter inmaterial y afectivo</i>	<i>11</i>
4.2. TRABAJO DEL DOCENTE CHILENO EN UN SISTEMA PRIVATIZADO Y SEGREGADO .	14
4.3. SENTIDOS DEL TRABAJO Y PROPÓSITO MORAL EN EL TRABAJO DOCENTE	17
4.3.1. <i>Sentidos del trabajo</i>	<i>17</i>
4.3.2. <i>Propósitos morales en los docentes</i>	<i>20</i>
4.3.3. <i>El sentido del trabajo docente en las Teorías Críticas</i>	<i>21</i>
4.3.4. <i>El sentido del trabajo: aportes de las investigaciones realizadas en Chile.....</i>	<i>22</i>
4.4. IMPLICANCIAS DE ESTUDIAR LOS SENTIDOS ATRIBUIDOS AL TRABAJO DE DOCENTES QUE SE DESEMPEÑAN EN DISTINTOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	24
5. MARCO METODOLÓGICO.....	25
5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	25
5.2. PARTICIPANTES	25
5.3. PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS	28
5.4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	29
5.5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS	30
6. RESULTADOS	30
6.1. SIGNIFICACIONES QUE LOS DOCENTES ATRIBUYEN A SU TRABAJO	31
6.1.1. <i>Definiciones sobre el trabajo docente.....</i>	<i>31</i>
6.1.2. <i>Involucramiento y centralidad del trabajo.....</i>	<i>41</i>
6.2. ORIENTACIONES DE LOS DOCENTES HACIA SU TRABAJO.	44
6.2.1. <i>Vocación y felicidad que otorga el ejercicio pedagógico.....</i>	<i>45</i>
6.2.2. <i>Satisfacción de aportar a otro.....</i>	<i>47</i>
6.2.3. <i>La enseñanza como herramienta para el cambio social</i>	<i>49</i>
6.3. RELACIÓN ENTRE LOS PROPÓSITOS PERSONALES Y EL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO.....	51
6.3.1. <i>Relación entre los propósitos personales y el contexto sociopolítico</i>	<i>52</i>
6.3.2. <i>Relación entre los propósitos personales y el contexto institucional</i>	<i>56</i>
7. DISCUSIÓN.....	67
8. CONCLUSIONES.....	74
9. REFERENCIAS	75
10. ANEXOS EN FORMATO DIGITAL.....	82

1. RESUMEN

Esta investigación busca comprender los sentidos del trabajo de profesores que se desempeñan en establecimientos municipales y particular subvencionados, selectivos y no selectivos de la RM. Para alcanzar este objetivo se tomaron en cuenta elementos teóricos sobre las transformaciones socioculturales del trabajo docente, el contexto de privatización y segregación del sistema educacional chileno y las teorías sobre los sentidos del trabajo y el propósito moral docente. El estudio fue exploratorio, con un enfoque cualitativo; se realizaron grupos focales en cuatro contextos educativos. Los principales resultados fueron que el sentido de los docentes está centrado en la relación que establecen con sus estudiantes. Esta relación está condicionada por el contexto laboral, en donde el tipo de estudiante que accede al establecimiento juega un rol importante, y por las convicciones particulares de cada docente, que se refleja en su postura política y en el propósito moral que atribuyen a su trabajo.

Palabras Claves: Sentidos del Trabajo, Trabajo Docente, Contexto Educativo.

2. ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El sistema educacional chileno se rige, desde hace tres décadas, por un modelo neoliberal, centrado en el mercado y la competencia (Cornejo, 2006; Inzunza, 2010; Assaél, et al., 2011). En la década de los '80s, en plena dictadura, se instalaron los pilares de un sistema que sería perpetuado y agudizado por los gobiernos de la Concertación (Inzunza, 2010; Cornejo, 2006) y que traería consigo, entre otras cosas, la desarticulación de organizaciones de trabajadores de la educación, la precarización del trabajo docente y un proceso generalizado de pérdida de sentido por parte de estos últimos (Cornejo, 2006).

Las políticas educativas neoliberales han instalado prácticas propias de la empresa privada en las escuelas, en el marco de lo que se ha denominado el *nuevo management público* (Sisto, 2011). Según Sisto (2011) estas regulaciones han tenido el objetivo de reorganizar el trabajo docente en función de los modelos de profesionalismo que se imponen de la empresa privada. Esto es, “comprender el trabajo como una práctica constitutivamente individual, posible de ser evaluada según estándares objetivos y homogéneos, orientada a la demostración de altos niveles de competencia y al logro de objetivos medibles por medio de indicadores” (Sisto, 2011, p.179). Desde esta perspectiva, el trabajo se estimula a través de incentivos económicos individuales y la promoción de un desarrollo de carrera de tipo emprendedor, propio de los mercados laborales flexibles.

Los mecanismos de presión, control y rendición de cuentas que se han instalado a partir de estas políticas no han sido acompañados de mejoras en las condiciones laborales (Assael, 2014; Cornejo, 2014). Los docentes chilenos han sufrido la intensificación y estandarización de su tiempo de trabajo (Cornejo, 2008), lo que implica un aumento de la cantidad de labores y de responsabilidades asignadas. Respecto a esto, gran parte de los docentes sienten que trabajan sometidos a altas exigencias, que incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos difíciles o imposibles de cumplir (Cornejo, 2014). A esto se suma la pérdida de autonomía profesional, al verse obligados a cumplir el rol de meros instructores o adiestradores en la obtención de buenos rendimientos en las pruebas estandarizadas (Assael, 2014).

Además, en las últimas décadas, se ha producido una devaluación social del trabajo docente, situándolos como los principales responsables de los bajos resultados de las pruebas estandarizadas de sus estudiantes, desconociendo la incidencia de otros

factores en el problema (Cornejo, 2008; Assael, 2014). Esto va acompañado, por lo demás, de una sensación de abandono al no contar con políticas ministeriales que apoyen su labor, así como por la ausencia de equipos técnicos o curriculares de apoyo por parte de los sostenedores (Cornejo, 2008).

En cuanto a la salud laboral docente, deteriorada en los últimos años, los indicadores más utilizados en la literatura suelen estar ubicados en tres grandes campos: salud física, salud mental y malestar o bienestar psicológico (Cornejo, 2008). En cuanto a la salud física es posible señalar que los docentes chilenos reportan un conjunto de enfermedades con una incidencia que resulta mayor en comparación con la media nacional del resto de la población adulta. Estas enfermedades son la bronquitis, el colon irritable, la disfonía, la tendinitis y la hipertensión (Cornejo, 2014). Asimismo, presentan altas tasas de trastornos depresivos y ansiosos (Valdivia, 2003).

Respecto al malestar psicológico, resulta difícil comparar las investigaciones referidas al tema, puesto que la terminología utilizada varía bastante (estrés, agotamiento, *burnout*, malestar, desgaste, etc.). Sin embargo, estudios recientes han coincidido en la utilización de escalas de evaluación del denominado *burnout*, enfatizando principalmente el fenómeno denominado agotamiento emocional. Respecto a esto, casi una cuarta parte de los docentes que participaron de la investigación realizada por Cornejo (2014) presentan niveles altos de agotamiento emocional. Esto resulta preocupante si consideramos las consecuencias negativas que acarrea este fenómeno tanto para la salud de los docentes como para la realización de las tareas educativas.

Es importante señalar, en relación a lo anterior, que no es el oficio docente en sí mismo el que genera enfermedad y malestar, sino que son las condiciones concretas y específicas en que se realiza el trabajo (Cornejo, 2009). Por esta razón, resulta pertinente estudiar aquellos elementos que favorecen el bienestar y la salud de los docentes en su práctica cotidiana.

Un estudio realizado con profesores de enseñanza media en Santiago dio cuenta que la posibilidad de otorgarle un propósito moral trascendente y un sentido no instrumental al trabajo educativo es el principal factor asociado a los niveles de bienestar subjetivo (Cornejo, 2012). De la misma forma, Gutiérrez (1985, citado en Abarca y Castañeda, 2012) plantea que la carencia de sentido respecto a la práctica educativa no sólo trae consigo una labor que parece vacía, sino que además, genera un conflicto en el docente al no encontrar una finalidad a su quehacer, lo que influye a

su vez en cómo éste se define, cómo se posiciona en su trabajo y las motivaciones que hay detrás de él.

En Chile diversos estudios se han abocado a comprender los sentidos que los docentes construyen acerca de su trabajo (Cornejo, 2012; Arancibia, 2012; Bustos, 2013; Rivera, 2013; Mora, 2014). Uno de los más importantes, fue el realizado por Cornejo (2012), en donde concluyó que los docentes, en términos generales, definen el sentido de su trabajo desde denominaciones universalistas o genéricas, las cuales tienen relación con la inserción social y la formación valórica.

Es precisamente este estudio el que origina el Proyecto FONDECYT¹ titulado ‘La complejidad de los procesos reales del trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos’. Es en este proyecto en el que se enmarca la presente investigación, buscando continuar el camino hacia la comprensión de los sentidos de los docentes, esta vez desde diferentes contextos educativos.

La implementación de las políticas neoliberales en Chile, no solo transformaron el trabajo de los docentes, sino que también derivaron en un sistema altamente segmentado. En el Chile actual existen tres tipos de dependencias escolares: las municipales que congregan al 36.4% de los estudiantes, las particulares con subvención del Estado, que reciben al 54.5% y las particulares pagadas que reúnen al 7.7% (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). Dentro de las escuelas municipales y particulares subvencionadas, que juntas reciben al 90.9% del estudiantado, se ha evidenciado altos niveles de segregación del alumnado chileno (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 y OCDE, 2010).

Valenzuela, et al., (2010) y OCDE (2010) concuerdan en que el grado de segregación económica de la población escolar chilena es relativamente alto y que este ha tendido a aumentar en la última década. De esta forma, según García-Huidobro (2007) la segregación del sistema educacional chileno responde a una consecuencia acorde a la arquitectura del sistema. La inflación del financiamiento compartido, junto con la lógica de rendición de cuentas ha generado un doble proceso de selección. Por una parte, la selección de estudiantes que realizan las escuelas y, por otra, la elección de escuelas por partes de los padres.

¹ Proyecto FONDECYT de iniciación 11130244.

Frente a este escenario de segregación, es que surge la pregunta que guía al presente estudio: *¿Qué sentidos atribuyen al trabajo docente, los profesores que se desempeñan en establecimientos selectivos y no selectivos, municipales y particulares subvencionados de la Región Metropolitana?* De esto se desprende, que el interés estuvo centrado en conocer los sentidos del trabajo que se construyen discursivamente a partir del trabajo real y cotidiano de los docentes, en donde entran en juego aspectos históricos, sociales, psicológicos y políticos que configuran la subjetividad docente y que condicionan la construcción de sentidos.

La relevancia de este estudio radica en ser un aporte a la producción de conocimiento que profundice en el movimiento complejo y contradictorio de la constitución de los sentidos de los profesores. De esta forma, se intentó avanzar en el camino hacia la comprensión de los discursos de los docentes acerca del sentido de su trabajo, incorporando el análisis de distintos escenarios escolares, siendo la selección y el tipo de dependencia el criterio diferenciador. Asimismo, se continuó lo pesquisado por Cornejo (2012), analizando los sentidos esta vez desde la óptica de Estelle Morin (1999; 2001; 2007), es decir, entendiendo el sentido del trabajo como una estructura afectiva constituida por tres componentes: significación, orientación y coherencia. Siendo estos postulados acorde a la perspectiva teórica y a los resultados obtenidos por Cornejo (2012) en su investigación.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo general

Comprender los sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos municipales y particular subvencionados, selectivos y no selectivos, de la Región Metropolitana.

3.2 Objetivos Específicos

- a) Describir los significados atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos municipales y particular subvencionados, selectivos y no selectivos, de la Región Metropolitana.

- b) Describir las orientaciones hacia el trabajo, en el discurso de profesores que se desempeñan en establecimientos municipales y particular subvencionados, selectivos y no selectivos, de la Región Metropolitana.
- c) Describir la relación entre los propósitos personales y el sistema educacional chileno, en el discurso de profesores que se desempeñan en establecimientos municipales y particular subvencionados, selectivos y no selectivos, de la Región Metropolitana.

4. MARCO TEÓRICO

En el estudio de los sentidos del trabajo docente emergen diferentes formas de abordar el tema. Sin embargo, considerando los objetivos planteados en esta investigación, se ha decidido utilizar la siguiente estructura: comenzar caracterizando el contexto socio-histórico en el que se desempeñan los docentes chilenos, para luego dar paso a una revisión sobre el sentido del trabajo y el propósito moral en el trabajo docente.

De esta forma, el primer apartado se compone de una breve revisión acerca de las transformaciones socioculturales del mundo del trabajo, y en específico del trabajo docente. En el segundo apartado se presenta una caracterización del contexto educacional chileno, enfatizando los fenómenos de segmentación y segregación escolar. En el tercer apartado se abordan diferentes perspectivas teóricas para abordar el sentido del trabajo y el propósito moral. Y finalmente en el cuarto apartado se presenta una síntesis integradora de todo lo expuesto en el marco teórico.

4.1. Transformaciones socioculturales y trabajo docente

En el siguiente apartado se exponen los principales cambios que se han presentado en el mundo del trabajo a partir de la instalación del capitalismo financiero. Luego se presentan las transformaciones ocurridas en el trabajo docente, junto con una caracterización de este, enfatizando su carácter de inmaterial y afectivo.

4.1.1. Transformaciones socioculturales del trabajo

En términos generales, la crisis del capital industrial, a mediados del siglo XX, conllevó a la aparición de un nuevo sistema de acumulación centrado en los mercados financieros y los flujos de circulación monetaria. Según Mejía (2006; 2014), en este

proceso, el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes, la innovación y la investigación se constituyen como núcleos emergentes que generan sectores que dinamizan la producción de vida y sus bienes materiales y simbólicos.

De esta forma, el capitalismo financiero, junto con el neoliberalismo, han producido importantes cambios en la vida social, lo que a su vez ha repercutido en el trabajo, la escuela y en las organizaciones gremiales y sociales (Mejía, 2004; Andrade, 2006). Es por esta razón que resulta pertinente aproximarse al estudio de la docencia, desde la categoría de trabajo.

Tradicionalmente el término *trabajo* ha sido definido como la capacidad de transformar la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas (Marx, 1960). Esto a través de una relación dialéctica entre el hombre y la naturaleza, en la cual la transformación de uno redundaría en la transformación del otro, y viceversa. Es importante mencionar que trabajo es un concepto multidimensional, condicionado por determinantes sociales e históricas. Para De La Garza (2006) el trabajo es una relación social en donde se ponen en juego relaciones de poder, dominación, cultura, discursos, estética y formas de razonamiento. Asimismo, el proceso de trabajo, y en particular en el modelo capitalista, es “creación o circulación de valor, pero también es poder y dominación, consenso o coerción, autoritarismo o convencimiento, fuerza o legitimidad, instrumentalismo o involucramiento, individualismo o identidad colectiva” (De La Garza, 2006, p.33).

Contrario a los postulados posmodernos que afirman el fin de la sociedad del trabajo en el contexto del capital financiero y global, De la Garza (2006) postula que no ha llegado el fin de la necesidad de trabajar, sino que más bien los seres humanos seguirán trabajando, pero de forma diferente. Lo que se presenta, según el autor, es una reducción del trabajo formal, estable y su sustitución por formas de trabajos consideradas anómalas, pero que en países del tercer mundo tienen una larga historia de normalidad. De esta manera: “no hay fin del trabajo sino transformación del significado de qué es trabajar,” (p.769).

Entre los cambios más relevantes surgidos a partir de este nuevo escenario, se encuentra la ampliación del trabajo inmaterial, el cual se superpone a la producción material para expresar las formas contemporáneas del valor (Antunes, 2009). La producción inmaterial es entendida como: “aquella que no existe separada de la propia

actividad de producir y que de manera ideal comprime las fases económicas tradicionales de producción, circulación y consumo en un solo acto” (De La Garza, 2001, pp. 13-14).

De esta forma, en la producción inmaterial, el trabajador se relaciona en el mismo acto de producción con el consumidor/cliente, lo que complejiza las relaciones sociales, en tanto se incorpora un tercer sujeto en el proceso de producción junto al trabajador y su patrón (De La Garza, 2001). A pesar de que los trabajos inmateriales tienen una existencia previa al capitalismo financiero, como es el caso de la docencia, lo nuevo en este contexto es que ahora son “ingenierados” socialmente y organizados completamente desde arriba (Hochschild, 1983).

De la misma forma, esta reestructuración del mundo del trabajo, ha producido lo que Antunes (2009) ha denominado la reducción del trabajo vivo y la convulsión del tiempo y el espacio. Según el autor, el trabajo vivo es reemplazado por trabajo muerto, lo que posibilita la emergencia de un nuevo trabajador de tipo ‘polivalente’ y ‘multifuncional’, que no son más que eufemismos que ocultan la intensificación de los ritmos, tiempos y procesos del trabajo.

Lazzaratto y Negri (2001) plantean que en este proceso de intensificación del trabajo es el alma del trabajador la que debe descender a su puesto de trabajo, siendo su personalidad y subjetividad organizadas y comandadas. En la misma línea, se han introducido nuevas estructuras y prácticas organizacionales que dicen promover la iniciativa e innovación en forma de creatividad y mejora continua por parte de los trabajadores. Sin embargo, muchas de estas destrezas no poseen carácter técnico, sino que se asocian a características personales de los trabajadores (Callaghan & Thompson, 2002, citado en Thompson & Smith, 2009), lo que en definitiva no conlleva ningún beneficio salarial o en la jerarquía organizacional y, que por el contrario, solo son una forma de intensificación cualitativa del trabajo, en tanto movilizan a la persona entera.

4.1.2. Transformaciones del trabajo docente y su carácter inmaterial y afectivo

En cuanto al trabajo de los docentes, Martínez (2000) ha definido su producto como un producto-relación y un producto-conocimiento, que genera subjetividad. Por lo tanto, al tratarse de un trabajo inmaterial resulta difícil establecer qué tipo y cantidad de

acciones instrumentales se requieren y bastan para provocar el resultado deseado en su trabajo (Martínez, 2006).

En relación a las transformaciones derivadas de la instalación del capital financiero y global, es posible afirmar que en las últimas décadas la docencia ha sufrido un proceso de despedagogización, desprofesionalización y de pauperización de las condiciones de su trabajo (Mejía, 2008), que repercuten sobre su identidad y condición docente (Andrade, 2006). La despedagogización es fruto de la reducción de la práctica docente, siendo limitada a técnicas de enseñanza en torno a competencias y estándares. La desprofesionalización deriva de la adopción de los criterios de la eficacia, eficiencia y calidad para determinar el rendimiento de los docentes y la pauperización de las condiciones de trabajo se aprecia en las dimensiones económica, social, cultural, ideológica y personal.

Asimismo, el trabajo de los docentes se ha intensificado, en tanto han aumentado la cantidad de labores y de responsabilidades asignadas (Cornejo, 2008). Ante diferentes funciones que la escuela asume, los profesores se encuentran muchas veces frente a la necesidad de responder a exigencias que van más allá de sus funciones y de sus capacidades técnicas y humanas, al tiempo que cargan con ser los responsables del desempeño de sus estudiantes, de la escuela y del sistema en el contexto actual (Andrade, 2006; Assael, et.al., 2012).

Dentro de las principales demandas a las que se enfrentan los docentes, está la relacionada con el despliegue de sus emociones y afectos. Para Hargreaves (2001) la enseñanza y el aprendizaje no conciernen sólo al conocimiento, cognición y habilidad, sino que también son prácticas emocionales. En este sentido, al ser una práctica emocional, la enseñanza “colorea y expresa los sentimientos y acciones de los docentes y aquellos a quienes influyen” (p.1057).

En este sentido, la labor docente se enmarca dentro de los denominados trabajos afectivos, entendidos como aquellos relacionados con el intercambio y producción de afectos, lo que implica el contacto y la interacción humana; una cercanía y compromiso con el otro, además de un componente corporal importante (Negri y Hardt, 2000). Hochschild (1983) plantea que en estos tipos de trabajos, la gestión de la emoción, que antes era propia de trabajador, pasa a ser propiedad del capitalista. En otras palabras, las emociones, la afectividad y la capacidad de conducirlas, reprimirlas enfatizarlas o crearlas pasa a ser de otro.

Esto en los profesores se vislumbra a partir del énfasis en la demanda relacionada a mejorar el clima de aula y, en consecuencia, su relación con sus estudiantes. Las nuevas políticas consideran que las emociones positivas y el buen clima de aula son un factor asociado al aprendizaje (MINEDUC, 2013) y por eso el énfasis en que los profesores desarrollen las habilidades y competencias emocionales acorde a esto (MINEDUC, 2008).

