



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Doctorado en Psicología

**“NUEVOS SENTIDOS DEL TRABAJO DOCENTE:
UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL DEL BIENESTAR/MALESTAR,
LAS CONDICIONES DE TRABAJO Y LAS SUBJETIVIDADES DE
LOS/AS DOCENTES EN EL CHILE NEOLIBERAL”**

Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología

AUTOR:
RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

DIRECTOR DE TESIS:
DR. JESÚS REDONDO ROJO

Santiago, Chile
Abril 2012

.... a Lorena, agradecido de su luz, su amor y su sabiduría....

... al explorador Gaspar, al intrépido Camilo y al pensador y crítico Pablo....

... a los/as docentes que siguen aprendiendo en sus luchas cotidianas y a los/as estudiantes que nos enseñan como cambiar lo cotidiano con sus luchas.

... a mis padres...

“Solo quien desea fuertemente, identifica los elementos necesarios para la realización de su voluntad”.

Antonio Gramsci

“Una intelectualidad muy lúcida y erudita, pero mutilada de voluntad, sin necesidad de ser sujetos, sin memoria, es incapaz de imaginar futuro”

Hugo Zemelman.

INDICE GENERAL

RESUMEN	15
PRESENTACIÓN	17
I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	19
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	21
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	38
II. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE DEL CONOCIMIENTO SOBRE TRABAJO, BIENESTAR/SALUD Y SUBJETIVIDAD DOCENTE.	39
A. CAPITALISMO FINANCIERO, TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES Y TRABAJO DOCENTE.	43
1. ¿LA DOCENCIA COMO TRABAJO?: EL TRABAJO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS.	43
2. TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES CONTEMPORÁNEAS Y TRANSFORMACIONES EN EL MUNDO DEL TRABAJO DOCENTE.	51
3. EL TRABAJO DOCENTE COMO TRABAJO INMATERIAL.	65
B. LOS DEBATES SOBRE LA NUEVA CONDICIÓN DOCENTE.	73
4. SALUD LABORAL DOCENTE Y CONDICIONES DE TRABAJO.	73
5. CONCEPCIONES HISTÓRICAS DEL OFICIO E IDENTIDADES SOCIOLABORALES DOCENTES.	85
6. SENTIDO Y PROPÓSITO MORAL EN EL TRABAJO DOCENTE.	101
7. PAULO FREIRE Y LA POLITICIDAD DEL ACTO EDUCATIVO	111
8. LOS PROCESOS INCONSCIENTES, LA RECUPERACIÓN DEL ACTO DE TRABAJO Y LOS APORTES DE GERARD MENDEL.	125
9. SUBJETIVIDAD COMO MARCO INTERPRETATIVO HISTÓRICO-CULTURAL PARA COMPRENDER A LOS DOCENTES COMO ACTORES.	137
9.1 LA CATEGORÍA DE SER PARA SÍ DE MARX COMO FUNDAMENTO DE LA SUBJETIVIDAD.	144
9.2 SUJETO, SUJECIÓN Y ORDEN DISCURSIVO. ALGUNOS APORTES DE MICHEL FOUCAULT AL ESTUDIO DE LA SUBJETIVIDAD.	150
9.3 LO IMAGINARIO, LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y LA COMPLEJIDAD. ALGUNOS APORTES DE LAS PROPUESTAS DE CORNELIUS CASTORIADIS PARA COMPRENDER LA SUBJETIVIDAD.	159
9.4. LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD CAPITALÍSTICA Y LOS AGENCIAMIENTOS COLECTIVOS DE ENUNCIACIÓN. ALGUNOS APORTES DE LAS PROPUESTAS DE FÉLIX GUATTARI PARA COMPRENDER LA SUBJETIVIDAD.	164
9.5. LA SUBJETIVIDAD COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO – CULTURAL Y OBJETO DE ESTUDIO PARA LA PSICOLOGÍA EN LA OBRA DE FERNANDO GONZÁLEZ REY.	182

9.6.	SUJETO, POTENCIA Y PROYECTO HISTÓRICO. LOS APORTES DE HUGO ZEMELMAN PARA ESTUDIAR LA SUBJETIVIDAD.	190
9.7.	SUBJETIVIDAD, REALIDAD Y DISCURSO: MÁS ALLÁ DEL DETERMINISMO ESTRUCTURALISTA Y EL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL.	202
C.	EL TRABAJO DOCENTE EN CHILE HOY, ANTECEDENTES DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL.	213
10.	POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DOCENTES EN EL CHILE ACTUAL.	213
11.	CONDICIONES DE TRABAJO, BIENESTAR/MALESTAR Y NUEVAS SUBJETIVIDADES DOCENTES EN EL CHILE ACTUAL.	249
III.	EL ESTUDIO	269
A.	METODOLOGÍA: ENFOQUE Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN.	271
1.	ENFOQUE Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	271
2.	DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN.	279
2.1.	PRIMERA ETAPA DE INVESTIGACIÓN (CUANTITATIVA/EXPLICATIVA).	279
2.1.1.	TIPO DE ESTUDIO Y POBLACIÓN OBJETIVO.	279
2.1.2.	MARCO MUESTRAL.	279
2.1.3.	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: CUESTIONARIO DE AUTORREPORTE.	285
2.1.4.	VARIABLES ESTUDIADAS: DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES.	285
2.1.5.	PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	293
2.1.6.	VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LAS ESCALAS QUE COMPONEN EL CUESTIONARIO DE AUTORREPORTE.	294
2.2.	SEGUNDA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO CUALITATIVO	298
2.2.1.	TIPO DE ESTUDIO.	298
2.2.2.	CONSTRUCCIÓN DE LA MUESTRA.	299
2.2.3.	PROCEDIMIENTOS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN.	303
2.2.4.	ENFOQUE Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.	309
2.2.5.	VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.	328
3.	LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO.	333
B.	RESULTADOS	337
1.	RESULTADOS PRIMERA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO CUANTITATIVO	337
1.1.	DESCRIPCIÓN DE VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN.	337

1.2. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PERFIL DE BIENESTAR/MALESTAR LABORAL DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO.	347
1.3. DESCRIPCIÓN DE CONDICIONES MATERIALES DE TRABAJO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO.	359
1.4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES PSICOSOCIALES DE TRABAJO DOCENTE DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO.	374
1.5. ASPECTOS PSICOLÓGICOS PERSONALES DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO.	388
1.6. RELACIONES ENTRE CONDICIONES DE TRABAJO Y BIENESTAR/MALESTAR DOCENTE.	390
1.7. MODELO EXPLICATIVO DE LAS RELACIONES ENTRE BIENESTAR DOCENTE Y CONDICIONES DE TRABAJO.	405
1.8. RESUMEN DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS RESPECTO DE BIENESTAR/MALESTAR DOCENTE Y CONDICIONES DE TRABAJO.	412
2. RESULTADOS SEGUNDA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO CUALITATIVO	421
2.1. ANÁLISIS DE LAS REGULARIDADES EN EL DISCURSO DOCENTE RELATIVO A LOS SENTIDOS ATRIBUIDOS AL TRABAJO.	423
2.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE RELATIVO A LA POLITICIDAD DE LA TAREA EDUCATIVA.	447
2.3. VARIABILIDADES Y DISONANCIAS EN EL DISCURSO DOCENTE SOBRE SENTIDOS DEL TRABAJO Y POLITICIDAD DE LA LABOR EDUCATIVA.	471
C. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	491
D. DISCUSIONES Y PROYECCIONES	507
IV. BIBLIOGRAFÍA	515
V. ANEXOS	557

INDICE DE TABLAS

TABLA 1: DOCENTES EN EJERCICIO EN CHILE POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	214
TABLA 2: PORCENTAJE DE MATRÍCULA POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	215
TABLA 3: DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	215
TABLA 4: DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR EDAD Y DEPENDENCIA.....	216
TABLA 5: DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO Y NIVEL DE ENSEÑANZA	217
TABLA 6: EVALUACIÓN DE LOS PERFECCIONAMIENTOS REALIZADOS	218
TABLA 7: GRUPOS SOCIOECONÓMICOS DE LOS ESTUDIANTES Y TIPOS DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.....	241
TABLA 8: NÚMERO DE ESTABLECIMIENTO EN QUE SE DESEMPEÑAN LOS DOCENTES	250
TABLA 9: MEDIA Y MEDIANA DE LOS SALARIOS DOCENTES EN COMPARACIÓN	250
TABLA 10: SALARIO POR HORA, PROMEDIO POR DEPENDENCIA	251
TABLA 11: HORAS DE CONTRATO DE LOS DOCENTES	251
TABLA 12: PORCENTAJE DE TIEMPO LECTIVO POR PAÍSES DE LA OCDE	252
TABLA 13: GRADO DE EXIGENCIA ERGONÓMICA EN EL TRABAJO DOCENTE	253
TABLA 14: LICENCIAS MÉDICAS EN DOCENTES DURANTE EL AÑO LABORAL	256
TABLA 15: PRINCIPALES TRASTORNOS DE SALUD MENTAL EN DOCENTES CHILENOS Y POBLACIÓN ADULTA	257
TABLA 16: ÍNDICE DE LA ESCALA DE AGOTAMIENTO EMOCIONAL DE LA ESCALA DE BURNOUT	258
TABLA 17: DISTRIBUCIÓN DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO AGRUPADOS POR MODALIDAD	279
TABLA 18: DISTRIBUCIÓN DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES SUBVENCIONADOS SEGÚN COMUNA	280
TABLA 19: UNIVERSO DE COLEGIOS.....	281
TABLA 20: MUESTRA DE COLEGIOS	281
TABLA 21: UNIVERSO DE PROFESORES DE LA MUESTRA DE COLEGIOS	281
TABLA 22: PROFESORES ENCUESTADOS DE LA MUESTRA DE COLEGIOS	282
TABLA 23: ERRORES ASOCIADOS AL TAMAÑO MUESTRAL	282
TABLA 24: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL UNIVERSO DE COLEGIOS.....	283
TABLA 25: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA MUESTRA DE COLEGIOS	283
TABLA 26: PONDERADOR DE COLEGIO SEGÚN DEPENDENCIA	284
TABLA 27: PONDERADOR DE COLEGIOS SEGÚN MODALIDAD	284
TABLA 28: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA PONDERADA POR DEPENDENCIA Y MODALIDAD.....	284
TABLA 29: RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE FIABILIDAD.....	296
TABLA 30: CARACTERIZACIÓN ESTABLECIMIENTOS QUE CONFORMAN LA MUESTRA.....	302
TABLA 31: SEXO DEL DOCENTE POR DEPENDENCIA	338
TABLA 32: SEXO DEL DOCENTE POR MODALIDAD	338
TABLA 33: TRAMOS ETARIOS DE LOS DOCENTES DE LA MUESTRA.....	339
TABLA 34: EDAD DEL DOCENTE POR DEPENDENCIA.....	339
TABLA 35: EDAD DEL DOCENTE POR MODALIDAD	340
TABLA 36: ESTADO CIVIL DEL DOCENTE POR DEPENDENCIA.....	340
TABLA 37: ESTADO CIVIL DEL DOCENTE POR MODALIDAD	341
TABLA 38: CANTIDAD DE HIJOS/AS DEL DOCENTE POR DEPENDENCIA	341
TABLA 39: CANTIDAD DE HIJOS/AS DEL DOCENTE POR MODALIDAD	341
TABLA 40: FORMACIÓN DOCENTE POR MODALIDAD	342
TABLA 41: ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA POR DEPENDENCIA	343
TABLA 42: REMUNERACIONES DEL DOCENTE POR DEPENDENCIA	344
TABLA 43: REMUNERACIONES DEL DOCENTE POR MODALIDAD	344
TABLA 44: DETERIORO FINANCIERO FAMILIAR	345