Albornoz (2015) plantea que los saberes afectivos o la gestión de la emoción se vuelven imprescindibles al momento de enfrentar la 'gran tarea' que implica la docencia. Sin embargo, para los docentes este saber no se aprende en la formación inicial ni mediante estudios específicos, sino que viene dado por un espíritu especial, una capacidad de empatía o una pasión (Albornoz, 2015).

Martínez (2006) señala que el proceso del trabajo docente está definido por núcleos de afectos que surgen a partir de la relación con los distintos actores educativos. Asimismo, afirma que es la relación maestro-estudiante la que se presenta como eje central del proceso de trabajo y de la subjetividad docente, conformando un núcleo afectivo doloroso. De esta forma, lo que le 'pase' al docente con sus estudiantes, definirá en gran parte su vivencia en el trabajo (Martínez et al., 2009).

En relación a esto, Albornoz (2015) señala que los docentes aluden al vínculo con los estudiantes como un ámbito que provoca incertidumbre y tensión. Por una parte, el vínculo aparece como una relación difícil de abordar por la complejidad de tratar con otro ser humano y por otra, es una fuente de gratificación y revitalización, siendo incluso, un aspecto que otorga sentido al trabajo del docente.

A pesar de la centralidad del vínculo, para los profesores entrevistados por Albornoz (2015), este no es reconocido ni valorado. Ellos sienten que, por una parte, no es valorado por la política educativa, cuyo foco parece estar en lo disciplinar y en la medición de estándares, por lo que cualquier otra tarea resulta una "pérdida de tiempo" (Assael, et al., 2012). Y por otra, la sociedad tampoco pareciera valorar ni entender la gran demanda y la gran tarea que implica la docencia (Albornoz, 2015).

Bajo esta falta de reconocimiento, encontramos la falta de valoración y confianza de los docentes acerca de su trabajo. De acuerdo a lo planteado por Albornoz (2015) los docentes se retratan como aplastados por una mega estructura que los oprime y ante lo cual no parece haber salida.

4.2. Trabajo del docente chileno en un sistema privatizado y segregado

En el siguiente apartado se revisan los pilares del sistema educacional chileno; comenzando por las transformaciones sufridas durante la dictadura y que derivaron en el actual sistema educativo, desigual, segregado, y altamente privatizado.

En la década de los 80s, se establece en la Constitución el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (Madero y Madero 2012; Vivanco, 2007; Cornejo 2006). Con esto, se inicia un proceso de descentralización y privatización, traspasándose la educación pública a los municipios y promoviendo la creación de nuevas instituciones escolares particulares. Además, se instaura el sistema de subsidios a la demanda o sistema 'voucher', en donde el "Estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales" (OCDE 2004, p. 177).

De esta reforma, nacen los tres tipos de dependencia administrativa de instituciones educativas: *municipales* -organizaciones fiscales financiadas totalmente por el Estado-; *particulares subvencionadas* -organizaciones privadas que reciben financiamiento del Estado- y *particulares pagadas* -solo reciben financiamiento de la familia-.

En 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se refuerza el derecho jurídico de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, así como la libertad de los padres de elegir la escuela en el marco de una oferta educativa pluralista (Madero y Madero, 2012).

Estas políticas de carácter neoliberal tienen por objetivo introducir mecanismos de competencia de tipo mercado entre los colegios (Cornejo, 2006). Insertos en este sistema, los establecimientos educacionales deben competir por captar a estudiantes para recibir la subvención estatal, lo que produciría una dinámica de mejora de los resultados académicos.

Con el retorno de la democracia, la esperanza de una transformación en la política educativa se ve frustrada al aprobarse medidas que reprodujeron y agudizaron la lógica de mercado (Inzunza, 2010; Cornejo, 2006; Assaél, et al., 2011). Entre estas medidas se encuentra la Ley de Financiamiento Compartido, que permite a las escuelas subvencionadas y municipales secundarias cobrar arancel a la familia. Esto promovió la libertad de enseñanza, traduciéndose en un estímulo económico para el sector privado, posibilitando la emergencia de muchos establecimientos educativos, sin embargo, también significó un obstáculo en el logro de una mayor equidad educativa y social (Madero y Madero, 2012).

Ya en la década del 2000, a pesar de la “revolución pingüina” y el cuestionamiento social hacia el modelo educativo, la institucionalidad aprueba la nueva Ley General de Educación (LGE), la que no altera ni modifica sustancialmente los aspectos jurídicos sobre la libertad de enseñanza en Chile (Inzunza, 2010; Madero y Madero, 2012). De acuerdo a la LGE, los estudiantes poseen el derecho a educarse, por tanto el Estado y particulares tienen el deber de proveer educación y los padres, por su lado, tienen la potestad de elegir el establecimiento educacional de sus hijos.

Asimismo, la LGE (2009) establece que todo establecimiento educacional que recibe recursos estatales no debe seleccionar a sus estudiantes por razones académicas o por su nivel socioeconómico hasta sexto básico. Sin embargo, la ley es ambigua entorno a los alumnos que son excluidos por no encajar con el proyecto educativo institucional.

De acuerdo a lo investigado por Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez y San Martín (2014, citado en Córdoba, Rojas y Azocar, 2016), las prácticas de selección son masivas en los establecimientos particulares no subvencionados, bastante frecuentes en las escuelas privadas subvencionadas y están presentes, aunque en menor medida, en los establecimientos municipales.

Para Córdoba, et al. (2016) la intensidad de las prácticas de selección se relaciona con la demanda que tienen los establecimientos, tendiendo a disminuir cuando pierden matrícula. En ese mismo sentido, Madero y Madero (2012) plantean que sin importar el tipo de dependencia del establecimiento, las escuelas que posean ‘prestigio’ y/o encarnen cierto tipo de ‘valores’, son más selectivas.

Por otra parte, tanto las escuelas como los docentes, son evaluados a partir de los resultados que obtienen sus estudiantes en las pruebas estandarizadas (Córdoba, et al., 2016). Esto ha generado una serie de prácticas de exclusión en las escuelas, puesto que en muchas ocasiones la forma de aumentar el rendimiento es discriminando a los ‘peores’ alumnos en vez de mejorar la gestión, los procesos internos y la calidad educativa.

Otro factor que incide en el acceso a las escuelas, es el origen social del estudiante. El diseño del sistema ha generado que la elección de escuelas por parte de la familia no sea posible para la mayoría de los chilenos. Con la instalación del sistema de copago, el derecho de los padres a elegir el colegio de sus hijos queda limitado a la oferta existente y a la capacidad de pagar las cuotas que la escuela exige (Córdoba, et al.,

2016). De esta forma, la selección opera ordenado a las escuelas conforme a la capacidad de pago de los padres.

En este mismo sentido, Purga (2011) señala que la modalidad de la escuela en donde se estudia depende evidentemente de la posición social de origen de los individuos. Esto conlleva a que:

“la diferenciación de la educación, y en particular la diferenciación de la educación financiada públicamente, aporta importante rigidez al proceso de estratificación de la sociedad chilena y contribuye inapelablemente a la transmisión de las desigualdades que caracterizan al país. Estos efectos existen de modo adicional al ya muy fuerte impacto en las perspectivas de logro individual que posee la posición social de origen en Chile. Es decir, el modelo educativo chileno no sólo fracasa en reducir adecuadamente las brechas de oportunidades generadas en el ámbito de los hogares, sino que incrementa estos efectos a través de una oferta educacional socialmente segregada” (p. 230).

Esta segregación se ve reflejada en los resultados de los estudios realizados por Valenzuela, et al., (2010) y la OCDE (2010) que concuerdan en que el grado de segregación económica de la población escolar chilena es relativamente alto y que este ha tendido a aumentar en la última década. De esta forma, según García-Huidobro (2007) la segmentación del sistema educacional chileno responde a una consecuencia acorde a la arquitectura del sistema. La combinación del doble proceso de selección, por una parte, la selección de estudiantes que realizan las escuelas y, por otra, la elección de escuelas por partes de los padres no puede sino derivar en un sistema altamente estratificado y segmentado.

En cuanto a la elección que ejercen las familias, Córdoba, et al. (2016) señalan que independientemente del nivel socioeconómico, para los padres resulta relevante la cercanía y la composición socioeconómica del alumnado al momento de matricular a un hijo en un establecimiento educacional. Asimismo señalan que los padres que tienen mayor capacidad de elección -debido a sus recursos económicos- parecen valorar positivamente las prácticas tendientes a homogenizar al alumnado implementadas por los establecimientos.

En este mismo sentido, las familias de sectores medio parecieran valoran positivamente a las escuelas con una composición social similar o levemente superior a la propia, buscando distanciarse de los sectores más desfavorecidos. Esto bajo el argumento de proteger a sus hijos de la influencia negativa que podrían tener quienes se encuentran en una posición aún más desaventajada (Córdoba, et al., 2016).

En cuanto a la percepción que tienen los profesores acerca de la segregación dentro del sistema escolar, la IX Encuesta de Actores Educativos, realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado (CIDE, 2012), señala que contrario a la segmentación del sistema, los docentes preferirían cierta mixtura social en su sala de clase. Los profesores de dependencias subvencionadas señalan que prefieren una distribución semejante a la curva normal, inclinada hacia los niveles más bajos. Por otro lado, los que trabajan en colegios particulares pagados, prefieren una curva normal inclinada hacia los niveles más altos. Se destaca además que todos los profesores preferirían tener más alumnos de nivel socioeconómico medio en sus aulas, salvo los particulares pagados, que preferirían tener más alumnos de nivel medio bajo.

4.3. Sentidos del trabajo y propósito moral en el trabajo docente

El siguiente apartado comienza con una revisión sobre el sentido del trabajo, centrado en los aportes de Estelle Morin (1999; 2001; 2007). Luego se presentan distintos abordajes acerca del sentido y el propósito moral en el trabajo docente. Finalmente se realiza una revisión de las principales investigaciones realizadas en Chile acerca del sentido docente.

4.3.1. Sentidos del trabajo

El sentido del trabajo comenzó a estudiarse sistemáticamente en psicología a partir de los años 70' y desde entonces, diversas corrientes epistemológicas han contribuido a la producción de conocimiento del área (Tolfo, Chalfin, Baasch y Soares, 2011). Sin embargo, los diferentes abordajes demuestran que, aunque la temática esté tomando cada vez más auge, es compleja y aún está en construcción. Por esta razón, por ejemplo, aún existe confusión en la utilización del término '*sentido*' en las investigaciones. Mientras que autores definen el término '*significado*' y '*sentido*' del trabajo como si estuvieran tratando el mismo fenómeno y en un mismo nivel de análisis, otros, plantean una diferenciación absoluta entre ambos conceptos (Tolfo y Piccinini, 2007; Tolfo, et al., 2011).

Los primeros estudios realizados sobre el sentido del trabajo son atribuidos a Hackman y Oldhan (1976), quienes propusieron un modelo que explica como las interacciones, características de un empleo y las diferencias individuales influyen en la motivación, satisfacción y productividad de los trabajadores. Según estos autores, son

tres los estados psicológicos que tienen un impacto significativo en la motivación y en la satisfacción de una persona en su trabajo: el sentido que el trabajador encuentra en la tarea ejercida, el sentimiento de responsabilidad entorno a los resultados obtenidos y el conocimiento acerca de su desempeño en el trabajo. Además, Hackman e Oldhan (1976), señalan que son tres las características que contribuyen a dar sentido al trabajo: variedad de la tarea, la identidad en el trabajo, y la retroalimentación sobre el desempeño.

Otro propulsor de las investigaciones acerca del sentido del trabajo es el Grupo de investigación MOW (Meaning of Work International Research Team, 1981-1983). Este grupo de investigación define el significado del trabajo como un constructo psicológico multidimensional y dinámico, formado por la interacción entre variables personales y ambientales, influido por los cambios en el individuo, de su alrededor o su trabajo (Tolfo, et al., 2011).

Para el MOW el significado del trabajo está constituido por tres variables: centralidad del trabajo, normas sociales y valores asociados a los resultados e importancia de las metas de trabajo (Tolfo, et al., 2011). La centralidad del trabajo es entendida como el grado de importancia que el trabajo tiene en la vida de una persona en un momento dado. Las normas sociales refiere a las normas derivadas de valores morales relacionados con el trabajo, que guían las evaluaciones individuales acerca de las recompensas obtenidas en el trabajo. Los valores asociados a los resultados hacen referencias a las razones para trabajar y la importancia de las metas de trabajo está relacionada a estudios sobre satisfacción, valores e incentivos.

Morin (2001), siguiendo lo planteado por Hackman y Oldhan y por el grupo MOW, postula que el principio que guía la organización del trabajo es modificar los comportamientos de tal forma que los trabajadores sean conducidos a desarrollar actitudes positivas hacia las funciones que ejecutan, hacia la empresa y hacia ellos mismos. En cuanto a esto, el compromiso con el trabajo es el principal indicador de una organización eficaz.

Para Morin (2001; 2006) el sentido del trabajo es un producto de la actividad, que posee una estructura afectiva constituida por tres componentes: significación, orientación y coherencia. La *significación*, refiere a las representaciones que el sujeto tiene de su actividad, así como al valor que le atribuye. Para Morin (2006) el

significado que le otorgan los trabajadores a su labor está condicionado por como definen el trabajo y por la centralidad que le otorgan al trabajo en su vida.

La *orientación*, por otra parte, es entendida como la inclinación para el trabajo, qué busca y qué guía las acciones del trabajador (Morin, 2001; 2006). Para Morin (2006) el concepto de orientación en el trabajo se define por patrones de motivación que determinan los valores asociados con trabajo. Además plantea que estos valores generalmente son agrupados en valores extrínsecos –referidos a las condiciones en las que el trabajo se realiza- y valores intrínsecos – entendido como las propiedades del propio trabajo-.

Morin (2006) define la *coherencia* como el grado de armonía o equilibrio que el trabajador posee en relación a su trabajo. Para la autora la coherencia en el trabajo le otorga al sujeto una sensación de seguridad psicológica y serenidad que le ayudará a hacer frente a tareas en las que se desempeñe.

De los tres componentes que constituyen el sentido, Morin (2006) toma la coherencia como eje central de sus investigaciones sobre la organización del trabajo. De esta forma, tomando las características del trabajo de Hackman y Oldham y la concepción sociotécnica de Emery y Trist, define el sentido del trabajo a partir del grado de coherencia que existe entre las características que el trabajador busca en su trabajo y las características que realmente perciben en él.

A partir de sus investigaciones, Morin (2001) señala que un trabajo con sentido está hecho de manera eficiente y lleva a ‘alguna cosa’; es intrínsecamente satisfactorio - genera placer y la sensación de logro-; es moralmente aceptable; es fuente de relaciones humanas satisfactorias; garantiza la seguridad y la autonomía; y mantiene ocupado a sus trabajadores. Junto con esto, Morin (2001) plantea que un trabajo adquiere sentido cuando es realizado en buenas condiciones, ofrece oportunidades de aprender y desarrollar habilidades, es interesante, variado y se ejerce con autonomía.

En un estudio posterior, realizado con jóvenes ejecutivos brasileños, Morin, Tonelli y Pliopas (2007) organizaron las características de un trabajado con sentido en tres dimensiones: individual, organizacional y social. En la dimensión individual, los trabajos con sentido son fuente de identidad y favorecen la satisfacción personal, la autonomía, supervivencia, el aprendizaje y el crecimiento. En su relación con la organización, los trabajadores dan sentido a aquella labor que consideran útil, que les

permite establecer relaciones, ser reconocidos e insertarse socialmente. Y por último, en la dimensión social fue valorado el trabajo que contribuye a la sociedad.

4.3.2. Propósitos morales en los docentes

A pesar del desgaste emocional y físico que implica el trabajo docente en el contexto actual, muchos profesores mantienen el buen ánimo, la sensibilidad por la formación de sus alumnos y la preocupación por ellos. Marchesi (2006) señala que esto se debe, en gran medida, al convencimiento de que enseñar a los otros es una tarea que merece la pena, que conecta con lo más noble del ser humano y sitúa a los profesores en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones. Es a partir de esta primera intuición que los docentes se aproximan al carácter moral de su profesión y a la necesidad de descubrir su valor y su sentido para ejercerla con rigor y vivirla con satisfacción (Marchesi y Díaz, 2007).

Para Marchesi y Díaz (2007) tanto el razonamiento y el juicio moral, como la sensibilidad, la empatía y el afecto, son componentes fundamentales del comportamiento ético. Para los autores, la moralidad tiene por base la experiencia afectiva de las personas, por lo que sería imposible separar cognición y emoción en la actividad moral. De esta forma, el trabajo docente, al ser una profesión moral, debe mantener en equilibrio los principios racionales que sustentan un comportamiento ético y los sentimientos y emociones que les otorga la sensibilidad necesaria para comprender a los otros en su contexto específico (Marchesi y Díaz, 2007).

Por otra parte, desde los estudios sobre cambio y mejora escolar, se ha señalado, que son los propósitos morales de los docentes el núcleo del cambio educativo. Para Fullan (1993), el concepto propósito moral es la actualización concreta, creativa y viable del sentido; un compromiso central con la idea de influir de manera decisiva en las vidas de los alumnos. De esta forma, el propósito moral en educación significa, a nivel micro, cambiar las oportunidades en la vida de todos los estudiantes, sobretodo de los más desfavorecidos y a nivel macro, es la contribución de la educación al desarrollo de la sociedad (Fullan, 2003).

Para Fullan (2003) los buenos profesores siempre se han conducido con y por un propósito moral, lo que no implica que sean mártires solitarios que hacen frente a los problemas del mundo. Según el autor, el pequeño número de profesores que cree que sus altos ideales y nivel de compromiso son suficientes para el cambio, inevitablemente acaba quemándose sin dejar ninguna herencia institucional como

producto de sus esfuerzos; es por esto que la forma más elevada de propósito moral no es el martirio altruista, sino una mezcla de motivos egoístas y desinteresados.

También es necesario tomar medidas para articular e impulsar el propósito moral de todos los profesores. Para Fullan (1993) no es posible realizar un cambio solo en la esfera interpersonal, es necesario unir la preocupación individual con un propósito social y público más amplio. De esta manera, se amplía el problema y su solución, incluyendo las condiciones que rodean a la enseñanza y las actitudes y las acciones necesarias para realizar un cambio.

Finalmente, para Fullan(1999) perseguir un propósito moral es una cuestión de cambio, tanto en su contenido -lo que implica efectuar cambios sustantivos- como en términos de proceso –identificar lo necesario para crear la condiciones para llevar los cambios a efecto-.

4.3.3. El sentido del trabajo docente en las Teorías Críticas

La teoría crítica en educación surge en oposición a las corrientes que apelan a la “objetividad”, “neutralidad” y pretenden reducir la cuestión educativa a simples tecnicismos. Bajo esta perspectiva, la educación es un acto político, de allí que la escuela se entienda como una institución que tiene por función reproducir el sistema económico, social, cultural y político (Colectivo Diatriba, 2010).

Los adscritos a esta teoría proponen construir una concepción y posición política opuesta a la constituida hegemónicamente. Buscan desnaturalizar, develar y desenmascarar las relaciones sociales de dominación y los mecanismos estructurales que causan la explotación, el racismo, la discriminación y la violencia. Así mismo, señalan que la educación no debe predicar amor como lo hace el cristianismo, sino más bien transformar el orden social que produce y reproduce el individualismo, la frialdad y la fetichización (Colectivo Diatriba, 2010).

De esta forma, la acción pedagógica estaría basada en la toma de postura. Para Giroux (1996) la acción pedagógica debe ser el nexo entre la instrucción escolar, las relaciones sociales que le dan sentido y las necesidades históricas que presentan los estudiantes. En otras palabras:

“El profesor en tanto sujeto histórico con funciones sociales particulares, es agente relevante para la reproducción del orden social imperante, puede ser un tecnócrata más del neoliberalismo y completamente funcional al orden hegemónico. Sin embargo, desde nuestra posición, el rol del profesorado debe ser revolucionario. Debemos impulsar prácticas de resistencia (dentro y fuera de los espacios educativos tradicionales) que reconozcan y evidencien el carácter político e ideológico de las relaciones sociales, que reposicionen activamente al estudiantado como sujetos críticos y activos, que generen posicionamientos y organización en las contradicciones que permean a la sociedad chilena. Si como profesores, logramos potenciar las resistencias, estaremos dando un primer y relevante paso en el enorme y complejo trabajo de profundización de las fisuras del orden constituido y de prefiguración de una nueva sociedad” (Colectivo Diatriba, 2010, p. 12).

En este sentido, las escuelas son concebidas como instituciones en permanente disputa cultural, por lo que la pedagogía debe asumir el sentido social y político de la docencia, reflexionando acerca de las distintas políticas y prácticas escolares.