TABLA 45: ASISTENCIA A CURSOS O TALLERES DE PREVENCIÓN DEL ESTRÉS POR DEPENDENCIA	345
TABLA 46: PUNTAJE SIMCE DE LOS COLEGIOS DE LA MUESTRA POR DEPENDENCIA	345
TABLA 47: PUNTAJE SIMCE DE LOS COLEGIOS DE LA MUESTRA POR MODALIDAD	346
TABLA 48: PUNTAJE SIMCE DE LOS COLEGIOS DE LA MUESTRA POR DEPENDENCIA	346
TABLA 49: PUNTAJE SIMCE DE LOS COLEGIOS DE LA MUESTRA POR MODALIDAD	346
TABLA 50: PORCENTAJES DE DOCENTES EN CADA NIVEL DE AGOTAMIENTO EMOCIONAL	349
TABLA 51: NIVELES DE AGOTAMIENTO EMOCIONAL POR SEXO DE LOS DOCENTES.....	349
TABLA 52: PORCENTAJES DE DOCENTES EN CADA NIVEL DE DISTANCIA EMOCIONAL	350
TABLA 53: NIVELES DE DISTANCIA EMOCIONAL POR SEXO	351
TABLA 54: PORCENTAJES DE DOCENTES EN CADA NIVEL DE SENSACIÓN DE FALTA DE LOGRO.....	352
TABLA 55: NIVELES DE FALTA DE LOGRO POR TRAMO ETÁREO.....	352
TABLA 56: SINTOMATOLOGÍA ANSIOSA Y DEPRESIVA POR NIVELES	353
TABLA 57: ENFERMEDADES DIAGNOSTICADAS DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS (REPORTADAS POR LOS DOCENTES).....	355
TABLA 58: INDICADOR DE ENFERMEDADES POR SEXO.....	355
TABLA 59: INDICADOR DE ENFERMEDADES POR EDAD.....	356
TABLA 60: SATISFACCIÓN VOCACIONAL	356
TABLA 61: SATISFACCIÓN VOCACIONAL POR TRAMO ETÁREO.....	357
TABLA 62: SATISFACCIÓN VOCACIONAL POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA.....	357
TABLA 63: RESULTADOS ÍNDICE GENERAL DE BIENESTAR/SALUD POR PERCENTILES	358
TABLA 64: ÍNDICE GENERAL DE BIENESTAR/SALUD POR MODALIDAD DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES	358
TABLA 65: REMUNERACIONES DEL DOCENTE POR DEPENDENCIA	360
TABLA 66: REMUNERACIONES DEL DOCENTE POR MODALIDAD	360
TABLA 67: ANTIGÜEDAD EN EL ESTABLECIMIENTO POR DEPENDENCIA	361
TABLA 68: ANTIGÜEDAD EN EL ESTABLECIMIENTO POR MODALIDAD.....	361
TABLA 69: RESPUESTA A LA PREGUNTA “¿TIENE OTRO TRABAJO?” POR MODALIDAD.....	362
TABLA 70: AFILIACIÓN AL COLEGIO DE PROFESORES POR DEPENDENCIA.....	362
TABLA 71: AFILIACIÓN AL COLEGIO DE PROFESORES POR MODALIDAD	363
TABLA 72: PORCENTAJE DE HORAS A LA SEMANA DEDICADAS A LA DOCENCIA POR MODALIDAD	364
TABLA 73: PORCENTAJE DE HORAS A LA SEMANA DEDICADAS A LA DOCENCIA POR MODALIDAD	365
TABLA 74: TIEMPO DE DESCANSO SIN RESPONSABILIDADES EN HORARIO DE TRABAJO, SEGÚN MODALIDAD	365
TABLA 75: HORA DE ALMUERZO CON TRANQUILIDAD, SEGÚN DEPENDENCIA.....	366
TABLA 76: HORA DE ALMUERZO CON TRANQUILIDAD, SEGÚN MODALIDAD.....	366
TABLA 77: ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE DOCENCIA EN SECUNDARIA COMPARACIÓN INTERNACIONAL.....	367
TABLA 78: INDICADOR DE CONDICIONES ERGONÓMICAS SEGÚN DEPENDENCIA	368
TABLA 79: ESTAR DE PIE TODA LA JORNADA, SEGÚN DEPENDENCIA	368
TABLA 80: FORZAR LA VOZ, SEGÚN DEPENDENCIA	369
TABLA 81: REALIZAR ESFUERZOS FÍSICOS EXCESIVOS, SEGÚN DEPENDENCIA.....	369
TABLA 82: PERMANECER SENTADO EN UN MUEBLE INCÓMODO, SEGÚN DEPENDENCIA	370
TABLA 83: PERMANECER SENTADO EN UN MUEBLE INCÓMODO, SEGÚN MODALIDAD	370
TABLA 84: MANTENER UNA POSTURA INCÓMODA, SEGÚN DEPENDENCIA.....	370
TABLA 85: EXPOSICIÓN A TRABAJAR CON ILUMINACIÓN DEFICIENTE, SEGÚN DEPENDENCIA.....	370
TABLA 86: EXPOSICIÓN A TRABAJAR CON ILUMINACIÓN DEFICIENTE, SEGÚN MODALIDAD	371
TABLA 87: TRABAJAR CON TEMPERATURA INADECUADA, SEGÚN DEPENDENCIA.....	371
TABLA 88: TRABAJAR CON TEMPERATURA INADECUADA, SEGÚN MODALIDAD	371
TABLA 89: TRABAJAR EN UN AMBIENTE RUIDOSO, SEGÚN DEPENDENCIA.....	372
TABLA 90: TRABAJAR EN UN AMBIENTE RUIDOSO, SEGÚN MODALIDAD.....	372
TABLA 91: MATERIAL DE TRABAJO SUFICIENTE POR MODALIDAD	373
TABLA 92: MATERIAL DE TRABAJO ADECUADO A LAS NECESIDADES POR MODALIDAD	373
TABLA 93: DEMANDAS EN EL TRABAJO.....	375

TABLA 94: INDICADOR DE DEMANDA LABORAL POR DEPENDENCIA	375
TABLA 95: INDICADOR DE DEMANDA LABORAL POR MODALIDAD	375
TABLA 96: INDICADOR DE DEMANDA LOGORAL: AMBIGÜEDAD DE ROL POR MODALIDAD	376
TABLA 97: INDICADOR DE DEMANDA LABORAL: INTERACCIÓN PROBLEMÁTICA CON ESTUDIANTES POR TRAMO ETARIO	377
TABLA 98: INDICADOR DE DEMANDA LABORAL: INTERACCIÓN PROBLEMÁTICA CON ESTUDIANTES POR DEPENDENCIA	377
TABLA 99 : DEMANDA LABORAL: INTERACCIÓN PROBLEMÁTICA CON ESTUDIANTES POR MODALIDAD.....	377
TABLA 100: CONTROL SOBRE EL TRABAJO	378
TABLA 101: INDICADOR DE CONTROL EN EL TRABAJO POR DEPENDENCIA	379
TABLA 102: INDICADOR DE CONTROL SOBRE EL TRABAJO: AUTORIDAD PARA DECIDIR POR DEPENDENCIA	379
TABLA 103: INDICADOR DE CONTROL SOBRE EL TRABAJO: OPORTUNIDAD DE FORMACIÓN POR MODALIDAD	380
TABLA 104: APOYO SOCIAL EN EL TRABAJO.....	380
TABLA 105: INDICADOR DE APOYO SOCIAL POR DEPENDENCIA.....	381
TABLA 106: INDICADOR DE APOYO SOCIAL POR MODALIDAD	381
TABLA 107: INDICADOR DE APOYO SOCIAL: DE LA DIRECCIÓN POR DEPENDENCIA.....	382
TABLA 108: INDICADOR DE APOYO SOCIAL: DEL JEFE DE UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA POR DEPENDENCIA ..	382
TABLA 109: INDICADOR DE APOYO SOCIAL: DEL JEFE DE UNIDAD TÉCNICO-PEDAGÓGICA POR MODALIDAD	382
TABLA 110: INDICADOR DE APOYO SOCIAL: DE SUS COLEGAS POR MODALIDAD	383
TABLA 111: SIGNIFICATIVIDAD EN EL TRABAJO	383
TABLA 112: ¿CON QUÉ FRECUENCIA SE REALIZAN EN ESTE ESTABLECIMIENTO REUNIONES DE REFLEXIÓN SOBRE EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL ROL SOCIAL DEL DOCENTE?	384
TABLA 113: FORMAS DE RESPUESTA A SITUACIONES ESTRESANTES	388
TABLA 114: AUTOESTIMA DOCENTE.....	389
TABLA 115: AUTOESTIMA DOCENTE POR DEPENDENCIA	389
TABLA 116: CORRELACIONES ENTRE LOS INDICADORES DE BIENESTAR	391
TABLA 117: CORRELACION ENTRE ÍNDICE DE BIENESTAR E INDICADOR DE ENFERMEDADES.....	392
TABLA 118: CORRELACIONES ENTRE LOS INDICADORES DE CONDICIONES PSICOSOCIALES DE TRABAJO	394
TABLA 119: RELACIÓN ENTRE INDICADORES DE DEMANDA Y LOS INDICADORES DE CONTROL Y APOYO SOCIAL EN EL TRABAJO.....	395
TABLA 120: RELACIÓN ENTRE INDICADORES DE CONTROL SOBRE EL PROCESO DE TRABAJO Y LOS INDICADORES DE DEMANDA Y APOYO SOCIAL EN EL TRABAJO.....	396
TABLA 121: RELACIÓN ENTRE INDICADORES DE APOYO SOCIAL EN EL TRABAJO Y LOS INDICADORES DE DEMANDA Y CONTROL EN EL TRABAJO	398
TABLA 122: ÍNDICE GENERAL DE BIENESTAR Y CONDICIONES DE TRABAJO, CORRELACIONES BIVARIADAS SIGNIFICATIVAS.....	400
TABLA 123: VARIABLES PROBADAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE REGRESIÓN.....	406
TABLA 124: RESUMEN DEL MODELO BIENESTAR/MALESTAR	407
TABLA 125: APORTE DE CADA VARIABLE EXPLICATIVA AL PUNTAJE EN EL ÍNDICE GENERAL DE BIENESTAR (IGB)	409