4.3.4. El sentido del trabajo: aportes de las investigaciones realizadas en Chile

Desde hace algunos años que el Equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile ha venido investigando la subjetividad y el trabajo docente. En particular, es posible encontrarse con diversos estudios que toman la categoría sentido para abocarse a la comprensión del trabajo de los docentes en Chile (Cornejo; 2012; 2014; Arancibia, 2012; Bustos, 2013; Rivera, 2013; Mora, 2014).

Dentro de estas investigaciones, se destaca el aporte de Rodrigo Cornejo (2012; 2014). Según el autor el discurso de los docentes acerca de los sentidos de su trabajo se enmarca en los límites del orden discursivo hegemónico respecto a la educación y la docencia. Esto da cuenta de un proceso de tecnologización y colonización discursiva (Fairclough, 2003), de construcción de nuevos sentidos comunes y desplazamiento de prácticas discursivas, como parte del cambio social que implicó la aplicación de las políticas educativas mercantiles.

En específico, Cornejo (2014) plantea que el discurso de los docentes sobre el sentido de su trabajo se construye a partir de la tensión entre definiciones universalistas y abstractas acerca del sentido del trabajo, que operan mediante mandatos y prescripciones sobre el mismo, y una serie de obstáculos que los docentes identifican para poder llevarlos a cabo (Cornejo, 2014). De esta manera el “formar y transmitir

conocimiento integral para que los jóvenes se inserten en la sociedad” se ve enfrentado por los cambios acelerados en la sociedad, contextos adversos en las comunidades locales, falta de apoyo a la labor docente, etc.

Para resolver esta tensión, los docentes utilizan como estrategia la producción de una serie de sentidos concretos dirigidos hacia los estudiantes y que operan como si el sistema funcionara (Cornejo, 2014). Estos núcleos de sentido son: “insertar jóvenes en la sociedad”, “sacarlos de su contexto local”, “generar movilidad social”, “rescatar a los estudiantes talentosos” y “transmitir valores en peligro o perdidos” (Cornejo, 2014, p. 406). Según Cornejo (2014):

“Estos discursos docentes se construyen a partir de una creencia en el orden meritocrático de la sociedad, en una concepción implícita de la realidad social como ya dada, una teórica transmitiva o “bancaria” del conocimiento y una creencia de que la mayoría de los estudiantes no pueden insertarse adecuadamente en la sociedad. Los docentes se colocan discursivamente en una posición de agentes de cambio –en tanto catalizadores de un movimiento de ascenso social sistémico-, en una posición de seleccionadores y salvadores de estudiantes talentosos, y en un rol de modelo valórico para los estudiantes” (Cornejo, 2014, p. 406)

Cornejo (2014) también plantea que en los discursos acerca del sentido del trabajo de los docentes no aparecen elementos referidos a lo netamente pedagógico, a los jóvenes como sujeto activo del proceso de aprendizaje, ni a las comunidades de origen de los estudiantes, las cuales son vistas, en términos generales, como uno de los obstáculos de su labor.

Asimismo plantea que si bien el orden discursivo hegemónico, que influye en la construcción de sentido, se vuelve “lo real” para los docentes, no existe un compromiso emocional con este orden. Por el contrario, hay malestar, sensación de ser pasado a llevar, de ser reprimido y no valorado (Cornejo, 2014). Las prescripciones del orden discursivo producen malestar, los cuerpos se resienten y expresan lo que muchas veces no es posible de verbalizar por miedo, por inseguridad, por apego a un poder autoritario o por la necesidad de validarse.

4.4. Implicancias de estudiar los sentidos atribuidos al trabajo de docentes que se desempeñan en distintos contextos educativos

Tomando en cuenta lo expuesto hasta ahora, es posible señalar que el trabajo docente se caracteriza por ser inmaterial y afectivo. Al ser inmaterial resulta difícil, tanto para los investigadores como para los propios docentes, identificar las acciones que provocan el resultado deseado en su trabajo (Martínez, 2006). Por otra parte, al ser afectivo, la interacción con otros y las emociones que nacen a raíz de esto, condicionan su labor (Hargreaves, 2001).

Asimismo es posible evidenciar cómo las profundas transformaciones socioculturales y económicas han repercutido en el trabajo docente. En las última décadas se ha desarrollado un proceso de pauperización, desprofesionalización y despedagogización, que ha repercutido tanto en el trabajo como en la identidad docente (Mejía, 2008). A esto se suma, la privatización excesiva y la alta segregación escolar del sistema educacional chileno (García-Huidobro, 2007; Valenzuela, et al., 2010; OCDE, 2010).

De acuerdo a lo antes expuesto, la segregación del sistema educacional chileno responde a una consecuencia acorde a la arquitectura del sistema (García-Huidobro, 2007). La instalación del financiamiento compartido, junto con la lógica de la rendición de cuenta a partir de los resultados de pruebas estandarizadas ha generado un sistema educacional altamente segregado, en donde las escuelas públicas y privadas concentran grupos de estudiantes homogéneos, seleccionados a partir de características ideológicas, académicas, pero principalmente, económicas.

Frente a este escenario de segregación, es que resulta pertinente avanzar en la comprensión de los sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en distintos contextos educativos de la Región Metropolitana. Esta investigación continuó lo pesquisado por Cornejo (2012), analizando los sentidos esta vez desde la óptica de Estelle Morin (2000; 2001; 2007), es decir, entendiendo el sentido del trabajo como una estructura afectiva constituida por tres componentes: significación, orientación y coherencia. Además se incorpora como eje de análisis los distintos escenarios educativos tomando como criterio diferenciador el tipo de dependencia y nivel de selectividad.

5. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se presentan el enfoque metodológico, la descripción de los participantes del estudio, el procedimiento y técnica de producción de datos, el procedimiento de análisis y la descripción del proceso de análisis.

5.1. Enfoque Metodológico

Según lo planteado por Taylor y Bogdan (1994), el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, por lo tanto, tomando en consideración los objetivos de este estudio, se decidió trabajar desde el enfoque cualitativo.

Por investigación cualitativa se entenderá la búsqueda por obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de las situaciones sociales tal y como las presentan las personas (Jiménez-Domínguez, 2008), es decir, el foco está en comprender la manera en que los sujetos significan, conocen y comprenden el mundo.

La investigación cualitativa busca la comprensión a través de la descripción densa y la comprensión del lenguaje simbólico (Jiménez-Domínguez, 2008). En este sentido, se caracteriza por ser interpretativa, puesto que entiende el conocimiento como una construcción humana (González-Rey, 2000), siendo el investigador el responsable de la producción del sentido.

Estas características de la investigación cualitativa, resultan pertinentes para emprender la búsqueda en la comprensión de los sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos municipales y particular subvencionados, selectivos y no selectivos, de la Región Metropolitana.

5.2. Participantes

En el presente estudio participaron docentes pertenecientes a cuatro establecimientos de enseñanza media de la Región Metropolitana. Estos establecimientos son parte de la muestra de la investigación mayor en la que se enmarca el presente estudio y fueron escogidos a partir de dos criterios que estructuran realidades laborales distintas: el tipo de dependencia sostenedora y nivel de selectividad.

De acuerdo al primer criterio, se decidió trabajar con docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados, puesto que el 92% de la matrícula escolar se encuentra en colegios con estos tipos de dependencia. Además estos establecimientos, al recibir aportes del Estado, están normados por la política educativa que ha introducido cambios relevantes en el trabajo docente de los últimos años.

El segundo criterio refiere a la gran segmentación que existe en el sistema escolar chileno, de la que se hizo mención anteriormente (Valenzuela, et al., 2010). En el caso de los establecimientos particular subvencionados la selectividad opera, principalmente, a partir del financiamiento compartido, por lo que se entendió como una escuela selectiva aquella que tenga un financiamiento compartido sobre los \$25.000 y un establecimiento no selectivo aquel sin financiamiento compartido.

En el caso de los liceos municipales, la selectividad opera de forma más implícita. Un ejemplo evidente son los liceos emblemáticos que escogen a sus alumnos entre los mejores estudiantes de Santiago. Esto a partir de la exigencia de notas y la rendición de una prueba de acceso. De esta forma, se entendió por establecimiento selectivo aquellos que exigen cierto nivel de notas y una prueba de acceso, y se entendió por no selectivo aquellos que no piden requisitos académicos para el ingreso.

El cruce de estos dos criterios delimita cuatro contextos relevantes de conocer para el problema de investigación, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1: Participantes en los grupos focales según contexto escolar

		NIVEL DE SELECTIVIDAD	
		No Selectivo	Selectivo
TIPO DE DEPENDENCIA	Municipal	Establecimiento A (M-NS) 2 mujeres; 5 hombres	Establecimiento B (M-S) 5 mujeres; 1 hombre
	Particular Subvencionado	Establecimiento C (PS-NS) 3 mujeres; 4 hombres	Establecimiento D (PS-S) 5 mujeres; 1 hombre

El primer contexto² –establecimiento denominado ‘A (M-NS)’– corresponde a un liceo municipal no selectivo con las modalidades técnico-profesional y científico-humanista. Posee una matrícula de 210 estudiantes en enseñanza media y un Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE]³ de 87%.

A pesar de que este establecimiento no está inserto en una realidad socialmente compleja, puesto que se ubica en un barrio obrero en desarrollo, los estudiantes a los que atienden son de barrios más distantes, caracterizados por la marginalidad y el narcotráfico. De esta forma, según lo planteado por el director en una entrevista anterior, uno de los asuntos más problemáticos con los estudiantes es el hecho de que, pese a que los estudiantes asisten regularmente a la escuela, “no incorporan a la educación ni al liceo como elemento que aporta a sus vidas”; donde aproximadamente la mitad más bien asisten a la escuela tratando de “hacer el día”, con desgano. Se percibe que los estudiantes entienden la escuela como un lugar de encuentro con otros jóvenes, no respondiendo al asunto curricular como tal.

El segundo contexto – establecimiento ‘ B (M-S)’ –, también es un liceo municipal, pero de carácter selectivo. Corresponde a los denominados ‘liceos emblemáticos’ y posee una modalidad científico-humanista. Cuenta con una matrícula en enseñanza media de 1429 estudiantes hombres y un IVE de 51%.

Los estudiantes de este establecimiento provienen de diferentes comunas de la región metropolitana, existiendo de esta forma una diversidad en su composición que es reconocida y valorada por la comunidad escolar. No obstante lo anterior, el cuerpo estudiantil se caracteriza por un buen rendimiento académico, y que prontamente adquiere la impronta del liceo siendo responsable de su proceso de aprendizaje.

El tercer contexto educativo denominado establecimiento ‘C (PS-NS)’, corresponde a un colegio particular subvencionado no selectivo y mixto. Posee las modalidades científico-humanista y técnico-profesional. Cuenta con una matrícula de 254 estudiantes y un IVE de 80%.

Una parte importante de los alumnos proviene de hogares de bajos recursos insertos en poblaciones de comunas aledañas al colegio. Según los actores educativos

² La descripción de los establecimientos se realizó a partir de los Informes de Contextos realizados por los miembros del grupo de investigación en un momento anterior al estudio. Para ver los informes completos, revisar los anexos, 3, 4, 5 y 6

³ El IVE es un instrumento utilizado por el Ministerio de Educación de Chile que permitiría focalizar las políticas gubernamentales. Se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas riesgosas de los estudiantes: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras (JUNAEB, 2005).

entrevistados la mayor parte de los alumnos no tiene mayores expectativas de futuro ni apoyo de las familias, siendo su único objetivo terminar cuarto medio.

Por último, el cuarto contexto, establecimiento 'D (PS-S)', es un colegio particular subvencionado selectivo y mixto, con un proyecto educativo de orientación religiosa-cristiana. Tiene una matrícula de 172 estudiantes en su nivel medio y un IVE de 73%.

Al ser un colegio de orientación religiosa católica, su proyecto educativo alude constantemente al fomento de valores y creencias de dicha postura religiosa, siendo el lema que orienta su trabajo: "Hacer el bien".

En palabras de los entrevistados, en general los estudiantes no tienen problemas económicos graves y la mayoría procede de estratos medios y medios bajos. Los estudiantes destacan por su tranquilidad e incluso su pasividad, propiciando un clima escolar con el cual es "fácil trabajar". Los problemas son más bien puntuales, por lo que no se traducen en conflictos de convivencia.

En cada uno de los establecimientos nombrados se trabajó con grupos de seis o siete docentes. La selección de estos se realizó en base un criterio de heterogeneidad en donde se consideraron criterios como el género, la disciplina y la edad, con el fin de indagar sobre una variedad de discursos (Valles, 1999).

5.3 Procedimiento y técnicas de producción de datos

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó un estudio de tipo exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 1991) que permitiera indagar acerca de los sentidos de los docentes.

Como ya se ha mencionado anteriormente, esta investigación se enmarca en una investigación mayor cuyo objetivo general fue "analizar e interpretar críticamente la complejidad de los procesos reales de trabajo en la vida cotidiana de docentes de enseñanza media de distintos contextos educativos". Para alcanzar este objetivo, se establecieron cuatro estudios secuenciales: el primero centrado en indagar las prescripciones del trabajo docente; el segundo en documentar los contextos en los que se desenvuelven los docentes; el tercero –y en donde se enmarca esta investigación– centrado en el análisis de discursos grupales sobre los vínculos y los sentidos del trabajo docente; y el cuarto centrado en el análisis de la cotidianidad del trabajo docente.

Superados los dos primeros estudios, se presentó el proyecto de investigación a los equipos directivos y a los docentes de los colegios seleccionados. En esta etapa se entablaron las primeras conversaciones con los actores claves y se consiguieron los consentimientos informados⁴ de los participantes del proceso de investigación.

Se realizaron cuatro grupos focales, uno en cada establecimiento. Esta fase duró cerca de dos meses, debido a la escasa disponibilidad horaria de los establecimientos.

Se decidió trabajar mediante grupos focales, porque esta técnica permite aproximarse a la experiencia vivida de los sujetos, a la representación o comprensión que tienen de lo que hacen, hicieron o harán (Canales, 2006). Asimismo, a través del grupo focal, puede accederse al conjunto de 'saberes' que orientan las acciones de los actores y que integra de modo privilegiado la acción de otros y otras acciones del mismo actor.

La pauta de preguntas del grupo focal fue diseñada colectivamente por el equipo de investigación, incorporando preguntas tanto para el estudio de los sentidos como para los vínculos del trabajo docente. Esta pauta se expuso a docentes que no participaron de la investigación y que son ajenos a los establecimientos de la muestra para que aportaran su visión sobre la pertinencia de las preguntas⁵.

5.4 Procedimiento de análisis

Una vez realizados los grupos focales, los registros de audio se transcribieron según la norma Jefferson de acuerdo a los requerimientos del grupo de investigación⁶. Las transcripciones de los grupos focales se analizaron utilizando el programa Atlas.ti 7.

Para el análisis de la información, y en coherencia con el enfoque metodológico planteado, se utilizó como referencia el análisis cualitativo del contenido (Cáceres, 2003). Este se distingue por el uso de categorías derivadas de modelos teóricos, de esta forma, "las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario" (Flick, 2004, p.2006)

⁴ Para revisar los Consentimientos informados, revisar anexo N°2

⁵ Para leer la pauta del grupo focal, revisar anexo N°1.

⁶ Para leer la transcripción del grupo focal revisar los anexos N°7, N°8, N°9 y N°10.

5.5 Descripción del proceso de análisis

El primer paso en el desarrollo del análisis fue revisar los Informes por Contexto elaborados por el grupo de investigación en una etapa anterior al presente estudio. Estos informes permitieron conocer, entre otras cosas, la historia, el proyecto educativo, la relación entre los actores educativos y los desafíos actuales de cada establecimiento.

Posterior a esto, se leyeron las transcripciones de los cuatro grupos focales y se discutieron las impresiones generales con el equipo de investigación. Con los insumos de estas conversaciones grupales se realizó un pre-análisis del material, extrayendo los fragmentos relacionados a los objetivos específicos de la investigación.

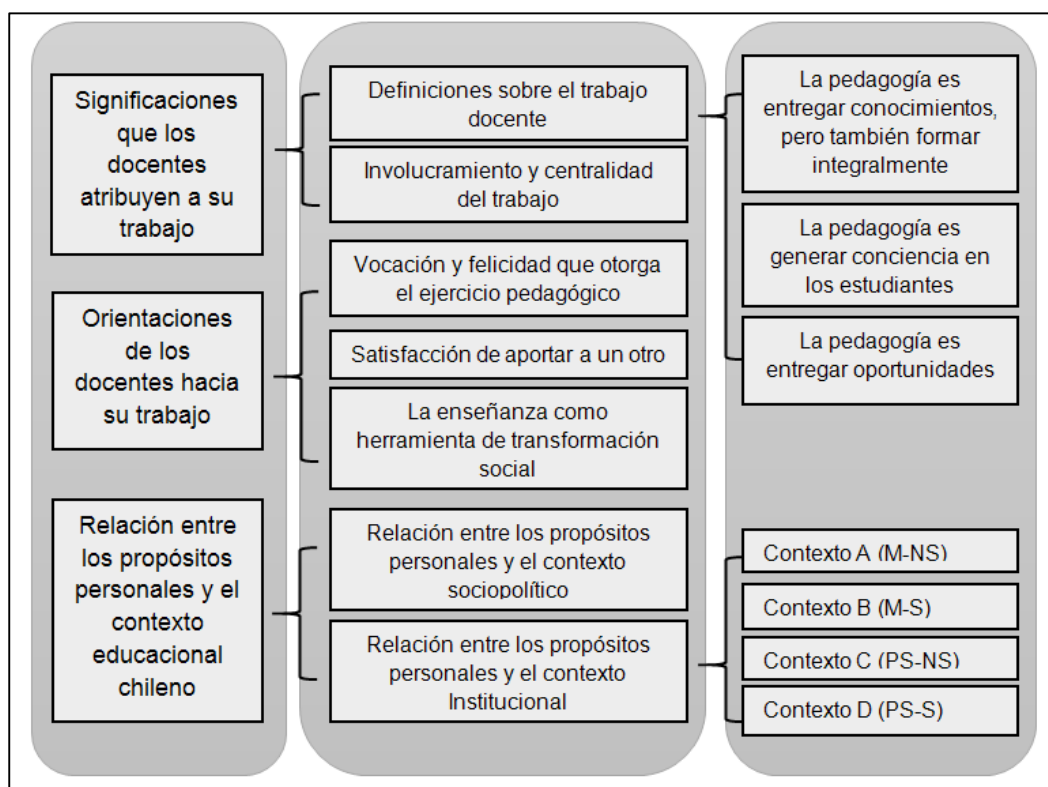
Con el material seleccionado se confeccionó un primer documento que fue codificado de acuerdo a los criterios definidos para el análisis. Luego, el contenido codificado fue ordenado y clasificado en categorías, para finalmente realizar una integración final de los hallazgos.

6. RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan los resultados de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación. En un primer momento se describen los significados atribuidos al trabajo pedagógico. En un segundo momento se presentan la orientaciones o inclinaciones de los docentes hacia su trabajo. Y finalmente, en un tercer momento, se describen los grados de coherencia o la relación que establecen los profesores entre sus propósitos personales y el contexto educacional chileno.

En la figura 1 se presenta un esquema que resume los resultados encontrados por categorías.

Figura 1: Resumen de resultados.



6.1. Significaciones que los docentes atribuyen a su trabajo

De acuerdo a los objetivos planteados, se distinguieron dos subcategorías para este apartado. En un primer momento se presentan las definiciones que los docentes hacen de su trabajo y en un segundo momento se exponen los discursos sobre la centralidad e involucramiento en el trabajo.

6.1.1. Definiciones sobre el trabajo docente

Es posible distinguir que para los docentes su trabajo se define a partir de tres objetivos: entregar conocimientos, junto con formar integralmente a los estudiantes; generar conciencia en los jóvenes; y entregar oportunidades a sus estudiantes.

6.1.1.1. *La pedagogía es entregar conocimientos, pero también formar integralmente a los estudiantes*

Al momento de analizar el discurso de los docentes, se evidenció que en los cuatro contextos hubo referencias a definiciones universales acerca de su trabajo. Aunque

con algunos matices, los docentes de los cuatro contextos señalaron como primera respuesta, que la pedagogía consiste en entregar conocimientos y habilidades a los estudiantes.

Fragmento 1. Establecimiento B (M-S), p. 1.

En simples palabras, pedagogía es, tratar de... a través de un..., de un medio formal que es la escuela, tratar de entregar... habilidades, conocimientos a través de un método a un grupo determinado de, de jóvenes en este caso... eso es lo que se me viene a la cabeza rápidamente.

Fragmento 2. Establecimiento C (PS-NS), p. 9.

...eh pa mí la práctica pedagógica es básicamente transmitir conocimiento ¿sí? Disciplinario (...) pero que estén al servicio del estudiante, eso es lo que creo yo, siempre, no al servicio ni del profe ni del mismo: eh conocimiento...del estudiante.

Sin embargo, para todos los participantes la educación no se reduce a la entrega de contenidos disciplinarios, sino que también incluye la formación integral del estudiante. En el fragmento 3, la docente declara que su trabajo también consiste en reforzar lo que “realmente es educación”. Esto para ella implica formar al estudiante de manera integral en su aspecto psicológico, social e incluso biológico.

Fragmento 3. Establecimiento A (M-NS), p. 2.

...si yo pienso que esta persona no tiene idea de lo que es ser profesor ya de una escuela. Yo le diría que no solamente es un lugar donde uno viene a aprender contenidos, sino que también viene a reforzar, nosotros somos como reforzadores de lo que es realmente la educación. Porque la educación no es solamente instrucción, es como una formación súper integral en la parte psicológica, social e incluso biológica. Entonces que uno tiene que tomar todas esas áreas para entregar el aprendizaje, como más o menos le explicas

De esta forma, los docentes señalaron que su trabajo consiste en preparar a los estudiantes para la vida -espacio que estaría por fuera de los límites de la escuela- lo que conlleva prepararlos en valores y habilidades cognitivas.

Esto se ve reflejado en lo señalado en el fragmento 4, en donde un docente plantea que en un escenario ideal, su trabajo no estaría abocado solamente a la transmisión de conocimiento, sino que consistiría en ayudar en la preparación integral del ser humano. De esta forma, la transmisión del conocimiento sería la excusa para

desarrollar habilidades y potenciar valores en los estudiantes, objetivo que va más allá de la evaluación estándar.

Fragmento 4. Establecimiento B (M-S), p. 1.

Para mí, >estaba pensando<, lo que han dicho los chiquillos, es como eh, preparar para la vida, eh, preparar en valores y en habilidades cognitivas como el ideal sería, ayudar a preparar en la integridad del ser humano, no solamente en la transmisión de un conocimiento, sino que, que ese conocimiento sea la excusa para desarrollar habilidades, para potenciar valores, eh, por lo tanto el acompañamiento que dice P2 es, finalmente tiene un objetivo que va más allá de una evaluación estándar como la PSU sino que el fondo es idealmente preparar para... para la vida po' en general.

Esta centralidad que adquieren los elementos que están 'fuera de la entrega de contenidos' en el proceso educativo, los docentes se la explican por cambios socio-históricos y por las condiciones laborales en las que ejercen su trabajo.

En todos los contextos educativos analizados aparece con fuerza la idea de que "antes" los profesores podían dedicarse solo a enseñar su materia. Para los docentes - como lo refleja muy bien el fragmento 5- el dominio de lo específico, en términos de la especialización de la asignatura, ha perdido importancia frente a un conjunto de demandas que se han incluido al ejercicio pedagógico. De esta forma, pareciera que en términos reales, poco importa ahora si el profesor domina o no cierto contenido específico, sino que lo central estaría puesto en otros elementos de carácter más bien psicosocial.

Fragmento 5. Establecimiento A (M-NS), p. 6.

H4: el dominio de lo específico, en términos de la especialización de la asignatura que uno imparte, va perdiendo importancia frente al conjunto de las otras demandas que uno tiene en el trabajo pedagógico, ya. O sea hoy en día al chiquillo le importa menos si el profe domina o no, lo voy a expresar muy brutaemente, si el profe domina o no el teorema de Pitágoras, pero si le preocupa que el profe no tenga la capacidad de la empatía, que no tenga el sentido de la mujer y eso ya.

Esta pérdida en la demanda por el conocimiento, los docentes se la explican en parte por el acceso de los estudiantes a nuevas formas de información, principalmente el internet. El trabajo docente en este contexto, como bien expresa el docente del

fragmento 6, comenzaría a centrarse en aquellos elementos a los que no acceden los estudiantes, o que otras fuentes de información no entregan, esto es lo relacional y afectivo. En este sentido, se incorpora como elemento fundamental al trabajo docente la relación con el estudiante, siendo el profesor quien acoge, entiende y acompaña a los estudiantes.

Fragmento 6. Establecimiento A (M-NS), p. 3.

...la demanda de conocimiento no es tan fuerte, en el sentido de que ellos también acceden por otras vías al conocimiento (...) el tema del internet fundamentalmente, o sea ellos tienen otras formas de acceder al conocimiento. Pero hay cosas a las cuales no acceden, que es la relación de amistad, el compañerismo, el ser el confesor, el ser el que acoge, el que entiende el tema emocional en un cierto rato, el que apaña cuando vienen con problemas, en fin. Yo creo que eso también sería un punto importante, digamos de resaltar en una relación con una persona que no conozca específicamente el trabajo nuestro en su verdadera dimensión.

En estrecha relación con lo anterior, para los docentes, las transformaciones que se han producido en la estructura familiar han derivado en que ellos deban suplir el “trabajo de la casa”. Para la profesora del fragmento 7 los niños presentan una carencia afectiva de la deben hacerse cargo, destinando tiempo de su trabajo en suplir esta demanda. Así adquieren el rol del cuidar a los hijos de otros, formándolos durante todo su paso por la escuela, acompañándolos en las distintas etapas de su vida.

Fragmento 7. Establecimiento D (PS-S), p. 2.

Para mí la pedagogía es una actividad que hoy en día ha suplido un poco o complementa el trabajo de la casa, quizás antiguamente los profesores podían dedicarse a enseñar su materia y ellos se van a sus casas felices, pero hoy en día como lo decían acá hay un tema emocional, una carencia afectiva de los niños enormes, o sea, yo por ejemplo estoy en los recreos en el patio y simplemente estoy disponible para anonadar, porque a mí se me acercan a eso, porque a ellos les falta mucho, o sea, a los niñitos, y uno lo ve hasta en sus propios hijos que uno los deja al cuidado de otras personas, entonces se va produciendo una cadena, “yo cuido a tus hijos, pero tú cuida a los míos”, entonces creo que más allá de enseñar nosotros cumplimos un rol muy importante en el tema de cuidar a tus propios hijos, o sea, y formar de la mejor forma posible desde que entran a kínder hasta que salen de cuarto, porque ahí es cuando ellos se forman, después ya, no sé poh, tienen otros conocimientos. En esta etapa como nosotros los

acompañamos, vamos viendo cómo crecen, sus altos, sus bajos. Lo de nosotros es mucho más emocional que, mi trabajo como pedagogía, no lo veo como ir a la universidad a enseñar una cátedra, acá en el colegio es diferente, tú te involucras con el niño, imposible no vincularse.

El desinterés de los jóvenes actuales hacia los contenidos y metodologías de la escuela, es otro elemento que surge en este nuevo contexto socio-histórico. Los docentes señalan que para cumplir sus objetivos deben estar constantemente seduciendo/conquistando a sus estudiantes.

Para el docente del fragmento 8 sus estudiantes no tienen como eje principal el aprender contenidos. Para él los jóvenes ya no creen que a través de la educación se pueda ascender socialmente, sino que de acuerdo a las condiciones sociales actuales resulta más fácil para ellos acceder al consumo con métodos fuera de la legalidad que trabajando o siendo profesional.

A raíz de esto, se ve enfrentado a la paradoja de tener que construir primero personas para que luego sean estudiantes. A los alumnos actuales ya no les interesa ninguna asignatura, existe un desgano, una apatía y desesperanza en los jóvenes, por lo que debe obligarlos para que realicen las actividades de su clase.

De esta forma, los docentes se ven enfrentados al desafío constante de estar seduciendo a sus estudiantes para entregarles los contenidos que establece el currículo. Así, a pesar de los problemas con los que se encuentran, deben preocuparse de cambiar los esquemas de las clases, buscando nuevos estilos que le permitan tener la atención de sus estudiantes y así cumplir con la entrega del contenido.

Fragmento 8. Establecimiento A (M-NS), p. 7.

...es tratar de ser seductores con nuestros estudiantes, que paradójicamente y conversamos mucho acá en el colegio al respecto, no son muy estudiantes, porque no está su eje principal el aprendizaje, el aprender los contenidos. Yo recuerdo cuando uno estudiaba porque tenía todo este rollo del ascenso social, era como que uno estudiaba para mejorar la vida, ahora nos encontramos con chiquillos que saben que probablemente aunque trabajen como nosotros, como algunos profesores que llevan 30 años, les va a salir más fácil tener el auto traficando el auto que todos queremos tener o que quisimos tener, que trabajando, o el celular de moda, robándolo o cosas así. entonces se da una paradoja bien compleja, en la cual uno tiene que tratar de con— de construir primero personas, como decían por ahí, para que sean

estudiantes. Eh: nos pasaba, o me pasaba a mí, que yo tenía compañeros cuando estudiaba, que no les gustaba ningún ramo pero en educación física se volvían locos, acá ni siquiera pasa eso en el colegio a veces, nos encontramos con Jorge que tenemos que estar obligándolos a hacer educación física, entre comillas en el ramo en que se juega, en el que uno sigue siendo un poco niño todavía a los 16, 17 años, ni siquiera, es una apatía, un desgano, un— una desesperanza bastante grande en nuestro:s chicos, entonces de alguna manera, cuando intentábamos cambiar los esquemas de las clases, estamos pensando en cómo, si la anterior no me resultó que fue estilo cátedra, cómo hacer una que sea más participativa, cómo cambiar los estilos de la sala. Entonces es como un desafío constante de ser seductores con los contenidos que se tienen que entregar obligados por el tema del curriculum porque a pesar de que claro nos encontramos con estos problemas que dices tú, es un niño que está desolado, también se te cuestiona si no entregas los contenidos que tienes que entregar. Entonces eh: es como ese el desafío cotidiano en el fondo al que nos enfrentamos muchas veces.

La profesora del fragmento 9 enfatiza la resistencia que existe por parte de los jóvenes hacia nuevas metodologías. Ella señala que debe ir cambiando el “paradigma” de sus estudiantes durante todo el año, lo que es complejo para ella y le implica un desgaste. Pero incluso con toda su voluntad, a veces no logra acercarlos a nuevos métodos; se ve enfrentada al desinterés de los jóvenes y a una serie de limitaciones derivadas de sus condiciones laborales.

Fragmento 9. Establecimiento B (M-S), p. 5.

...en general nos encontramos un poco con esa dificultad en la resistencia:, eh casi inconsciente de los estudiantes a comprender una metodología o una forma distinta a hacer llegar ciertos contenidos, yo creo que ha sido:, o sea, hay como un tránsito desde que uno comienza un tránsito desde cuando uno comienza en clases, a medida que va avanzando el año en el cual hay que ir cambiando como el paradigma y eso es una cosa compleja, porque en ese intertanto uno también se va desgastando es, no comprenden mucho y hay que hacerlos comprender, entonces eso es una dificultad y aparte hay resistencia ↓ como decía P1 que tiene que ver también con el interés, o sea hay gente que no le interesa simplemente y por mucho que uno tenga toda la voluntad y trate de acercarlo y ocupar todas las metodologías a veces no: resulta llegar a todos nomás, porque son cuarenta, porque uno acá no se puede dividir, porque el tiempo acá es súper breve, porque no sé, las clases pasan volando por un montón de razones.

Las condiciones laborales también influyen en el trabajo cotidiano de los profesores. El docente del fragmento 10 señala que en “contextos ideales” o “normales” los

profesores pueden dedicarse a enseñar contenidos disciplinarios a los estudiantes; en las condiciones reales de trabajo ellos deben ser papás, hermanos y hasta amigos de los estudiantes.

Fragmento 10. Establecimiento A (M-NS), p. 2.

En contexto::s ideales, normales, la pedagogía implicaría buscar estrategias para que los niños aprendan... diversos contenidos. En las condiciones reales en las que trabajamos nosotros, uno termina siendo hasta a veces medio papá, medio hermano mayor...e::h hasta a veces un poco amigo de los— de los estudiantes....

De la misma forma, otro docente en el fragmento 11 señala que las horas asignadas a su asignatura no son suficientes para que los estudiantes aprendan la disciplina. Por esta razón, es que debe optar entre enseñarles a los estudiantes en esas dos horas y que solo aprendan tres personas o dedicarse a la formación de los jóvenes. Para él resulta más importante enseñarles a los estudiantes a ser persona, que se formen valóricamente para que encajen en la sociedad.

Fragmento 11. Establecimiento A (M-NS), p. 12.

Si yo pierdo mi clase haciendo eso qué estoy formando, estoy formando a una persona, una individuo que va a encajar en una sociedad, va a tener empatía para con los demás, que para mí, la verdad, van a decir que estúpido, para que es profesor de inglés, mejor sea profesor de derechos cívicos que se yo. Para mí es más importante que el cabro vaya en el metro y vea una mujer embarazada y se pare para darle el asiento, que el cabro sepa decir dos palabras en inglés, la cantidad de hora que tienen los cabros en inglés en el colegio no alcanza para que aprendan nada, yo abiertamente lo digo y si esto lo llega a escuchar alguien del ministerio de educación, que ojalá sea así, dos horas a la semana en cada curso, los cabros jamás van a aprender inglés, eso es imposible, nadie lo va a lograr, podí traer al gringo más bacán y no va a poder, son dos horas. En ningún país de universo, de la tierra, se pasan dos horas del idioma extranjero en ninguno. O sea yo mis dos horas las puedo ocupar para enseñarles tres personas o para enseñarles a ser persona, ahí tengo que decidir yo.

6.1.1.2. La pedagogía es generar conciencia en los estudiantes

Por otra parte, los docentes de los establecimientos B (M-S), C (PS-NS), y D (PS-S) señalaron que su trabajo consiste en generar conciencia en sus estudiantes. En los

tres establecimientos los docentes complementaron la particularidad de su disciplina con el generar conciencia. Sin embargo, es posible distinguir discursos referidos al generar conciencia para que los estudiantes transformen su realidad, el generar conciencia para que los estudiantes tomen postura frente al mundo y el generar conciencia para el autoconocimiento y la liberación de las estructuras impuestas por la sociedad.

De esta forma, algunos docentes –como por ejemplo, la profesora del fragmento 12- señalaron que su objetivo en la docencia es que los estudiantes logren su conciencia, reconociéndose a sí mismos y valorando su espacio, su territorio, su historia y su población, para que no aspiren a otras cosas que están lejos de su realidad, pero que tengan presente que pueden transformar su futuro.

Fragmento 12. Establecimiento C (PS-NS), p. 48.

Mi objetivo como profesora de historia en un liceo con estos es que los chiquillos logren su conciencia: no sé si de clase, pero sí de que tengan conciencia de quiénes son porque creo que con ese:- con lograr que se reconozcan a sí mismos y que finalmente no aspiren a otras cosas que están lejos de su realidad e:h van a a valorar de dónde son, su espacio, su territorio, su historia, su población, en la medida que esto esté claro van a poder transformar eh lo que viene a futuro, su realidad.

Para otro grupo de docentes su trabajo consiste en que los estudiantes desarrollen un discurso propio que les permita tener una postura personal frente al mundo. La docente del fragmento 13, señaló que su labor como docente es hacerse cargo de que sus estudiantes una vez que salgan de la escuela no sea personas indiferentes a todo. Por esta razón es que en su clase, aunque sean dos horas a la semana, intenta que los jóvenes piensen, tengan opinión y sean críticos, pero de una forma constructiva.

Fragmento 13. Establecimiento D (PS-S), p. 17.

Ahí uno empieza a meter como el tema, porque es nuestra labor también, uno tiene ese cargo de sacar estos personajes a la sociedad, imagínate tener personajes que son indiferentes a todo, es una responsabilidad que yo no quiero tener, no quiero ser la culpable de generar aunque sean dos horas de artes visuales a la semana, pero instaurar el tema, de que los chiquillos piensen, de que sean críticos, no de una manera destructiva, sino constructiva, pero que por lo menos los chiquillos generen una opinión.

Siguiendo la misma línea, el docente del fragmento 14 señaló que su trabajo es que los estudiantes generen un proceso de reflexión crítica sobre su cotidianidad. Más allá de los contenidos específicos de la disciplina, se busca ampliar la mirada sobre lo que ocurre en la realidad para así desarrollar un cuestionamiento personal sobre lo que sucede “afuera”.

Fragmento 14. Establecimiento B (M-S), p. 6.

En el caso de la filosofía yo creo que... a ver el sentido está puesto básicamente a un cuestionamiento de la realidad, o sea cada profesor si bien le otorga el sentido a sus disciplinas y no sé... eh, trata de hacer pega desde ahí, en el caso particular yo creo que es ésa, generar reflexión y una reflexión crítica acerca de la cotidianidad, lo que esté ocurriendo más allá de lo, de los autores que uno pueda ver, o sea los autores en el fondo, vendrían a ser como la excusa que uno tiene, para poder ampliar un poco, hacer ver de distintos modos, lo que está ocurriendo ahora en la realidad, en lo, en la contingencia en fin. Y: frente a eso también generar, bueno, cuestionamiento, o sea, cuestionamientos personales y cuestionamientos acerca de lo, de lo que hay afuera.

Por otro lado, también están los docentes que postulan que el propósito de su trabajo es que los estudiantes generen un proceso de autoconocimiento que les permita liberarse de las estructuras que están implantadas por la sociedad. Para poder así elegir libremente. Así se lo refleja el fragmento 15.

Fragmento 15. Establecimiento C (PS-NS), p. 19.

Sí po- si po, pero por eso te digo que la labor (...) estoy de acuerdo, pero por eso te digo que mi propósito tiene que ver con el autoconocimiento pa que puedan liberarse de estructuras que están impuestas, implantadas y que puedan elegir libremente, porque yo sé que la Vale no es lo que ella libremente podría haber decidido ser, es una respuesta, es una respuesta a una sociedad.

6.1.1.3. La pedagogía es entregar oportunidades

Tanto los docentes del establecimiento B (M-S) como los del establecimiento C (PS-NS) señalaron que su trabajo también consiste en dar la posibilidad a los estudiantes para que puedan “acceder” a cosas, junto con equipar sus oportunidades en relación a grupos más favorecidos.

En este sentido, los docentes señalaron que el énfasis en su trabajo está puesto en dar la posibilidad a sus estudiantes de poder acceder a distintas cosas. Para el docente del fragmento 16, la educación es vista tanto como un mecanismo de inserción como un vehículo de movilidad social.

Fragmento 16. Establecimiento B (M-S), p. 2.

Yo, yo creo que tengo súper claro, cuál es el énfasis mío, a través de enseñar matemática, es dar posibilidad a los niños poder acceder a, a:, es que ellos tengan acceso a distintas cosas, a través de cierta formación una vez antes trabajaba en colegios de... de alumnos vulnerables, cierto y como el único vehículo de movilidad social que tienen los niños es la educación y, y eso, y cuesta bastante, pero esa siento que es mi labor, digamos, que a través del desarrollo de sus capacidades, de todo, de su inserción social sea consciente, sea clara... hago matemática, pero igual sirve pa', pa' eso.

Asimismo, el docente del fragmento 17, mencionó que con su trabajo diario trata de equiparar las oportunidades que poseen sus estudiantes, intentando que cierto grupo no quede en desventaja de otro.

Fragmento 17. Establecimiento C (PS-NS), p. 5.

No sé, a mí me pasa que: eh esto como del rol (...) eh igual es diferente, como les mencioné yo hago el apoyo pedagógico, trato de eh equiparar eh oportunidades y ese es como el trabajo que- que (...) todos los días, tratar de que: cierto grupo de estudiantes no quede en desventaja del otro grupo, ¿ok?=-

De acuerdo a lo antes planteado se puede sintetizar que para los docentes su trabajo se define a partir de tres objetivos: entregar conocimientos, junto con formar integralmente a los estudiantes; generar conciencia en los jóvenes; y entregar oportunidades a sus estudiantes.

En relación al primer objetivo, en los cuatro contextos, los docentes señalaron que su trabajo consistía en entregar conocimientos disciplinarios a los estudiantes. Sin embargo, también declararon que su trabajo no se reduce solo a eso, sino que incluye también el formar integralmente a los jóvenes. En este sentido, para los docentes, los cambios socio-históricos, sumado a sus condiciones laborales, produjeron una transformación en su trabajo, en donde se incluyeron nuevas demandas asociadas al campo de lo psicosocial.

Por otra parte, en los contextos B (M-S), C (PS-NS) y D (PS-S) se hizo referencia a que el objetivo del trabajo pedagógico es generar conciencia en los estudiantes. De esta forma, se encuentran los discursos referidos al generar conciencia para que los estudiantes transformen su realidad, el generar conciencia para que los estudiantes tomen postura frente al mundo y el generar conciencia para el autoconocimiento y la liberación de las estructuras impuestas por la sociedad.

Finalmente, solo en los contextos B (M-S) y C (PS-NS) los docentes señalaron que su trabajo también consiste en dar la posibilidad a los estudiantes para que puedan “acceder” a cosas, junto con equipar sus oportunidades en relación a grupos más favorecidos.