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ESCOLARIDAD DE LOS PADRES Y MADRES DE LOS DOCENTES.....	219
FIGURA 2: DOMINIOS Y CRITERIOS DE MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA.....	235
FIGURA 3: PERCEPCIÓN DE EXIGENCIAS PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE.....	254
FIGURA 4: PAUTA GRUPOS FOCALES	305
FIGURA 5: PAUTA GUÍA DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS	309
FIGURA 6: MODELO TRIDIMENSIONAL DEL ANÁLISIS DE DISCURSO	321

RESUMEN

El propósito de esta tesis es realizar un análisis psicosocial del trabajo docente en el Chile actual. Para ello nos planteamos dos objetivos generales, por un lado “analizar el bienestar/malestar laboral de profesores de enseñanza media de Santiago, y la asociación e influencia que tienen sobre él las condiciones materiales y psicosociales de trabajo”. Por otro lado, “comprender aspectos de la subjetividad docente, a través de los discursos relativos a los sentidos del trabajo y a la politicidad de la docencia, en profesores que trabajan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar”.

Para dar cuenta de estos objetivos realizamos un estudio mixto, en dos etapas sucesivas y articuladas en serie, cada una de ellas enfocadas desde las perspectivas distributiva-cuantitativa y estructural-cualitativa. En la primera etapa de investigación construimos un modelo explicativo de la variable bienestar docente, en el cual se destacó el peso de dos variables independientes: sobre demanda laboral y significatividad en el trabajo. En la segunda etapa realizamos un análisis crítico del discurso de los docentes. Este discurso, pese a enmarcarse en el orden discursivo hegemónico, presentó varios quiebres y disonancias, la mayoría de ellos producidos por docentes que trabajaban en establecimientos con bienestar laboral.

PRESENTACIÓN

La historia de esta investigación es larga, como suelen ser las tesis de doctorado. Comienza tal vez, antes de ingresar a este programa de estudios, con los primeros talleres que realizamos junto a docentes de escuelas municipales de Maipú, hace ya más de doce años.

Desde entonces, he participado de múltiples talleres, cursos, perfeccionamientos, charlas, seminarios, congresos, asesorías, movilizaciones y reuniones de diverso tipo sobre temáticas del trabajo docente. Hace casi diez años construimos un equipo de trabajo con docentes al interior del Programa EPE - Equipo de Psicología y Educación – de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Desde el año 2005 me integro al Departamento de Psicología de nuestra universidad, lo que me permite iniciar una línea de desarrollo sobre trabajo docente, que ha dado lugar a múltiples actividades de docencia en pre y posgrado, extensión e investigación.