6.1.2. *Involucramiento y centralidad del trabajo*

Los docentes de los cuatro contextos plantean que la preocupación y el involucramiento que establecen con su trabajo trasciende los límites de la jornada laboral. Los docentes señalan que, a diferencia de otros empleos, ellos no pueden simplemente olvidarse de su trabajo una vez terminada la jornada.

Más allá de que lleven o no trabajo a sus casas, para la docente del fragmento 18, existe un involucramiento emocional con los estudiantes y con los problemas que estos tienen, que los mantiene constantemente conectados con su trabajo. Esto además se ve incrementado por la instalación de nuevas tecnologías como WhatsApp.

Fragmento 18. Establecimiento A (M-NS), p. 4.
--

Uno se involucra emocionalmente con los chiquillos, con los problemas que tienen. En otros trabajos tú vas, dejas tu horario de trabajo y te olvidas, acá independiente de que te lleves o no trabajo para la casa, no te desconectas en todo el tiempo, porque sobre todo ahora con las tecnologías, el whatsapp, te mantienes conectados con los alumnos. Problemas que tienen, de repente fin de semana, día domingo, tú no te olvidas de ellos en ningún momento, entonces yo creo que es el único trabajo en el que uno está siempre, siempre conectado con los chiquillos.
--

En relación a lo anterior, la docente del fragmento 19 señala que le es imposible mantenerse al margen de ciertas situaciones que viven sus estudiantes. Señala que a veces se enfrenta a realidades que son súper crudas y que por más que lo intenta, no logra establecer una barrera que la deje al margen de los problemas de sus estudiantes una vez terminada la jornada.

La docente declara que frente a situaciones muy particulares se lleva la pena a la casa y sigue pensando en lo sucedido con sus estudiantes. No logra diferenciar las situaciones que ellos viven con su vida personal, porque finalmente, lo que le suceda a sus estudiantes le importa, la impacta, la cuestiona. Y aunque con los estudiantes no se establezcan vínculos de amistad, existe un compromiso con ellos, que se lleva un pedacito de su vida.

Fragmento 19. Establecimiento B (M-S), p. 14.

...yo creo que es hay situaciones, uno trabaja con personas ↓como se ha dicho, obviamente y acá hay situaciones acá que es imposible mantenerse al margen, de repente uno se entera de realidades que son súper crudas y uno por más que quiera poner la barrera de mi trabajo, >donde tú a las dos y media ya no eres importante<, eso igual, en situaciones muy particulares obviamente: no es posible, o sea a veces uno se va con la pena para la casa y da vuelta a la situación en la casa, me pasó alguna vez que una alumna murió después de clases y tú no puedes llegar a la casa y hacer como, ya, es parte de mi trabajo y no es parte de mi vida personal, no es ni mi amiga, no es ni mi hija, en el fondo igual a uno le impacta, le importa, y se cuestiona, pucha cómo voy a llegar a la casa al otro día a hacer clases en estas condiciones y das vueltas y nosotros relacionamos el tema del vínculo, a lo mejor no hacemos vínculos de amistad, pero nos comprometemos y ese también es un compromiso que se traspasa: a los estudiantes y tiene que ver con la educación y con un montón de otros factores y en ese compromiso, a uno sí se le aparte un pedacito de lo que es la vida de uno, porque uno se compromete po, valga la redundancia.

Junto con lo anterior, los docentes señalan que su trabajo muchas veces se vuelve el centro de su vida. Frente a esto, el docente del fragmento 20 plantea que los profesores realizan un gran esfuerzo en distintas áreas. Para él la docencia no es un trabajo fácil, puesto que requiere de mucho tiempo y dedicación exclusiva, adquiriendo el verdadero sentido de la palabra profesional. De esta forma, para el docente, la pedagogía se convierte en el eje de la vida, ordenando su vida en función de la tarea pedagógica.

El docente además señala que no se trata solo de disposición de tiempo. Aun cuando ganaran la lucha por dejar de llevar trabajo a la casa, los docentes seguirían armando su vida entorno a la pedagogía, ya que es un trabajo de gran envergadura, frente al cual no se puede tener una actitud displicente. Existe una gran demanda por parte de los estudiantes, de la que se deben hacer cargo.

Fragmento 20. Establecimiento A (M-NS), p. 3.

...el gran esfuerzo que realizan los profesionales de la educación en distintas áreas, por su dedicación, energía, trabajo, en distintas conceptualizaciones, respecto de su labor. En términos de que no es un trabajo fácil, es un trabajo que requiere como digo, de mucho esfuerzo, mucha dedicación, mucho tiempo, dedicación exclusiva, en el verdadero sentido de la palabra profesional, es decir, uno hace de la pedagogía el eje de su vida y ordena la vida en función de la tarea pedagógica. Hoy en día incluso estamos dando la pelea, porque gran parte de ese orden se da en la casa, porque todos en más o menos, en algún rato de la vida, hemos llevado más o menos trabajo para la casa también, que es como una característica de los profes, pero no es tan solo que tiene que ver con la disposición de tiempo, sino que tiene que ver con que los profes en general armamos nuestra vida en torno a este eje central que es la pedagogía. Entonces, haría énfasis en conversaciones con personas que no tengan mucho conocimiento en nuestra área de trabajo de esas características, los profesores tenemos una dedicación, tenemos un esfuerzo, tenemos una dinámica de trabajo que es de gran envergadura y que no es un trabajo fácil y que requiere de toda nuestra disposición para ser llevado a cabo de buena manera. No es un trabajo en el cual uno pueda tener una actitud displicente, no es un trabajo en el cual se pueda tener una actitud, alguien usaba el concepto de mi abuelo, de gana pan digamos, de que las cosas pasen, no se puede, menos hoy en día, que tenemos una gran demanda, tal cual tanteaban los profesores, tenemos cada vez más demanda de parte de nuestros chiquillos,

En relación a este involucramiento, la docente del fragmento 21, cuenta que a ella vivió “típico síndrome del aula”; en las noches no podía dormir, puesto que su cerebro seguía funcionando inconscientemente, resolviendo los casos que observó en el aula.

Frente a esto, señala que decidió poner un “párale emocional”, un freno para poder dormir. Para ella esto no significa dejar de trabajar en los problemas que surgen con los estudiantes, sino que darse cuenta de lo que esta viviendo y tomar cartas en el asunto. Se dispuso a realizar actividades que la nutran fuera de la jornada laboral, para volver a dar clases de forma renovada.

Fragmento 21. Establecimiento C (PS-NS), pp. 32-33.

...me pasó como el típico síndrome del aula porque el año pasado yo estuve poco en aula, el antepasado más y este año de nuevo hartó en aula entonces ese típico síndrome del aula que llevaba a mi casa y no podía dormir, no podía dormir. (...)

Resulta que empecé a analizar y decía por qué si tuve un buen día, por qué no puedo dormir y después de analizarme, analizarme, analizarme me doy cuenta y me pillo en un pensamiento donde me doy cuenta que digo a:h! tengo que hablar con este niño porque este niño es cercano a esta niña y por ahí puedo llegar, y digo mierda, mi cerebro todo lo que yo ha- estoy haciendo mi clase pero mi cerebro observa todo lo que está pasando, todas las interacciones que están pasando y lo que no está pasando en relación a lo que yo hago, entonces ya yo termino mi clase, puedo resolver algunos casos que son como los más inmediatos pero mi cerebro sigue funcionando inconscientemente, resolviendo los otros casos que observé ¿ya? Enton- yo obviamente frente a lo que observé= (...)rente a eso yo pongo un párale emocional y digo ya, a ver, hasta aquí tengo que poner un pare porque igual tengo que dormir... pero no significa que no- no siga trabajando con eso, sino que me doy cuenta de lo que estoy viviendo, tomo cartas en el asunto, salgo a trotar, hago yoga, hago varias de las cosas que yo hago, que me nutro de otras cosas, no- no- la pedagogía no es lo único que hago y vuelvo con- con algo más renovado ¿cachai? Ya manejo algo individual como dice la Vivi, yo no puedo estar sufriendo ese agobio emocional, tengo que hacerme cargo ¿ya? Pero eso no implica que mi práctica docente cambie en relación a decir no, sabís que no me puedo meter no- no- no- porque me hace mal

Otros profesores también plantean la necesidad de poner un límite frente al involucramiento en su trabajo. La docente del fragmento 22 señala que aunque es válido preocuparse por los alumnos, se debe entender que esto es un trabajo y no es la vida misma. Sin esta claridad al docente se le puede ir la vida en su quehacer.

Fragmento 22. Establecimiento B (M-S), p. 13.

yo creo que lo de la vida personal ahí hay que tener cuidado igual, o sea yo creo que es súper válido que uno esté súper preocupado y todo de sus alumnos, pero siempre tiene que dividir también y entender también que esto es un trabajo, no es la vida misma, entonces >que a uno no se le puede ir la vida< siempre en este quehacer, hay otras cosas

6.2. Orientaciones de los docentes hacia su trabajo.

De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible distinguir que las orientaciones que guían el trabajo de los docentes son la vocación y la felicidad que otorga el ejercicio

pedagógico; la satisfacción de aportar a otro y la pedagogía como herramienta para la transformación social.

6.2.1. *Vocación y felicidad que otorga el ejercicio pedagógico*

Docentes de los cuatro contextos hicieron referencia a que se sienten afortunados por trabajar en algo que les gusta. En este sentido, el docente del fragmento 23 se considera uno de los pocos profesionales afortunados por desempeñarse en algo que él escogió, por trabajar en algo que le gusta y lo apasiona.

Fragmento 23. Establecimiento B (M-S), p. 9.

...soy de los pocos profesionales afortunados que puedo trabajar en lo que me apasiona, en lo que me gusta, no por descarte, en mi caso particular, no soy un ex deportista frustrados ni mucho menos, em: ...
--

De la misma forma, la docente del fragmento 24, señala que, a pesar del bajo sueldo, se siente contenta en su trabajo porque está haciendo lo que le gusta. Esto la incentiva a ir cada mañana contenta al trabajo; le encanta lo que hace.

Fragmento 24. Establecimiento A (M-NS), p. 10.

...yo soy nueva en el colegio, estoy en una situación en la cual estoy bastante contenta, no estoy contenta con el sueldo porque qué querí que te diga es verdad, pero eso es una cosa aparte, porque yo de verdad, por lo menos estoy haciendo lo que me gusta, y eso me incentiva a venir a la mañana contenta, porque me encanta lo que estoy haciendo.
--

Asimismo, la docente del fragmento 25 señala que desde niña deseaba ser profesora. Ella expresa que siempre tuvo la vocación, dedicándose desde niña a enseñarles a sus compañeros y familiares.

Al crecer decidió estudiar pedagogía y aunque en un principio pensó que no resistiría mucho tiempo trabajando en la docencia, hoy se mantiene y sigue día a día levantándose contenta para ir a trabajar. Señala que, a pesar de los problemas, le gusta trabajar en el colegio en el que se desempeña y le gusta el trabajo con jóvenes.

Fragmento 25. Establecimiento D (PS-S), p. 9.

...desde chica deseaba ser profesora, o sea, yo ejercí de profesora “en la escuela básica”, porque como era buena alumna, ayudaba al curso, le explicaba a algún grupito, en mi casa le enseñe a leer a mis hermanos más chicos, entonces como que siempre tuve esta vocación de profesora, me gustaba, siempre me gustó, por lo demás como digo, tampoco es que hubiera la gama de posibilidades que hay ahora, de estudiar, entonces yo estudié, yo soy de región, estudié algo que yo deseara estudiar, y al mismo tiempo eran menos las posibilidades, entonces digo siempre “tuve el llamado”. (risas) Siempre quise serlo, siempre me gustó, siempre me ha gustado la literatura, me gustaba la palabra ¿se nota? (risas), siempre me ha gustado el blablá, entonces por qué me mantengo en este trabajo, la verdad es que yo pensé que a los cuarenta años, yo ya no iba a resistir. Yo dije, no si esto no es para toda la vida, por favor, pensé que a los cuarenta yo iba a estar afuera, haciendo cosas en un negocio, o cosas así, pero de todas maneras, yo me levanto día a día contenta, igual con algunos problemas, porque hay días negros, de alumnos que hay que mandar comunicaciones, con un curso, que se hace más complicada la asistencia. Pero fijate que yo me levanto día a día contenta de ser profesora y llego contenta al colegio y en general yo creo que hay que seguir. De repente digo, ¿será que no tengo otras habilidades? A lo mejor, no las tengo porque no las he buscado, a lo mejor no me las descubro porque no siento la necesidad, o sea, yo creo que si tuviera la necesidad, una persona, desesperada, hace lo que sea para hacerlo. Entonces yo creo que en mi caso, me siento feliz de ser profesora todavía. Y me gusta trabajar en este colegio especialmente pero me gusta trabajar con los jóvenes, trato a veces de averiguar, me dicen veterana y cosas así pero me gusta trabajar con ellos y me gusta tratar de mantenerme joven, saber más o menos lo que hablo y cosas así, de música no me pregunten, pero en general intento integrarme con ellos. En mi caso es porque me gusta, y no soy millonaria (risa)

En la misma perspectiva, la docente del fragmento 26, señala que la docencia es un trabajo de amor. Es una vocación, un llamado. Para ella no se puede ser profesor si no se es capaz de amar a los niños, de sentir cariño hacia ellos.

Para la docente es parte de la felicidad vivir y trabajar en un contexto de amar lo que se hace, y amar a quienes se les entrega el trabajo.

Fragmento 26. Establecimiento D (PS-S), p. 6.

creo que es un trabajo de amor, o sea aparte del resultado, que es una vocación y que la vocación es un llamado, es un trabajo de amor, yo creo que uno no puede

ser profesor, si no es capaz de amar a los niños, si no es capaz de sentir cariño hacia ellos, por mucho que de repente te caiga mal, porque se porta mal, o te sientes pésimo, pero uno, yo pienso que uno tiene que ser capaz de amar a personas que no son de su sangre, que no son de su familia, que no son de su círculo más cercano, porque de repente hay alumnos difíciles, y yo creo que también es parte de la felicidad vivir y trabajar en este contexto, un contexto de amar lo que hago, y un contexto de amar a quien tú le estás entregando tu trabajo, ¿entiendes el sentido, una parte afectiva y efectiva?

Desde otra perspectiva, la docente del fragmento 27 señala que en las escuelas de su comuna hay malas condiciones laborales para los trabajadores de la educación. En el establecimiento en el que se desempeña existen incluso carencias básicas – como la falta de agua en el comedor - y tienen que lidiar todo los días con problemas.

Frente a esta situación, contradictoriamente la docente expresa que le gusta su trabajo. Para ella es la vocación lo que la mantiene, porque si no, no aguanta.

Fragmento 27. Establecimiento A (M-NS), p. 16

🗣️ Agradecemos de mi parte, porque mira, yo recorro siempre las nuevas escuelas de acá de la comuna, y el tema del trabajo de los profes es muy complicado, hay miedo, lo otro las condiciones son muy malas de los trabajadores de educación, hay cosas mínimas. Por ejemplo, aquí en la media, el comedor no es apto porque no tiene agua, no tiene agua el comedor de la media no tiene agua, es un lavaplatos, costo mucho por ejemplo que acá la corporación habilitara unos baños, y aparte de eso, nosotros tenemos que todos los días, lidiar con los problemas, a uno le gusta aquí y uno está por vocación, sino no aguanto

6.2.2. Satisfacción de aportar a otro

En los contextos B (M-S), C (PS-NS) y D (PS-S), aparecen discursos referidos a la satisfacción que sienten los docentes en su trabajo al aportar a la formación del estudiante. Así, por ejemplo, el docente del fragmento 28 señala que es el apoyo, el aporte que puede realizarle a un otro, lo que lo estimula a seguir trabajando.

Fragmento 28. Establecimiento B (M-S), p. 9.

...pero yo creo que va también en el trabajo que uno tiene frente a los muchachos y por la satisfacción, sacando, toda la estructura económica y financiera, todo eso, por la satisfacción, de lo que tú puedes, de tu aporte a otro individuo, yo creo que

por ahí va, obviamente e:s, una palabra súper repetida, obviamente es una arista más, además de las anteriores que compré. Pero ese aspecto, el apoyo, el aporte que tú puedes realizarle a otro: individuo, eso te estimula harto, para continuar

Otro docente del mismo establecimiento señala que lo complejo, pero también lo gratificante de su labor es el trabajar con personas. De esta forma, en el fragmento 29, el docente señala que la retribución humana surge de los lazos que se generan con un otro y se ve reflejada en aquellos estudiantes a los que les hace algo de sentido su clase o quienes, simplemente, lo valoran como persona.

Fragmento 29. Establecimiento B (M-S), p. 9.

...interpretando un poco lo que dicen los demás, lo que uno siente cotidianamente, yo creo que la retribución, como dicen mis compañeros, con la retribución humana al final, porque estamos trabajando con personas ↑y eso es lo complejo pero también lo gratificante y que no tiene tanto que ver con la retribución, claro, a veces uno tira la talla, porque a veces cae un poco en el: juego de sistema, pero que tiene que ver con los lazos que uno forma, se debe consentir que de un curso, quizás a quince le hace algo de sentido a tu clase, o tú como persona, quizás ni siquiera tu como tu disciplina, pero te valora como persona y se genera una relación, yo creo que eso me tiene, yo tengo papás, me imagino que también eso es lo que lo que me imagino que también eso es lo que lo que a la gente, que sigue le retribuye de la profesión y del ejercicio pedagógico.

En la misma perspectiva en el fragmento 30 una docente del contexto D señala que es el contacto día a día; las emociones y los afectos que establece con los estudiantes lo que la inspira a realizar mejor su trabajo. De esta forma, es la retribución que recibe de sus estudiantes lo que la anima a seguir trabajando.

Fragmento 30. Establecimiento D (PS-S), p. 10.

...y por lo menos de mi parte, yo creo que, quizás suene como paternalista, pero el contacto con los chiquillos, onda no sé, explicando algo que te gusta, acá la mayoría son especialista en un área, porque te están preguntando constantemente y tener ese contacto, de emociones, afectivos, porque realmente son lazos muy afectivos, y respetuosos, si uno les dice que se callen, se callan, y por lo menos a mí nunca me han faltado respeto. Yo creo que el contacto de día a día, con un alumno te inspira para poder hacer las cosas mejor, de que un alumno te diga, "sabe profesora, entendí súper bien, me gustó su clase" también es como ánimo para poder seguir y yo creo que muchos acá sienten eso.

Por otra parte, la docente del fragmento 31 afirma que en los peores momentos, sus alumnos han sido un pilar, un “sostén súper fuerte”.

Fragmento 31. Establecimiento B (M-S), p. 10.

...incluso en los momentos malos que yo creo que tomamos hemos tenido, y vamos a tener, en los momentos malos, por lo menos míos los alumnos han sido un: pilar, un sostén, súper fuerte, sin ellos saberlo, sin tener la más mínima idea y te va a salir terrible manchado, es simplemente el contacto ese, quedé más o menos hecha pebre a la sala, me empiezo a entregar y se me van todas.

Asimismo, el docente del fragmento 32 señala que cuando se cuestionó la escuela, su quehacer y la educación, cuando estaba apunto de retirarse de la pedagogía por no encontrar una solución al sistema, fueron sus propios estudiantes quienes le dieron un segundo impulso.

Fragmento 32. Establecimiento C (PS-NS), p. 49.

No, en serio, estuve súper mal porque me cuestioné la escuela, me cuestioné el quehacer nuestro, me cuestioné esta escuela, me cuestioné la educación y dije no hay solución, entonces eh como no hay solución no- no saco na con seguir aquí yo tampoco, me voy a ir de la escuela eh, me iba a ir de la educación y de la escuela, iba a cambiar de rubro porque no:, no por plata, sino que notaba que no- que no había más salida. Y fue un curso particular que me: estudiantes de un curso en particular los que me dieron el siguiente vamos y en eso estoy ahora, en el segundo impulso de mi vida.

6.2.3. La enseñanza como herramienta para el cambio social

Solo en los establecimiento B (M-S) y C (PS-NS) los docentes expresaron que su trabajo es en una herramienta para el cambio social. Esta forma de entender y practicar la docencia ellos la explican a partir de su historia de vida, de las convicciones que fueron asumiendo frente a una realidad que creen injusta.

Así por ejemplo, en el fragmento 33 una docente señala que en la universidad entendió que ella era una factor de cambio y que debía producir un cambio. En este sentido, si algo no le gusta, no puede solo quejarse, sino que debe encargarse de transformarlo.

Para ella su trabajo es potenciar posibles cambios sociales. Y no se ve a sí misma tratando de producir este cambio desde otro lugar que no sea la sala de clases con sus alumnos. En su trabajo cotidiano, busca que sus estudiantes se den cuenta de que hay un problema, los ayuda a que se formen una visión del mundo, y se asuman como un factor de cambio.