En este largo camino, creo nunca haber estado solo, desde los inicios de mi trabajo profesional y académico tuve la suerte de comprender que el conocimiento se construye de manera colectiva, y que sólo su apropiación es individual. En todos los espacios colectivos en que participé aprendí cosas, de los éxitos y también de los fracasos.

Me resulta, muchas veces, imposible distinguir cuándo una idea ha nacido de mi propia “autoría” y cuándo ha surgido de una conversación con un colega, de un debate en un taller, o de una reflexión al interior de un equipo de trabajo. Por ello, a lo largo de esta tesis usaré el pronombre plural “nosotros”, me parece más cercano a la realidad, a la manera cómo se fue constuyendo esta historia de conocimiento.

Aprovecho de explicitar que no supe como hacerme cargo, en la redacción de este trabajo, del sesgo de género que tiene nuestra lengua. Algunas palabras, como “docente” permiten su uso sin mayores problemas, pero otras como “profesores” invisibilizan la presencia de la mujer, asunto aún más grave en un oficio mayoritariamente femenino. Intenté formas de redacción para remediar este problema, tales como profesores y profesoras, o profesores/as, pero la extensión de este documento me hizo abandonar la idea, pues lo hacía demasiado pesado a la lectura. Ante mi falta de creatividad al respecto, espero que esta aclaración inicial sirva de algo frente a este problema que sigue sin resolución.

Por otra parte, si bien me hago cargo de cada una de las afirmaciones y posiciones que se establecen a lo largo de este texto, quisiera reconocer y agradecer a las personas y equipos de trabajo, sin los cuales, éste hubiera sido imposible. A los miembros del equipo de salud laboral del programa EPE, con quienes emprendimos el apasionante y desconocido camino de investigar de manera colectiva, a Abraham Flores, Alejandra Lagos, Angela Castillo, Catalina Fierro, Cristina Pérez, Eduardo Farías, Felipe Acuña, Lissete Mendieta, Lorena Castañeda, Rodrigo Araya, Tamara Guzmán, Valentina Gálvez y Waldo Abarca.

También quisiera agradecer al equipo de investigación del proyecto del Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE - que dio lugar a la primera parte de este estudio, a Karina Rojas, Manuel Parra, Lorena Muñoz, Constanza Medel, Marcela Quiñones, Diego Parra, Fernanda Agurto, Catalina Azúa, Marisol Contreras y Mirtha Muñoz. A mis compañeros del Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH y del Centro Alerta, con quienes me pregunté cientos de veces por la pertinencia del trabajo académico y con quienes aprendí sobre la multiplicidad de resistencias que se tejen invisibles y silenciosas, aún cuando pareciera que nada pasa fuera del orden del poder, a Rodrigo Sánchez, Mario Sobarzo, Juan González, Erick Valenzuela, Patricio López, Daniel Brzovic, Sebastián Ligueño, Rocío Pérez, Camila Ríos y Juan Pablo Caldichoury.

Quisiera agradecer particularmente por el apoyo que me han brindado para realizar este trabajo, a mi profesor tutor Jesús Redondo y a Jenny Assael, colega del Departamento de Psicología. Ambos han estado presentes desde el comienzo de este camino y espero lo sigan estando. Quisiera también agradecer y reconocer la presencia en esta historia de Deolidia Martínez, colega de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente, cuyas conversaciones y debates siempre han significado una apertura, un impulso a atreverse, una invitación a mirar la realidad de frente.

Finalmente, quisiera agradecer la posibilidad de seguir estudiando, aprendiendo y debatiendo sobre la realidad de los docentes, mi realidad. Porque lo que se conversa y se siente con otros/as, se apropia, se humaniza y se puede cambiar.

I. El problema de investigación

1. Planteamiento del problema de investigación

La actividad de los docentes aparece como un factor clave, a la vez que crítico, en los múltiples esfuerzos que se realizan, desde hace décadas en Chile y el mundo entero, para fortalecer la pertinencia y calidad de los aprendizajes escolares y desarrollar herramientas para la vida ciudadana de los estudiantes (Robalino, 2005; Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe PRELAC, 2003; Schwartz, Wurtzel & Olson, 2007). Ya sea que se adopte una perspectiva de la “igualdad de oportunidades” y del “capital humano”, o una perspectiva republicana centrada en la cohesión social, el trabajo de los docentes aparece como elemento crítico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2011; Carnoy, 2007).

Las evidencias al respecto, desde distintas disciplinas de investigación, son contundentes.

Según las teorías constructivistas sobre aprendizaje humano, este fenómeno se sustenta en procesos íntersubjetivos, de intercambios de significados, en los cuales la mediación de otra persona es fundamental, tanto por su acción directa como por su contribución en la significación de los entornos socio-históricos de aprendizaje y de vida de los aprendices. En el contexto escolar, el profesor ocupa un lugar preferente como mediador en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo (Braslavsky, 2004; Coll, Marchesi, & Palacios, 2001; Pozo, 2001; Bruner, 1991; Vigotsky, 1998).