Fragmento 33. Establecimiento B (M-S), p. 10.

...es que desde que yo estoy en la u me metí en la cabeza que uno es factor de cambio, yo tengo que lograr producir un cambio y si no me gusta, no puedo quejarme, tengo que quejarme y hacerlo, entonces, se pasó mi época de quejarme y siento que tengo que hacer cosas, y mi herramienta para provocar cambio sociales, es a través de la enseñanza, y lo que decían delante un poco las chiquillas, hacerle ver al cabro que hay un problema, que él tiene que: formarse una visión de mundo y tiene que ser actor de ese cambio, y yo tengo que ayudar a eso, entonces para mí la educación mi área es potenciar los posibles cambios sociales que pueden haber y no creo que pueda hacer eso solo en una oficina, a lo mejor hay gente que lo hace, pero yo no me veo haciendo ese cambio o tratar de producir un cambio desde otra para que no sea una sala de clases, con mis alumnos, no lo veo de otra manera.

Otro docente del contexto C (PS-NS) –fragmento 34- plantea que es su construcción personal, la historia de su vida, el haber crecido en la misma población del colegio, el haber estudiado en un colegio similar y el ver que aun no hay oportunidades para los jóvenes lo que lo motiva a intentar hacer un cambio desde la pedagogía.

Fragmento 34. Establecimiento C (PS-NS), p. 18.

Y tiene que ver también con- con mi construcción personal, por mi vida como estudiante donde no se desarrolló mi autoestima eh no se me dieron oportunidades, se me coartaban oportunidades en los colegios como este, yo estudié acá cerca (...) eh vivo aquí en la población, continúo cierto aquí viviendo en la población y me he dado cuenta cómo sistemáticamente cierto no- no hay oportunidades pa los cabros que somos de acá no más... vamos a un colegio, una cosa pintoresca cierto, salimos de cuarto medio y después accedemos a algunas carreras y bueno, hasta ahí llegaste. E:h por lo tanto es justamente lo que a mí me mueve es intentar hacer un cambio desde ahí, desde ahí yo sí creo que tiene que ver con una lucha permanente, lamentablemente (...) de las matemáticas.

Los docentes del contexto C (PS-NS) plantean en diversas ocasiones que su lucha es contra el sistema. El profesor del fragmento 35 señala que el modelo, con sus

sistemas de evaluación va haciendo “trizas” a los estudiantes. Frente a esto, afirma que su trabajo es casi una militancia, es actuar como un cuadro político dentro de la escuela.

Fragmento 35. Establecimiento C (PS-NS), p. 14.

Anularlos, eh los modelos- los modelos eh eh si uno hace a trasluz y empieza a mirar los- todos estos documentos de evaluación y de creación de- de instrumentos de evaluación, etcétera etcétera, diagnóstico eh to:do el modelo finalmente lo que hace con el caro es hacerlo trizas, e:h con objetivos claros po eh entonces e:h e:h finalmente si me preguntas a mí cuál es mi objetivo en esto e:h bueno vuelvo a insistir, es casi una militancia, es casi un actuar eh absolutamente eh como cuadro político dentro de la escuela.

De acuerdo a lo señalado anteriormente se puede sintetizar que las orientaciones que guían el trabajo de los docentes son la vocación y la felicidad que otorga el ejercicio pedagógico; la satisfacción de aportar a otro y la pedagogía como herramienta para la transformación social.

En cuanto al primer punto, en los cuatro contextos los docentes hicieron referencias a la vocación y a la felicidad que les otorga el ejercicio pedagógico. A pesar de los problemas que rodean al trabajo docente, varios profesores expresaron el gusto y la pasión que sienten por su trabajo. Junto con esto, también señalaron que la vocación los mantiene trabajando a pesar de las dificultades, haciéndoles “aguantar” sus condiciones laborales.

Por otra parte, en tres de los cuatro contextos –establecimientos B (M-S), C (PS-NS) y D (PS-S) - surgen referencias a la satisfacción que sienten los docentes al aportar al desarrollo de un otro. De esta forma, la retribución humana que reciben desde los estudiantes es una de las motivaciones que mantienen a los profesores en el ejercicio de la docencia.

Solo en los contextos B (M-S) y C (PS-NS), docentes afirmaron que la pedagogía es una herramienta para el cambio social. Estos docentes asumen un rol activo frente a los problemas de la sociedad, buscando la transformación social desde la pedagogía.

6.3. Relación entre los propósitos personales y el contexto educacional chileno

Con el fin de organizar de forma clara los resultados obtenidos, se establecieron dos subcategorías. Por una parte se presentan todas las menciones sobre la relación entre los propósitos personales y el contexto sociopolítico en el que se enmarca el sistema educacional chileno y, por otra, las referidas a la relación entre los propósitos personales y el contexto institucional. Esta distinción se realizó solo con un fin didáctico, por lo que se debe considerar que ambas subcategorías están interrelacionadas, siendo a veces mencionadas por los profesores en forma simultánea.

6.3.1. Relación entre los propósitos personales y el contexto sociopolítico

Como fue expuesto en el apartado anterior, para los docentes el formar a sus estudiantes es uno de los principales objetivos de su trabajo. Sin embargo, para ellos este propósito no es congruente con las políticas educativas chilenas. Así lo refleja el fragmento 36, en donde también se señala que la educación en Chile no se maneja con una política de personas, sino que con una política de empresas, centrada en los números.

Fragmento 36. Establecimiento A (M-NS), p. 10.

Yo creo que todos acá estamos más o menos de acuerdo en que nosotros formamos personas y lamentablemente en los colegios, bueno la educación en general en Chile, no se maneja con una política de personas, se maneja con una política de empresas, esto tiene que funcionar como una empresa y en las empresas se funciona con números y eso no puede ser así

Algo similar plantea el docente del fragmento 37. Para él, el sistema educacional chileno es un contexto de formas, donde lo que importa es el papel, la estadística, que la tarea esté hecha, el “fondo” de la educación no es considerado.

Fragmento 37. Establecimiento B (M-S), p. 7.

Yo creo que el contexto educacional actual es un contexto de formas, donde lo último que importa, es el papelito, que la estadística que la cuestión esté hecha, y el fondo no interesa, importa, por ejemplo, que en un colegio vulnerable donde hay treinta por ciento de asistencia, los niños pasen de curso, o sea, que la estadística diga que pasaron de curso, nada más, o sea, la forma, la forma por sobre el fondo.
--

Además, el docente del fragmento 38 plantea que las políticas generales acerca de los profesores apuntan fundamentalmente a establecer categorías acorde a lo disciplinario, es decir, al mayor o menor dominio de la especialidad. Esto por sobre las condiciones, características o capacidades de los docentes en otros ámbitos como lo emocional, relacional y afectivo. Áreas que, como se expuso anteriormente, son consideradas por los docentes como fundamentales en su trabajo.

Fragmento 38. Establecimiento A (M-NS), p. 6.

Y me hace ruido en el sentido de que todo este proceso de definición de políticas generales respecto a los profesores, apuntan fundamentalmente a establecer categorías donde se parte por el tema del mayor o menor dominio en la especialización, o en el dominio de los contenidos, del ámbito del conocimiento, en la famosa prueba inicia y eso hacen pie en un tema disciplinario digamos, más que en las condiciones, o características, o las capacidades, voy a decir anexas digamos, de un tema emocional, de un tema de la relación, de la afectividad, de afectividad, de la socialización, cuando hoy día la mayor demanda de nuestro trabajo está en esos aspectos y no en el tema del dominio específico de— de un campo del conocimiento.

Por otra parte, el docente del fragmento 39 señala que en Chile existe una situación de desvalorización y precarización constante de la docencia. Las reformas al sistema educativo no toman en cuenta lo esencial que es el trabajo de los docentes en el desarrollo de la sociedad, por el contrario, solo consideran el punto de vista de los grupos económicos que están implicados, es decir los que van a ser “favorecidos”. De esta forma, el Estado no ha implementado las reformas para generar más educación, sino para “producir más”.

El docente plantea que el problema de fondo en Chile es que no existe un proyecto nacional sobre educación. Si esto existiera los profesores serían más valorados, promoviendo el fortalecimiento de la educación, entendiendo que ahí está la materia prima que va a ayudar a que se generen más recursos.

Fragmento 39. Establecimiento A (M-NS), p. 20.

...entonces es como una situación de desvalorización y de precarización constante de una profesión que es esencial para el desarrollo de toda sociedad, si en el fondo eso es lo que yo creo, que no se toma en cuenta hoy en día, porque se miran las reformas desde el punto de vista de los grupos económicos que están

implicados en todo esto y de los que van a ser favorecidos y como el mismo estado, busca como tratar de explotar más sin tener que gastar tanta plata. En el fondo usan esa lógica. Como soltamos más recursos, pero al mismo tiempo los apretamos para que produzcan más, no es para que generen más educación, sino que para que produzcan más. Entonces hay un problema aquí de fondo en Chile, que tiene que ver con que hay no un proyecto nacional que engarce lo que es la educación, si hubiera los profesores serían más valorados, como decía en otros países que están más desarrollados, o que se desarrollaron en el fondo fortalecen la educación porque saben que ahí está la materia prima que va a ayudar a que se generen los recursos.

Relacionado con lo anterior, el profesor del fragmento 40 plantea que el problema de los docentes es no son capaces de empatizar con “este grupo de la sociedad” – se refiere a los estudiantes de lugares marginales-. Continúa señalando que los profesores no son capaces de ver el meollo del problema que afecta a la sociedad chilena. Para él, ni los docentes ni los estudiantes son el problema, sino la estructura que está encima de ellos y que no se va a mover con nada. Esta estructura es la que ha generado la marginalidad de sus estudiantes y su falta de conciencia, que no sean capaces de reconocerse, ni reconocer su lugar en la sociedad.

Fragmento 40. Establecimiento C (PS-NS), p. 47.

Pero yo creo que ahí está nuestro problema como docentes, disculpa Franco, es que no somos capaces de empatizar con este grupo de la sociedad, así de simple. Porque nos tocó: estudiar afortunadamente de alguna forma, tuvimos suerte de tener trabajo hoy día... y- y el problema de esta educación y el problema de cuando no queremos: s movilizarnos es que no somos capaces de ver el- el- el meollo de: del problema de esta sociedad chilena. Y ahí me voy a explayar un poquito, yo creo que aquí el problema no son los estudiantes, no son los profesores, nosotros hoy día estamos bajo una estructura que no se va a mover con nada y eso ha generado que nuestros estudiantes son marginales, porque ellos son marginales, no tengan conciencia de sí po, no saben quiénes son y más allá de lo que decía la- la: Rocío que es súper valorable lo del cuerpo e:m o sea si no son capaces de reconocerse físicamente no son capaces de reconocerse quiénes son en la ciudad, en la sociedad perdón, e:m no se van a movilizar con nada po y so- sólo van a reaccionar a esta necesidad vital no más=

Frente a esta situación el docente del fragmento 41 plantea que el ejercicio pedagógico implica cierto grado de conciencia para saber que es lo que se hace. Cuando no se tiene este grado de conciencia el docente se convierte en un transmisor

técnico, es decir, una herramienta que transmite contenidos para mantener un sistema económico. En este sentido, la conciencia sobre el propio ejercicio permite no ser un transmisor de la estructura, pudiendo así transmitir otra construcción de sociedad, construir un ser humano con la capacidad de tener una mirada distinta.

Fragmento 41. Establecimiento C (PS-NS), p. 6.

...por lo menos a mí me hace mucho más sentido de cómo se ve la pedagogía y que implica el quehacer pedagógico pa poder explicar qué es lo que se hace como pedagogo e:h y eso, y eso eh im- eh implica tener cierto grado de conciencia de saber qué es lo que estoy haciendo y cuando- y siento y: y siento que cuando no se tiene cierto grado de conciencia de lo que estoy haciendo eh me convierto en un mero transmisor eh técnico, ni siquiera profesional dentro de la que- porque se habla mucho de ser profesional dentro del ámbito pero en realidad eh hay un estudio también que habla de- de lo no profesional que son los profesores, sino que somos solo herramientas técnicas que transmiten contenidos eh para mantener un sistema e:h eh económico e:h tradicional eh regu- eh más o menos funcionando...eh... yo, entonces ahí claro en- en esos ámbitos que se puede visualizar la pregunta eh si me muevo desde lo más consciente que puedo estar eh trato lo máximo posible de no ser un mero transmisor de e:h de la misma estructura que se viene transmitiendo ya hace unos cuántas centenas de años, ¿ya? Eh... trato de ser más consciente si- eh lo máximo que se pueda en lo que me da pa poder ser eh poder transmitir otra forma, otra construcción de sociedad, de ser humano que sea capaz de eh tener una mirada distinta y capaz de que eh podamos construir una sociedad distinta definitivamente.

El mismo docente, en el fragmento 42, continua señalando que esta es una tarea titánica en donde radica la contradicción misma del quehacer pedagógico. Los docentes se enfrentan a una maquina gigante, a una estructura que está para mantener el modelo. A pesar de esto, con su romántico deseo de querer cambiar el mundo van al aula a luchar, unos más conscientes que otros, contra la estructura. Para el docente, esta es la lucha de clase en el aula, es el enfrentamiento del romanticismo del docente en contra de la transmisión de la cultura tradicional y del molde individualista.

En esta lucha el profesor se encuentra con toda esta estructura que le exige y que lo hace entrar a la máquina, haciéndole creer que es un profesional cuando en la realidad es solo un transmisor técnico. Si no se tiene conciencia de esto, comienzan a

surgir las contradicciones, el malestar por no poder cumplir con los objetivos y los estándares y termina enfermándose.

Fragmento 42. Establecimiento C (PS-NS), p. 6.

Ahora, esa es una tarea titánica porque eh de ahí aparece el burnout, aparece el- el- la contradicción misma del quehacer pedagógico porque nos enfren- nos- nos enferma, nos enferma, por una parte tenemos una máquina gigante, no es una máquina, es- es eh tenemos un Penta, tenemos un Soquimich, tenemos toda una estructura que está e:h para eso, pa mantener el modelo y nosotros con nuestro eh romántico ca- querer cambiar el mundo vamos al aula a luchar unos más conscientes que otros porque es lucha en el fondo, así lo- lo siento yo e:h eh el encuentro en el aula es, si esto fuera eh en algún momento apareció esa frase, es la lucha de clases misma eh desde lo más ortodoxo de lo- de lo marxista que se pueda plantear la lucha de clases eh porque es el enfrentamiento de poder transmitir esta- esta cultura tradicional, este- este modelo individualista, todo lo que queraí con esta cosa que uno románticamente quiere cambiar, entonces te encontraí con toda una estructura que te exige... te mete en la máquina y te hace creer que eres profesional haciendo justamente inconscientemente to:da esa pega, pero por otro lado el que llega e::h eh si no eres consciente de eso eh empiezas a tener eh empiezas a: e:h empiezas a tener contradicciones, a sentirte mal porque no logras los objetivos, porque no logras los estándares, lo ni- los resultados que hay que lograr, etcétera, etcétera y te- te enfermai po.

Otro docente del mismo establecimiento agrega, en el fragmento 34, que bajo este modelo económico, tanto la práctica pedagógica como la relación con los estudiantes están sometidos a estándares concretos. Para él este es el muro con el que chocan constantemente los profesores y mientras este muro no se derribe no podrán avanzar.

Como posible solución el docente plantea la elaboración de proyectos educativos más autónomos, puesto que legalmente es posible de hacer, aunque existen condiciones que dificultan aplicar esta libertad.

Fragmento 43. Establecimiento C (PS-NS), p. 37.

Entonces yo creo que bajo ese modelo económico es que nuestra práctica pedagógica y nuestra relación con los alumnos está: sometida, vuelvo a ocupar la palabra sumisión, está sometida a:h a estándares sumamente concretos de sumar o restar y: aprender lo- lo esencial, lo básico... y en tanto que no podamos- yo creo que ese es el muro al- en el cual nos estamos pegando contantemente en la

cabeza porque no vamos a poder avanzar mientras no hagamos caer ese muro, y ¿cómo lo podemos hacer caer, creo yo? Ya pasando a una parte un poco más propositiva... yo creo que: intentando elaborar un proyecto educativo más autónomo en- en el papel legalmente los colegios tienen libertad curricular, sólo que por una serie de condiciones no se aplica esa libertad.

6.3.2. *Relación entre los propósitos personales y el contexto institucional*

Aunque los resultados de esta subcategoría, guardan estrecha relación con elementos que ya fueron expuestos en los apartados anteriores, surge la necesidad de explicitar la relación que establecen los docentes con su contexto institucional, visibilizando las particularidades de cada establecimiento. Para esto, los resultados de esta subcategoría se organizaron de acuerdo a los diferentes establecimientos educacionales.

6.3.2.1. *Contexto A (M-NS)*

Como ya fue mencionado, el contexto A es un establecimiento municipal no selectivo (M-NS), que recibe un porcentaje importante de estudiantes vulnerables, siendo una de las preocupaciones de los docentes el hecho de que sus estudiantes no incorporen la educación como un elemento que aporta a sus vidas.

Frente a esto, en el fragmento 44 se puede observar que existe una incongruencia entre lo que se les exige y el tipo de estudiante al que se enfrentan. Por una parte, su trabajo les exige “cosas concretas”, “variables”, “números”, enfocado a la transmisión de contenidos, mientras que su realidad está compuesta por alumnos vulnerados en sus derechos y que no están interesados en su proceso educativo. A raíz de esto, surge el cuestionamiento frente a que es más importante “la vida o los contenidos”.

A pesar de que al docente le fascina su asignatura, comprende que es solo un contenido, y que este no es relevante para sus estudiantes. Por eso plantea, que su trabajo está dirigido a que el alumno entienda que para su vida debe haber otra mirada, reforzando el respeto a sí mismo y hacia los demás.

Junto con esto, el docente plantea que trabajan con estudiantes que son vulnerados en sus derechos, maltratados por sus padres y que deben ser contenidos. De esta

forma, para este profesor resulta más valioso consolar al estudiante, ayudarlo a que adquiera una confianza en la sociedad, para que deje de pensar, por ejemplo, que “todo el mundo lo tiene que golpear y que esa es la manera de tratarse”.

Fragmento 44. Establecimiento A (M-NS), p. 6.

a mí me fascinan las matemáticas, me encantan, yo vibro, lo único que quiero— pero efectivamente es un contenido... cuando el niño me está diciendo que le da exactamente lo mismo porque si no va al colegio, igual va a tener plata... igual va a tener dinero, entonces tú tienes que tratar no de cambiarle, sino que él entiende que para su vida eh tiene que haber una— otra mirada, es decir que nosotros somos personas que podemos lograr mucho si yo como ser humano me quiero, me respeto, si siento que el entorno no lo está haciendo. Siempre yo le digo a los niños, primero yo para que tú me respetes yo te tengo que respetar a tí, pero tú para respetarme a mí, tienes primero que respetarte tú, entonces es una combinación de— es una interacción recíproca, es decir yo no e:h de verdad que es súper complicado de repente esto de los contenidos, de la forma, que esto y uno de repente se estresa y dice bueno qué estoy parada acá y qué es más importante, la vida o los contenidos. Entonces ahí yo plenamente con el profesor, siento que... que es súper complicado, porque a veces también nos piden a los educa— a los profesores eh cosas concretas, eh: variables que tienen que— son números... pero no se ve que un colega estuvo una mañana o una hora conteniendo a un niño que ayer fue golpeado por sus padres, y que eso era mucho más importante porque el niño estuvo desolado y piensa que todo el mundo lo tiene que golpear y que esa es la manera de tratarse. Entonces de verdad, yo para mí es mucho más valioso lo otro y que adquiera confianza en la sociedad, porque hay un problema social de por medio.

En cuanto a las dificultades que surgen desde la singularidad del establecimiento, el docente del fragmento 45 plantea que estas son, en parte, producto de un problema en la administración del colegio. El profesor señala que aun no comprende la política que intenta implementar la dirección, cual es el norte al que se pretende llegar.

El docente comenta que el establecimiento ha tendido una baja importante en su matrícula, llegando a tener cuartos medios con solo siete estudiantes. Junto con esto, el docente expresa la contradicción que percibe entre el discurso de institución inclusiva que promueve el director, y la dificultad para hacer clases por tener estudiantes “delincuentes”.

Además, percibe en sus compañeros un desgaste físico y psicológico. Por lo que cree que es necesario que la dirección tome medidas para reenfocar el trabajo, siendo una oportunidad para el cambio la re-estructuración conjunta del proyecto educativo institucional.

Fragmento 45. Establecimiento A (M-NS), p. 8.