En las investigaciones enmarcadas en la corriente de la eficacia escolar, muy en boga en la última década en América Latina, el trabajo del profesor y el clima emocional de aula que construye con sus estudiantes, destacan como algunos de los principales factores de la escuela, asociados a los resultados obtenidos por niños y jóvenes en mediciones estandarizadas de aprendizaje (Murillo, 2003; Cornejo & Redondo, 2007; Organización de las Naciones Unidas para Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2000; UNESCO, 2008; Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski, 2004; Scheerens, 2000).

Por otra parte, recientes estudios que buscan explicar el escaso impacto sobre la mejora de los aprendizajes que han tenido las reformas educativas, implementadas en casi toda América Latina a partir de la década de los '90, destacan el lugar del profesorado. Estos estudios identifican como factores determinantes, entre otros, la situación docente en general y la

“subestimación del tiempo, recursos y formación cualitativa de profesores” necesarios para implementar los cambios (OCDE, 2004 p.112) (Carnoy, 2007; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2005).

En la misma línea, la base de conocimientos de las investigaciones sobre cambio educativo y mejora escolar, muestra que las creencias, sentidos, propósitos, actitudes y disposiciones emocionales de los docentes son el elemento fundamental para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento implementados en las escuelas (Murillo, 2005; Fullan, 2003; Hargreaves, 1997).

En este escenario, es comprensible que los estudios sobre el profesorado hayan resurgido con fuerza durante las últimas décadas (Tenti, 2006; Cedrán & Grañeras, 1999; PRELAC, 2005; OCDE, 2005; Martínez, 2001), así como la importancia que le atribuyen a la cuestión docente los organismos internacionales de educación y los gobiernos nacionales¹ (PRELAC, 2005; OCDE, 2005).

En otro plano de conocimiento, desde nuestra experiencia profesional como psicólogos educacionales, llegamos a las temáticas del trabajo y la salud docente, después de años de trabajo en establecimientos escolares, intentando ser parte de la “implementación” de programas de mejoramiento educativo que llegaban a las escuelas, desde instituciones estatales, sostenedores y/o universidades. Comprendimos, al igual que muchos colegas, que sin el involucramiento activo de los docentes, todo proyecto de mejora escolar, sea cual sea su alcance, está condenado al fracaso.

En nuestra experiencia laboral nos fuimos encontrando con cuerpos docentes, muchas veces desmotivados, desencantados y con elevadas tasas de licencias médicas. Cuerpos docentes sometidos a condiciones de trabajo incompatibles con la mirada de la docencia como una profesión intelectual y, tal vez por lo mismo, acostumbrados a trabajar de manera individual más que colectiva, a encerrarse en las escuelas más que a vincularse con las comunidades locales, a repetir las clases planificadas rutinariamente más que a buscar la pertinencia social de los contenidos curriculares. Cuerpos docentes que expresaban, en su discurso y su acción

¹ El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), aprobado por los Ministros de Educación de la región en el año 2003 y coordinado por la UNESCO definió como uno de sus focos estratégicos el “fortalecimiento del protagonismo de los docentes para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, participar en los cambios y contribuir a transformar los sistemas educativos” (PRELAC, 2005, p. 8).

(si esto no es una redundancia), resentimiento por la desvalorización social que sienten hacia su oficio y confusión por los vertiginosos cambios que observan en las nuevas generaciones de estudiantes, en las relaciones con sus familias y la incertidumbre respecto a la futura inserción laboral de sus estudiantes (tarea históricamente asignada a las escuelas capitalistas).

Nos fuimos encontrando con docentes solos, que no se sentían parte de un sujeto colectivo, con profundas críticas a sus asociaciones gremiales y sindicales, a la formación de las universidades, a las “asesorías” externas que llegaban a sus escuelas y a las políticas educativas en general. Pero también encontramos muchos docentes profundamente comprometidos con sus estudiantes y con el desarrollo de su profesión. Docentes que se preguntaban día a día cómo “llegar” al corazón de sus estudiantes, cómo alimentar sus deseos de conocer, cómo aportar a su desarrollo integral, a su formación humana, en definitiva a su felicidad y su buen vivir.

Hacia nuestro problema de investigación

El problema de investigación que queremos plantear está *situado* por varios antecedentes concretos que vale la pena explicitar.

Por un lado, los profundos cambios que ha experimentado el trabajo docente durante las últimas décadas, de la mano de las transformaciones socioculturales del capitalismo financiero y de las nuevas demandas y tensiones sociales en la escuela. Cuestión que ha generado una suerte de crisis de sentido de la práctica docente, lo que desde algunos autores ha sido planteado como una crisis de los relatos identitarios históricos que se construyeron en la docencia (Mejía, 2008; Dussel, 2006; Martínez Bonafé, 2004; Núñez, 2003; Hargreaves, 1997).