Yo te digo que de las siete administraciones que ha tenido este colegio, yo he conocido seis, he trabajado con seis directores y directoras... Esta última es la que menos comprendo ah, porque no tengo claro aún en los dos años que lleva Don F. V. como director del colegio... cuál es la política o cuál es el norte que él pretende para... que este colegio siga... construyéndose digamos y que sea un aporte para el chiquillo. Nosotros egresábamos 130 alumnos... con... proceso de práctica terminado. Hoy día tenemos 30 pájaros, 27 alumnos que egresan y terminan el proceso, tenemos cuartos medios que tienen 7 alumnos. Entonces cuando yo escucho la voz de mi director y dice relación con que este es un colegio inclusivo, yo ayer tuve que detener mi actividad porque yo tenía delincuente dentro del colegio. Entonces, me complica qué... no voy a insistir en esto de la confidencialidad, no, la actividad deportiva lo señalaba Víctor, que es lúdica que es la base de formación de hábitos y normas, el conocimiento de la norma, el respeto a la autoridad, que es el árbitro, entonces es la base para empezar a formar a los individuos nuestros, que vienen desde el pre-kinder, kínder y pasan a la básica y se van de aquí del colegio, yo te digo, hoy día nos está costando una brutalidad hacer clases, cuando yo salgo a fumar un pucho, porque yo fumo, como dice el Coco, yo fumo, y nos juntamos varios profesores afuera y es coincidente el— la cara de los profesores, con un desgaste físico y psicológico tan grande, porque hoy día tenemos como te digo una administración que yo creo que tiene que tomar medidas en algún minuto para reenfocar y cifro la esperanza más grande cuando el director decía hace un par de semanas que hay que estructurar un famoso proyecto educativo institucional, que es donde yo veo la salida o la luz, el norte de lo que pretende, que hagamos en conjunto.

El mismo docente continua señalando -en el fragmento 46- que a estos problemas se suma la disgregación entre los profesores del liceo. Declara que existe una rotativa de profesores, siendo despedidos 18 docentes el año pasado y una cantidad similar este año.

Fragmento 46. Establecimiento A (M-NS), p. 8.

Hoy día hay una disgregación, hay profesores nuevos que forman parte de un grupo, que viene llegando, hay una rotativa de profesores, porque el año pasado

echaron a 18 profesores y este año echaron una tanda parecida, entonces siguen llegando profesores nuevos y yo siempre estoy señalando de qué manera nosotros los que somos más antiguos, nos podemos incorporar en la gestión...

A pesar de los problemas presentes en la institución, el docente del fragmento 47 señala que se quedó a trabajar en este colegio porque es donde ha recibido una mayor remuneración. De acuerdo a su experiencia, en otros establecimientos las condiciones laborales son mejores, pero el sueldo es más bajo.

Además, plantea que al llegar al establecimiento se le dio la oportunidad de desarrollarse en otras áreas de su trabajo. Aprendió computación y comenzó a trabajar en el laboratorio que se creó en el colegio.

Fragmento 47. Establecimiento A (M-NS), p. 17.

Yo me quedé aquí aparte de porque me gusta la educación, en este colegio ha sido el mejor que me han pagado, abiertamente y lo he dicho con todas sus letras, el mejor que me han pagado, porque me han reconocido todo lo que puedo hacer, aunque a veces uno dice la corporación, me pagaron lo que en los otros colegios que eran muy bueno en todo, buenos alumnos, colegio limpiecito, lo que uno pedía, pero la paga era más mala. Yo me quedé aquí, porque uno, no sabía computación y aquí pude hacer curso de computación, aquí habían cosas que uno podía establecer en un laboratorio, me quedé y me enseñaron a trabajar en un laboratorio, aquí me dieron las oportunidades, lo que en otro lado no me daban y aparte de poder enseñar.

6.3.2.2. Contexto B (M-S)

En el contexto B (M-S), al ser un liceo emblemático caracterizado por el buen rendimiento académico de sus estudiantes, la relación entre los propósitos personales de los docentes y el contexto institucional adquiere otros matices.

Por una parte, los docentes manifestaron que no consideran que exista una contradicción absoluta entre los propósitos que le otorgan a su práctica pedagógica y su labor cotidiana. Sin embargo, si existen ciertas estructuras instaladas en la escuela que dificulta el trabajo que quieren llegar a desarrollar con los estudiantes.

En relación a esto, la docente del fragmento 48 señala que en su trabajo debe luchar en contra de la estructura de la escuela que está súper integrada en los estudiantes. En este sentido, la docente señala, por ejemplo, le es difícil generar habilidades relacionadas con el cuestionamiento crítico, puesto que se contradice con los mecanismos formales de evaluación estandarizada que establece el liceo.

De esta forma, ella considera que la estructura de enseñanza del establecimiento aún no incorpora totalmente el sentido que la mayoría de los docentes atribuye a su trabajo. Y aunque dentro de aula existe cierta libertad, los docentes se encuentran con la complicación de tener que pasar cierto contenido, con ciertos plazos definidos, lo que no es congruente con lo que los docentes desean que se transmita con su disciplina.

Fragmento 48. Establecimiento B (M-S), p. 5.

A mí, lo que, lo que creo, tampoco creo que sea una contradicción absoluta como la intención al sentido que uno le vea a la:, a la práctica pedagógica con la labor cotidiana pero sí creo que: que como la lucha a la que él se refiere tiene que ver un poco con romper con ciertas estructuras de: de la misma escuela y que están súper integradas también en los estudiantes ... y también en otros docentes, o sea de repente obviamente hablo de lo que a mí me ocurre en historia em: me pasa que me es un poco difícil tratar de trabajar principalmente en habilidades que tienen que ver con el cuestionamiento crítico, con el análisis o tal vez, también con poner e:h dentro de la: de la clase, la cotidianidad de los mismos alumnos y tomarla, me pasa que eso de repente se me contradice con cierta em:: con los mecanismos tal vez formales de evaluación, es un poco más estándar, principalmente con las pruebas de nivel o esas pruebas un poco más como generalizadas, no la evaluación que uno pueda hacer, ahí para mí hay como una:, una complejidad o sea es que yo veo que aún la estructura de: de enseñanza no:, pese a los discursos no incorpora totalmente tal vez el sentido que la mayoría de nosotros estamos diciendo que le vemos a la disciplina, lo cual es una complicación pero tampoco:, o sea finalmente en el aula uno tiene cierta libertad de cómo estructuras su clase, pero ahí yo veo una cierta complicación entre el ejercicio cotidiano que tiene que ver con ya, pasar el contenido, pasarlo rápido en cierta fecha y lo que uno tal vez quisiera hacer en su disciplina ... eso.

La docente del fragmento 49 refuerza lo antes mencionado, señalando que el liceo al identificarse como una “elite” debe cumplir con ciertos estándares académicos en mediciones como el SIMCE y la PSU. Esto le resta libertades al docente, puesto que

instala y fomenta una estructura educativa de compra-venta en los estudiantes, lo que sería una contradicción con el verdadero fin de la enseñanza.

Fragmento 49. Establecimiento B (M-S), p. 8.

La PSU, y, y vamos con la nota y, y la nota por la nota y tenemos un fin que es llegar a la universidad, y yo siento que este colegio, principalmente, o sea, veo que este colegio replica eso y que somos una elite y que, y que, no sé, bueno ya, eso es un sustantivo pero yo lo veo así, pero somos una elite y somos los que cumplir con esto y cumplir con el SIMCE, con la PSU, a uno, a uno yo siento que le quedan pocas libertades, digamos como esto, que podamos, que quizás estamos conversando, cuando ustedes no trabajan, pero a lo que voy es que acá se ha formado esa mentalidad, se ha formado esa mentalidad, esa mentalidad de compra y vende eh:, entonces a pesar de que se dice un colegio emblemático, pero vamos a ver por qué es un colegio emblemático. Siempre llevaba cabros a la universidad, por qué, por qué es un colegio emblemático ha fomentado durante algún tiempo, no sé, esa estructura: de:, de enseñar, así, compra, vende, esto me sirve, esto no me sirve, lo veo yo, como una contradicción enseñar, ¿el fin de enseñar.

Sin embargo, la docente del fragmento 50 plantea, que a pesar de las resistencias que puedan existir, el establecimiento le entrega a los docentes cierta libertad de cátedra. Ella plantea que los docentes no están controlados como en otros contextos, en donde se estandariza el trabajo. Ella rescata que en su establecimiento posee una libertad mayor, que le permite tener una cercanía y probar cosas distintas con los estudiantes.

Fragmento 50. Establecimiento B (M-S), p. 5.

>Déjame cortito<, pero sí yo creo que a pesar de todo eso y de todas esas resistencias tenemos eh, algo a favor que tiene que ver con una especie de libertad de cátedra y eso es súper bueno, porque tenemos la posibilidad de no:, o sea, no somos controlados como en otros colegios donde a ti te contratan y tienes como, te controlan cómo tienes qué pasar, te controlan cómo te tienes que comportar con los estudiantes, si los saludas, si no los saludas, o sea hay eh, como, eh está todo estandarizado, así como lo que puedes y lo que no puedes hacer, está súper reglamentado, acá nosotros tenemos como una libertad mayor, con la experiencia que he tenido en otros colegios y eso también te permite tener cercanía y hacer de repente cosas distintas.

6.3.2.3. Contexto C (PS-NS)

En el contexto C (PS-NS) los docentes pusieron mayor énfasis en las limitaciones estructurales que provienen del sistema sociopolítico chileno, que en las provenientes del propio contexto institucional. Esto puede ser explicado en parte por la historia de vida de los participantes del grupo focal, que en diversas ocasiones hicieron referencia a su postura política e historia de lucha. Esto puede haberles otorgado una mirada más crítica y estructural de lo que sucede en el sistema escolar chileno.

A pesar de lo anterior, el docente del fragmento 51 plantea que existe una contradicción entre lo que está oficialmente en el papel y lo que realmente hacen. Lo oficial es que educan a personas para la vida adulta, sin embargo, en lo cotidiano muchas veces se realiza un trabajo de reproducción de un sistema de injusticia social, en donde se promete una ascensión social a través de los estudios que no existe.

Además, señala que su trabajo está condicionado por una organización del trabajo y por condiciones laborales que los obligan a ejercer de una manera que ellos muchas veces no quieren.

Fragmento 51. Establecimiento C (PS-NS), p. 4.

Entonces yo tendría: tendencia a señalar que el trabajo que está en- en el papel o oficialmente es de
:- de educar, formar una generación de- de personas para: para la vida adulta...con las competencias intelectuales, sociales que eso implica. Ahora, en la realidad yo creo que hay una distancia bastante grande, porque: creo que a veces me da la impresión de que:... hacemos un trabajo más bien de e:m de reproducción de un sistema de: de injusticia social, donde prometemos algo que no va a ocurrir, que es la ascensión por medio de los estudios... visto de un punto de vista muy crítico y sin crítica al trabajo admirable que hacen mis colegas, e:h pero creo que ha- ha- habría que hacer esa diferencia antes de: de decir qué es lo que hacemos realmente, y así es como lo (tomo) un poco yo, sin decir que: me siento con una vocación sumamente grande y con una— con un compromiso: bien importante frente a mis alumnos, sean aquí o en otra parte del mundo y e:m y frente a mi proyecto también de sociedad que tie- que pasa por la educación, pero creo yo que en muchos casos nuestro trabajo está condicionado por una organización del trabajo y por condiciones laborales que nos obligan a ejercer de una manera que nosotros no quisiéramos hacerla.

En relación a las características particulares del establecimiento, el profesor del fragmento 52 plantea que en 2007 se desarrolló el proyecto JEC de artes integradas. En este espacio el docente acompañaba y guiaba a los estudiantes en la construcción de un proyecto que ellos mismos ideaban. De esta forma, eran los estudiantes quienes trazaban sus objetivos, realizando tareas con sentido para ellos.

El poder instalar estos espacios que promueven una mayor participación de los estudiantes, es lo que motivó a este docente a trabajar en este establecimiento. Y aunque surgieron resistencias frente a este espacio, es posible evidenciar que la institución favorece la generación de iniciativas que proponen una mirada distinta de lo educativo, acorde a los intereses de los docentes.

Fragmento 52. Establecimiento C (PS-NS), p. 26.

Yo planeo el tema de la asignatura- de hecho la asignatura que se está tratando de reimplantar, de reinstalar en el colegio que existió en algún momento que es la... e:m el proyecto curso, ahora se le llama así, pero en algún momento fue el proyecto Jec de artes integradas. La idea es generar un espacio donde el profesor eh solamente acompañe y: y dé cierta- acompañe y guíe el trabajo de construcción de ellos mismos de un- de una- de una disciplina de un quehacer... de lo que quieran. Que t— que tenga cierto marco regulador o qué sé yo, que sea un espacio donde eh aparezcan habilidades a desarrollar, donde ellos mismos se tracen objetivos eh y es súper interesante porque ellos mismos cuando logran visualizar empiezan rápidamente a darse cuenta que son cosas que es son útiles, que les hacen sentido y- y empezamos a tener sintonía y empieza a tener sintonía y tie- y empieza a tener sentido también para ellos. Eh, si tú me preguntas e:h e:h e:h si- si- si encuentro eso como un espacio real que es lo que yo hago, o sea eh a mí en algún momento me ofrecieron cuando estaba recién partiendo con el tema de la Jec el año 2007, me ofrecen en este colegio y en otro eh 44 horas justo, no podía deci- tenía que decidir por uno de los dos, yo me mantuve en este colegio porque ese proyecto era o púnico que daba posibilidades de generar algo distinto a todo lo que es la otra mirada pedagógica que existe instalada... y funcionó, funcionó a duras penas, con una resistencia pero ya que te la encargo, hasta los más=

Sin embargo, el establecimiento no esta exento de las problemáticas presentes en las otras instituciones. La docente del fragmento 53 señala que no tiene tiempo para sociabilizar con sus alumnos, puesto que le imponen un tiempo determinado para tratar cada uno de los contenidos de la asignatura.

Fragmento 53. Establecimiento C (PS-NS), p. 40.

[=Que no es como pa... yo me atraso por ejemplo una clase y para mí es horrible porque me atrasé casi un mes completo, eso significa, entonces yo en qué tiempo siendo abogado así del diablo, en qué tiempo si tengo que ser tan cuadrá con el tiempo porque me dan una unidad, usted tiene que pasarla en 12 semanas, esta otra unidad tiene que pasarla en tantas semanas, me dicen todo ¿En qué tiempo voy a sociabilizar con mis alumnos?

6.3.2.4. Contexto D (PS-S)

El establecimiento D (PS-S) se caracteriza por ser una institución religiosa apegada a los valores cristianos. Los docentes entrevistados destacaron positivamente el ambiente de trabajo que se genera en el establecimiento.

La profesora del fragmento 54 señala que el tener solo un curso por nivel permite tener una mayor cercanía con los estudiantes, favoreciendo el respeto y la comunicación. Además agrega que en el establecimiento se respira un ambiente amable y agradable.

Fragmento 54. Establecimiento D (PS-S), pp. 11-12

A mí me gusta, creo que la identidad parte por el nombre que uno tiene. Entonces, si tuviese:mos no sé, diez cursos por nivel, sería un desastre. Pero acá nos podemos dar ese lujo, y eso mismo:, yo creo que genera una cercanía, una comodidad con los chiquillos que permite: que haya: respeto, que se comunican a través del aspecto también:n. Por lo genera:l se respira un ambiente muy amable, muy agradable

Otra profesora en el fragmento 55 refuerza lo anterior, señalando que el establecimiento le permite “bajar la guardia”. Los profesores no llegan a dar clases preocupados, y aun cuando existen situaciones difíciles, éstas no son críticas.

Fragmento 55. Establecimiento D (PS-S), p. 12.

Es un ambiente de: bajar la guardia, yo creo que ningún profesor baja a hacer clases, estando la sala de profesores preocupado, o sea:, uno no tiene esa preocupación como si:, tienen la experiencia otros colegas. Porque uno llega, y uno sabe que hay niños que están difíciles y tienen un mal día pero más de eso no va a pasar.

Entre las dificultades que se les presentan a la hora de ejercer su trabajo, se encuentra la falta de interés de los estudiantes. La docente del fragmento 56 señala que sus estudiantes están rodeados de estímulos; al no ser “tan pobres” llevan a las clases teléfonos con internet, juegos y programas.

La profesora señala que debe luchar en contra de muchas cosas que resultan más interesantes para los estudiantes. Por esto, debe adaptar su metodología incorporando elementos significativos para los jóvenes.

Fragmento 56. Establecimiento D (PS-S), pp. 5-6.

Y contextualizarlos mucho, porque por ejemplo yo en argumentación, que es la materia que me toca en:: tercero medio les interesa, les llama la atención, pero de pronto yo quiero aterrizar eso con un ejemplo de las noticias ... puras caras de pregunta “¿qué, qué, de qué están hablando?”. Dos alumnos habrán visto las noticias y sabrán de qué estoy hablando, entonces también ese, es como: dice mi compañera, estamos luchando con muchas cosas que para ellos son más atractivas, mucho, mucho. Entonces del mismo modo, por ejemplo, “ya: a ti te interesan los juegos (traemos no sé qué) perfecto, entonces usted me va a informar sobre esto, me va a tener que decir realmente qué es lo que usted está jugando”, entonces claro, para generar un discurso a partir de esto pero igual cuesta, claro, porque entre ellos les gusta contarse, pero no les gusta hacerlo como tarea, pero uno trata ↑“infórmeme, infórmeme, yo después puedo conversar con usted sobre estas cosas” tratando de agarrarlos de alguna manera. Es complicado por el tema de los estímulos, todos los estímulos que tienen, >los niños tienen acceso también<, acá no son niños tan pobres, todos tienen el tremendo teléfono, igual tienen internet, tienen sus juegos incorporados, tienen programas, entonces tienen otros estímulos, los niños que llegan con instrumentos musicales, entonces hay hartas

Como síntesis de lo antes expuesto se puede señalar que en tres de los cuatro contextos –establecimientos A (M-NS), B (M-S) y C (PS-NS)- los docentes declararon que sus propósitos personales no son congruentes con las políticas educativas. Para los docentes la política educacional chilena está centrada en los números, pone énfasis en lo disciplinario por sobre lo psicosocial y es una política de empresas en donde se busca favorecer a los grupos económicos implicados, por sobre el desarrollo de los jóvenes.

Por otra parte, en cuanto a la relación entre los propósitos personales y el contexto institucional, los docentes de los cuatro contextos concuerdan en que sus condiciones laborales condicionan su labor, pudiendo favorecer u obstaculizar el propósito de su trabajo

7. DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación ha sido el comprender los sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos municipales y particular subvencionados, selectivos y no selectivos, de la Región Metropolitana. Con este fin se indagó en las tres categorías propuestas por Morin (2000, 2001, 2007) para definir el sentido: significación, orientación y coherencia.

En cuanto a las significaciones es posible señalar, en primer lugar, que los profesores de los cuatro contextos definen su trabajo a partir de una serie de objetivos que desean conseguir en relación a sus estudiantes, lo que en palabras de Martínez (2000) reflejaría el producto-relación del trabajo docente. Estos objetivos son: el entregar conocimientos, junto con formar integralmente a los estudiantes; generar conciencia en los jóvenes; y entregar oportunidades a sus estudiantes.

En relación al primer objetivo, en los cuatro contextos, surge como primera respuesta que la pedagogía consiste en entregar conocimientos disciplinarios a los estudiantes. Esta definición responde a una concepción histórica acerca de la docencia, puesto que, tal y como lo plantea Martínez (2000), el trabajo docente es un producto-conocimiento.

Sin embargo, los docentes declararon que su trabajo no se reduce a lo disciplinar, sino que también incluye el formar integralmente a los jóvenes. En este sentido, para los docentes, los cambios socio-históricos y sus condiciones laborales, produjeron una transformación en su quehacer, sumando a su trabajo demandas asociadas al campo de lo psicosocial.

Para De La Garza (2006), el trabajo está condicionado social e históricamente, por esta razón, las transformaciones sociales derivadas de la instalación del capitalismo financiero (Mejía, 2006), ocasionaron un cambio en el trabajo docente y por lo tanto, también en las definiciones que estos hacen de su trabajo.

Por otra parte, las demandas asociadas al campo de lo psicosocial, reflejan el proceso de intensificación laboral cualitativa (Lazzaratto y Negri, 2000) propio del nuevo sistema económico. Aunque para los docentes el vínculo y las emociones son aspectos constitutivos de su labor (Hargreaves, 1998), puede observarse como en este nuevo escenario deben movilizar su cuerpo, personalidad y subjetividad para conseguir los objetivos su trabajo (Lazzaratto y Negri, 2001).

En cuanto a la particularidad de los distintos contextos educativos, se observó una contraposición en los discursos de los docentes de los establecimientos B (M-S) y A (M-NS). En el establecimiento B (M-S) los docentes plantean que en un escenario ideal su trabajo no estaría abocado solamente a la transmisión de conocimiento, sino que consistiría en ayudar en la preparación integral y valórica del ser humano.

Contrario a esto, en el establecimiento A (M-NS) los participantes señalaron que en contextos ideales o normales los docentes pueden dedicarse a que los estudiantes aprendan los distintos contenidos, mientras que en su contexto su trabajo está centrado en la formación valórica de los estudiantes.

Esta contraposición muestra, que aunque ambos establecimientos sean municipales, la selección de los estudiantes condiciona la definición que los docentes hacen de su trabajo. En este sentido, en el establecimiento el B (M-S) caracterizado por el alto rendimiento de sus estudiantes, los docentes se cuestionan su quehacer, deseando desarrollar en sus estudiantes aspectos que superen lo meramente académico. Mientras que en el contexto A (M-NS), los docentes al tener estudiantes vulnerables, se cuestionan el alcanzar logros académicos, decidiendo centrar su trabajo en la formación valórica.

A pesar de esta contraposición, se evidencia que el transmitir conocimiento, junto con el formar integralmente es un objetivo que hegemoniza el discurso de los docentes.

En cuanto a las otras definiciones que los docentes hacen de su trabajo es posible señalar que en los contextos B (M-S), C (PS-NS) y D (PS-S), se hizo referencia a que el objetivo del trabajo pedagógico es generar conciencia en los estudiantes. Se observaron discursos referidos al generar conciencia para que los estudiantes transformen sus realidad, el generar conciencia para que los estudiantes tomen postura frente al mundo y el generar conciencia para el autoconocimiento y la liberación de las estructuras impuestas por la sociedad.

Este objetivo no se había observado en otras investigaciones sobre el sentido del trabajo de los docentes chilenos (Cornejo, 2012; 2014). Y mientras que en el contexto D (P-S), se plantea de forma incipiente y como la visión particular de una docente, en el contexto B (M-S), adquiere cierta relevancia y es compartido entre los profesores, en el contexto C (PS-NS), surge con fuerza, siendo uno de los elementos centrales del discurso de los docentes.

En relación al carácter que adquiere este “generar conciencia”, es posible distinguir que para algunos docentes la conciencia es un proceso individual relacionado con la toma de postura, el autoconocimiento y la autoliberación, mientras que para otros la conciencia permite procesos colectivos de transformación social, desde la postura de las pedagogías críticas (Giroux, 1996).

En cuanto al tercera definición de la pedagogía, es posible señalar que solo en los contextos B (M-S) y C (PS-NS), los docentes declararon que su trabajo es entregar oportunidades a los estudiantes. Esta definición que está presente en otras investigaciones sobre el tema (Cornejo, 2012), pareciera perder fuerza entre los docentes, siendo mencionada de forma marginal. A partir de esto, se podría pensar que se ha debilitado el discurso de la ascensión social por medio de la educación.

La significaciones del trabajo incluyen tanto las definiciones que se hacen del quehacer laboral como la centralidad que adquiere el trabajo en la vida de las personas. En cuanto a esta centralidad, los docentes de los cuatro contextos señalaron que no logran desconectarse de su trabajo una vez terminada su jornada. El involucramiento emocional que establecen en su relación con el estudiante deriva en que muchas veces su trabajo se convierta en el centro de su vida.

El núcleo doloroso del que habla Martínez (2006), se observa en la importancia que le otorgan los docentes a la relación que establecen con sus estudiantes, siendo esta fuente de impacto y cuestionamiento. Asimismo, se evidencia el carácter afectivo del trabajo docente (Negri y Hardt, 2000), siendo la relación con el estudiante, el eje que da sentido a su trabajo.

Sin embargo, el excesivo involucramiento emocional que los docentes a veces alcanzan produce agotamiento y desgaste. Frente a esto, los docentes destacan la necesidad de establecer un límite a este involucramiento, recurriendo a mecanismos individuales de contención que están por fuera de la escuela.

Es posible señalar, a partir de los resultados obtenidos, que las orientaciones que guían el trabajo de los docentes son la vocación y la felicidad que otorga el ejercicio pedagógico; la satisfacción de aportar a otro y la pedagogía como herramienta para la transformación social.

En los cuatro contextos los docentes hicieron referencias a la vocación y a la felicidad que les otorga el ejercicio pedagógico. A pesar de los problemas que rodean al trabajo docente, varios profesores expresaron el gusto y la pasión que sienten por su trabajo. Junto con esto, también señalaron que la vocación los mantiene trabajando a pesar de las dificultades, haciéndoles “aguantar” sus condiciones laborales.

De esta forma, se evidencia lo planteado por Marchesi (2006); el trabajo docente a pesar del desgaste emocional y físico que genera, y de las precarias condiciones laborales en las que se ejerce, es considerado por los profesores como una tarea que merece la pena realizar.

En este sentido, se observa como al ser una profesión moral, mantiene en equilibrio los principios racionales que sustentan el comportamiento ético de los docentes y los sentimientos y emociones que le permiten establecer la relación y el compromiso hacia los estudiantes (Marchesi y Díaz, 2007).

Por otra parte, en tres de los cuatro contextos –establecimientos B (M-S), C (PS-NS) y D (PS-S) – se presentaron referencias a la satisfacción que sienten los docentes al aportar al desarrollo de un otro. De esta forma, tomando lo planteado por Fullan (1993), se aprecia en los docentes el compromiso con la idea de influir de manera decisiva en las vidas de los alumnos. En este sentido, la retribución humana que reciben desde los estudiantes es una de las motivaciones que mantienen a los profesores en el ejercicio de la docencia.

Solo en los contextos B (M-S), C (PS-NS), los docentes afirmaron que la pedagogía es una herramienta para el cambio social. Estos docentes asumen un rol activo, tomando una postura frente a los problemas de la sociedad. Sin embargo, se puede distinguir entre aquellos docentes que se conciben así mismos como factores de cambio y aquellos que se conciben como sujetos transformadores, impulsando prácticas de resistencia que reconocen y evidencian el carácter político y ideológico de las relaciones sociales que establecen en el contexto educativo (Giroux, 1996).

De acuerdo a lo planteado sobre las orientaciones que guían el trabajo de los docentes, se puede observar como en el contexto A (M-NS) solo aparecen orientaciones referidas a la vocación y felicidad, valor intrínseco según lo planteado por Morin (2006). Se podría deducir que esto es debido a la difícil relación que los docentes establecen con sus estudiantes producto de su realidad social y a las precarias condiciones laborales. En este sentido, los docentes del contexto A (M-NS), pareciera que no logran sentir satisfacción en los aportes que puedan hacerle a sus estudiantes, ni tampoco conciben su trabajo como una herramienta de transformación.

De acuerdo a la relación que existe entre los propósitos personales y el contexto educativo, es posible diferenciar la relación que existe entre los los propósitos personales y el contexto sociopolítico y la relación entre los propósitos personales y los contextos institucionales.

En cuanto a la relación entre los propósitos personales y el contexto sociopolítico, es posible declarar que en tres de los cuatro contextos –establecimientos A (M-NS), B (M-S) y C (PS-NS)- los docentes declararon que sus propósitos personales no son congruentes con las políticas educativas. Para los docentes la política educacional chilena se opera desde una lógica de empresa, por lo que está centrada en los números, la estadística. Esto es reflejo del ingreso de las políticas del nuevo management público (Sisto, 2011), en donde se considera que la docencia puede ser evaluada según estándares objetivos y homogéneos, orientados a la demostración de altos niveles de competencia y al logro de objetivos medibles por medio de indicadores.

Además, los docentes plantean que las políticas en educación ponen énfasis en lo disciplinario, es decir, al mayor o menor dominio de la especialidad. Esto por sobre las condiciones, características o capacidades de los docentes en otros ámbitos como lo emocional, relacional y afectivo.

Por otra parte, también se señala que en Chile existe una situación de desvalorización y precarización constante de la docencia. Para los profesores, las reformas al sistema educativo no toman en cuenta lo esencial que es el trabajo de los docentes en el desarrollo de la sociedad. Esta pauperización del trabajo docente (Mejía, 2008), junto con la desvalorización social, genera que los propósitos morales de los profesores no encuentren correspondencia en un propósito moral a nivel macro que permita alcanzar un proceso de cambio escolar (Fulla, 1993).

En este mismo sentido, señalan que el problema de la educación es que los profesores no son conscientes de la estructura social que los oprime. Se plantea que el ejercicio pedagógico implica tener cierto grado de conciencia para no convertirse en una herramienta técnica que solo transmite contenidos y que sirve para mantener el actual sistema económico.

Para Diatriba (2010), el profesor en tanto sujeto histórico posee funciones sociales particulares, siendo un agente relevante para la reproducción del orden social. No obstante, es capaz de decidir entre seguir este camino o convertirse en un sujeto transformador. Para los docentes de los grupos focales es aquí donde radica la contradicción misma del quehacer pedagógico; en el enfrentamiento entre el deseo romántico de querer cambiar el mundo, y la máquina, la estructura que mantiene el modelo, que le exige y lo incorpora a lógica del sistema, haciéndole creer que es un profesional, cuando solo es un transmisor técnico.

En el contexto D (PS-S) no se evidencian discursos sobre la contradicción entre los propósitos personales y el contexto sociopolítico. Esto puede ser debido a las características del establecimiento educacional. Los profesores destacan las buenas condiciones laborales en las que ejercen su trabajo, lo que junto con la correspondencia a los valores cristianos que promueve la institución, podría estar invisibilizando los problemas estructurales que surgen a nivel educativo.

Por otra parte, en cuanto a la relación entre los propósitos personales y el contexto institucional, los docentes de los cuatro contextos concuerdan en que sus contextos laborales condicionan su labor, pudiendo favorecer u obstaculizar el propósito de su trabajo.

En el contexto A (M-NS), los docentes señalan que existe una incongruencia entre lo que se les exige y el tipo de estudiante al que se enfrentan. Por una parte, su trabajo les exige las variables propias del sistema de rendición de cuentas instalado en las escuelas (Sisto, 2011), mientras que su realidad está compuesta por alumnos vulnerados en sus derechos y que no están interesados en su proceso educativo. A raíz de esto, surge la percepción de que es imposible alcanzar los logros académicos deseados, en las condiciones en las que se encuentran. Frente a esto deben escoger entre dedicarse a formar para la vida o esforzarse por entregar los contenidos.

No obstante lo anterior, también los docentes señalaron que en el establecimiento se les ha entregado la oportunidad de desarrollarse y aprender nuevas habilidades. Elemento que según Morín (2001) genera que el trabajo adquiera sentido para los trabajadores.

En el contexto B (M-S), los docentes manifestaron que no consideran que exista una contradicción absoluta entre los propósitos que le otorgan a su práctica pedagógica y su labor cotidiana. Sin embargo, son críticos frente a la instalación de ciertas estructuras en la escuela.

Al ser un liceo de “élite”, los docentes señalaron que deben cumplir con ciertos estándares académicos en mediciones como el SIMCE y la PSU. Esto le resta libertades al docente, puesto que instala y fomenta una estructura educativa de compra-venta en los estudiantes, lo que sería una contradicción con el verdadero fin de la enseñanza. Este énfasis en los resultados de las pruebas estandarizadas, refleja el proceso de despedagogización y desprofesionalización (Mejía, 2008) en el que se encuentra el profesorado.

Sin embargo, también se plantea que pese a las resistencias que puedan existir, el establecimiento le entrega a los docentes cierta libertad de cátedra. Podría pensarse que los buenos rendimientos le permite a los docentes poseer espacios de autonomía que en otros contextos se han perdido (Assaél, 2014).

En el contexto C (PS-NS) los docentes se centraron más en las limitaciones estructurales que provienen del sistema sociopolítico chileno, que en las provenientes del propio contexto institucional. Esto puede ser explicado en parte por la historia de vida de los participantes del grupo focal, que en diversas ocasiones hicieron referencia a su postura política e historia de lucha. Esto puede haberles otorgado una mirada más crítica y estructural de lo que sucede en el sistema escolar chileno.

Además, agregaron que en el establecimiento han podido instalar espacios que promueven la participación de los estudiantes. De esta forma, pareciera ser que la institución favorece la generación de nuevos espacios que proponen una mirada distinta de lo educativo, acorde a los intereses de los docentes.

En el contexto D (PS-S) se aprecia una concordancia entre los propósitos de los docentes y lo propuesto desde la institución. Los docentes destacan el ambiente

amable y grato de su trabajo y mencionan que sus condiciones laborales les permite “bajar la guardia” en la relación con sus estudiantes. Esto podría estar condicionado por el proceso de selección de estudiantes que se realiza, que produce un alumnado homogéneo y con características y valores acordes a la institución educativa-religiosa.

8. CONCLUSIONES

La presente investigación ha buscado comprender los sentidos que atribuyen al trabajo docente, los profesores que se desempeñan en establecimientos selectivos y no selectivos, municipales y particulares subvencionados de la Región Metropolitana. De acuerdo a esto, se obtuvo como resultado principal que el sentido de los docentes, sin importar el tipo de dependencia ni el grado de selectividad, está centrado en la relación que establecen con sus estudiantes.

En este sentido, los matices que se hallaron podrían explicarse a partir de la forma que adquiere la relación docente-estudiante. Esta relación pareciera estar condicionada por las condiciones laborales en las que se ejerce el trabajo -en donde el tipo de estudiante que accede al establecimiento juega un rol importante- y por las convicciones particulares de cada docente, que se refleja en su postura política y en el propósito moral que atribuyen a su trabajo.

En relación a los aportes del estudio, se puede mencionar su contribución a la profundización teórica y empírica acerca de los sentidos del trabajo de los docentes en Chile. A partir de los resultados obtenidos, surgen nuevas interrogantes, como por ejemplo, la forma en la que ha influido los últimas movilizaciones docentes en la producción de sentidos acerca de la docencia como herramienta para la generación de conciencia y la transformación social.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se puede mencionar que al ser un estudio exploratorio y centrado en la emergencia de sentidos a partir de una conversación colectiva, entrega una mirada amplia acerca de la producción de sentidos, invisibilizando las particularidades individuales de cada sujeto. De esta forma, sería interesante investigar en profundidad la producción de sentidos de los docentes y su relación con sus vivencias, trayectorias laborales, historia de vida, etc.

9. REFERENCIAS

- Abarca, W. y Castañeda, L. (2012). *Proyecto social en profesores de enseñanza media de establecimientos de Santiago con altos y bajos niveles de bienestar*. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile.
- Albornoz, N. (2015). *El vínculo entre profesor y estudiante en el proceso de trabajo docente*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile.
- Andrade, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en américa latina. *En Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Antunes, R. (2009) Diez tesis sobre el trabajo del presente (y el futuro del trabajo). En J. Neffa, E. De la Garza y L. Muñiz (Comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Arancibia, G. (2012). *Construcción de sentido del trabajo en docentes de un establecimiento educativo orientado a constituirse en una comunidad de aprendizaje, en una comuna urbano-popular de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile.
- Assael, J. (2014). Las políticas educativas en el contexto latinoamericano: el lugar de los docentes. En M. Feldfeber y D. Oliveira, (comps.), *Políticas educativas para América Latina, praxis docente y transformación social*. Perú: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Assaél, J., Contreras, P., Corvalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V., y Redondo, J. (2012) Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿Cambios en la identidad docente?. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 11(11), 219-228.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322.

- Bustos, C. (2013). *Sentidos del trabajo de profesoras que se desempeñan con niños con cáncer en escuelas hospitalarias*. Tesis para optar al título de Psicóloga.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa alcanzable. *Psicoperspectivas*, 11, 53-82.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], (2012). *IX Encuesta de Actores Educativos*. Universidad Alberto Hurtado.
- Córdoba, C., Rojas, K. y Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas*, 15(1), 102-116.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 4(1), 118-129.
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia*, (35), 77-85.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, 30(107), 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/las docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile.
- Cornejo, R. (2014). Nuevas subjetividades docentes en el Chile Neoliberal. En M. Feldfeber y D. Oliveira, (comps.), *Políticas educativas para América Latina, praxis docente y transformación social*. Perú: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En E. De la Garza y J. Neffa (Eds.). *El Futuro del Trabajo-El Trabajo del Futuro*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De La Garza, E. y Hernández, J. (2006). *Fin del trabajo o trabajo sin fin*.
- Diatriba, (2010). *Entre la pasividad y el desengaño: algunas reflexiones en torno a la dimensión político-transformadora de la educación*.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge-Oxford, UK: Polity Press. Blackwell Publishers.
- Fullan, M. (1993): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Editorial Akal, Madrid 2002.
- Fullan, M. (1999): *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Editorial AKAL.
- Fullan, M. (2003): *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Editorial AKAL
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Giroux, H. (1996). *Los profesores como intelectuales transformativos*. España: Editorial Morata.
- Gobierno de Chile (2009). *Ley General de Educación*. Ley de la República.
- González-Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Ciudad de México: Thomson.
- Hackman, J. y Oldham, G. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hargreaves, A. (2001). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and teacher Education*, 14(8), 835-854.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodologías de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. London: University California Press.
- Inzunza, J. (2010) Educación en Chile: Una reforma Circular o una breve historia de nuestras reformas recientes. *Revista Docencia*, 30, 5-11.
- Jiménez- Domínguez, B. (1999). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de pobreza. *Revista Universidad de Guadalajara Dossier* (17), Invierno 1999-2000, 1-17.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], (2005). *SINAE. Sistema Nacional de Asignación con equidad para becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001): *Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: Editorial DPA.
- Madero, C., y Madero, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. ¿Quién elige a quien? El caso de la educación católica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1267-1295.
- Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista PRELAC*, 2, 54-69.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones del profesorado*. Madrid: Editorial SM.
- Martínez, D. (2000): La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente”, en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.): *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires.

- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? En M. Feldfeber y D. Oliveira, (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje de malestar y sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina. *Educación y Sociedad*, 30(107), 389-408.
- Marx, K., (1960). *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. México: Grijalbo.
- Mejía, M. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia*, (28). Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731204923.pdf>
- Mejía, M. R. (2008). *Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Presentada en el evento Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias, Mayo. Medellín, Colombia.
- Mejía, M. R. (2004). Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial. *Revista Docencia*, 22, 4-15.
- Mejía, M. R. (2014). Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI. En M. Feldfeber y D. Oliveira, (comps.), *Políticas educativas para América Latina, praxis docente y transformación social*. Perú: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2013). *Gestión para la buena convivencia*. Santiago: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2015). *Estadísticas de la educación 2015*. Centro de Estudios MINEDUC. Santiago: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Morin, E. (1999). Les Réorganisations et le travail: aider les personnes á retrouver du sens. *Printemps-Automne*, 13(1), 229-240.

- Morin, E. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas, São Paulo*, 41(3), 8-19.
- Morin, E. (2003). Sens du travail : Définition, mesure et validation. En Vanderberghe, C., Delobbe, N, y Karnas, G. (eds.), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes. Dimensions individuelles et sociales de l'investissement professionnel*. Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Morin, E. (2006). *Donner un sens au travail*.
- Morin, E., Tonelli, M. J. y Pilopas, A. L. (2007). O Trabalho e sus Sentidos. *Psicología & Sociedade*, 19(1), 47-56.
- Negri , A. y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Cambridge: Harvard University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background - Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile*. OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?. *Estudios Pedagógicos* (37)2, 213-232.
- Rivera, L. (2013). *El sentido de la labor educativa para las Asistentes de Párvulo: Una reconstrucción del sentido mediante el enfoque biográfico-narrativo, a través, del relato de dos asistente de la educación parvularia*. Tesis para optar al Educadora de Párvulo y Escolares Iniciales. Universidad de Chile.
- Sisto, V. (2011) Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 21(59), 178 – 192.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, P. y Smith, C. (2009). Labour Power and Labour Process: Contesting the Marginality of the Sociology of Work. *Sociology* 43 (5), 913-930.
- Tolfo, S. y Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*; 19, (1), 38-46.
- Tolfo, S., Chalfin, M., Baasch, D. y Soares, J. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en psicología. *Universitas Psychologica*, 10, 175- 188.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.). *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Andros Impresiones.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vivanco, A. (2007). Derecho a la educación y libertad de enseñanza: un aparente conflicto y sus efectos sobre una proposición normativa en Chile. *Temas de Agenda Política*, 2 (8). Pontificia Universidad Católica de Chile.

10. ANEXOS EN FORMATO DIGITAL

ANEXO N°1 Pauta Grupo Focal

ANEXO N°2 Consentimiento Informado Grupo Focales

ANEXO N°3 Informe de Contexto A (M-NS)

ANEXO N°4 Informe de Contexto B (M-S)

ANEXO N°5 Informe de Contexto C (PS-NS)

ANEXO N°6 Informe de Contexto D (PS-S)

ANEXO N°7 Grupo Focal Establecimiento A (M-NS)

ANEXO N°8 Grupo Focal Establecimiento B (M-S)

ANEXO N°9 Grupo Focal Establecimiento C (PS-NS)

ANEXO N°10 Grupo Focal Establecimiento D (PS-S)