Por otro lado, el significativo aumento de los problemas de salud mental y malestar entre los docentes, referidos en la literatura especializada a nivel mundial (UNESCO, 2005; Montgomery & Rupp, 2005; Valdivia, Avendaño, Bastías, Milicic, Morales y Scharager, 2003; Kyriacou, 2001; Travers & Cooper, 1996; Esteve, 1987).

Unido a lo anterior, existen antecedentes que dan cuenta de bajos niveles de organización entre docentes y de la carencia de un proyecto educativo/pedagógico que los represente y plantee un horizonte de sentido alternativo, o al menos complementario, de la concepción de educación de mercado que actualmente rige el sistema escolar chileno y que la gran mayoría de los profesores dice rechazar (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación CIDE, 2011; Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010; Cornejo & Reyes, 2008; Cornejo, González & Caldichoury, 2007; OPECH, 2010).

Esta última situación merece particular atención, si tomamos en cuenta, por una parte, que el fenómeno de desarticulación de la asociatividad y colectividad docente que observamos en nuestro país, no se da con tanta fuerza en ningún otro de nuestra región. Por otra el hecho de que, en varios momentos del siglo XX, los docentes chilenos sí constituyeron un sujeto social con proyecto pedagógico, que fue capaz de visualizar qué estaba produciendo con su trabajo, de preguntarse por los pilares del proyecto educativo de la élite, de reconocerse como parte del movimiento popular y de re pensar y re hacer sus prácticas pedagógicas (Gindin, 2007; Reyes, 2002; Salazar, 2009).

Se fue configurando, de esta manera, nuestro interés por aportar a la comprensión de estos fenómenos vividos por los docentes, los que, de acuerdo a nuestra experiencia académica, profesional y social, en proyectos de trabajo compartidos con profesores, estaban de una u otra forma relacionados.

Sin embargo, y como se verá más adelante, el conocimiento científico mayoritario sobre la cuestión docente ha tendido más bien a estudiarla desde fenómenos aislados, parcelando su comprensión.

La perspectiva de la actividad docente como trabajo muchas veces aparece diluida, obviándose el análisis de los procesos reales del trabajo, incluso en estudios que se centran en temáticas como remuneraciones e incentivos o regulaciones laborales² (Schwartz, R. et al. 2007; Mizala & Romaguera, 2003; Mizala, González, Romaguera & Guzmán, 2002). Lo

² Para muchos autores, esta situación que contrasta con la gran cantidad de literatura existente sobre trabajo y subjetividad en los trabajos industriales, tiene que ver con la dificultad para “pensar” los trabajos del sector servicios, así como para visualizar los aspectos psicosociales del trabajo y sus implicancias en la salud y la seguridad de los trabajadores. Dificultad que no solo se da en las instancias académicas, sino también entre los mismos trabajadores (Dejours, 1991; Martínez, 2000; Parra, 2001).

mismo ocurre con la perspectiva de la subjetividad, la actividad docente aparece la mayoría de las veces como algo escindido del contexto macro, de la evolución de las fuerzas sociales, de los nuevos sistemas de producción e incluso del contexto político y administrativo inmediato (Martínez, 2006; Bowe & Ball, 1992 citado en Esteve, 2006). Asimismo apreciamos el predominio de una suerte de pensamiento funcionalista para investigar la cuestión docente, en estudios que problematizan aspectos puntuales de la actividad pedagógica, al margen de las cuestiones del sentido y de los fines de la docencia. Como si la problemática de los sentidos ya estuviera resuelta en las “instancias pertinentes” y a los docentes les correspondiera exclusivamente implementar didácticas, metodologías o competencias definidas fuera de las escuelas, para cumplir con objetivos también definidos en otro lugar social³.

Pese a la constatación anterior, la perspectiva del trabajo docente y los intentos de superar la escisión entre lo individual y lo social para la comprensión de la docencia, ha ido lentamente posicionándose en el debate latinoamericano. La constitución, a fines del año 1999, de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO), asociada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), ha permitido un notable impulso de los debates sobre la cuestión docente, desde perspectivas inter, multi y transdisciplinarias, problematizando las condiciones concretas en que trabajan los sujetos docentes.

Por otra parte, desde distintas tradiciones del pensamiento social contemporáneo surgen saberes que nos ayudan a pensar de manera más integral, histórica y dinámica la cuestión del trabajo docente. Enunciaremos a continuación aquellas discusiones que ayudaron a plantear nuestro problema de investigación, éstas serán desarrolladas en los capítulos que se dedican a explicitar un “marco teórico y estado del arte de la investigación sobre trabajo, bienestar/salud y subjetividad docente” (capítulos 1 al 11).

¿Desde dónde partimos?: Antecedentes para plantear esta investigación.

Los estudios sobre el bienestar/malestar y la salud/enfermedad de los docentes, han constituido un foco de creciente interés en las investigaciones psicosociales sobre la docencia. Nuestra impresión es que ellos han transitado desde perspectivas muy individuales,

³ Como veremos en el capítulo 5 (Concepciones históricas sobre el oficio e identidades profesionales docentes) esta forma de ver la actividad docente se corresponde con la concepción de los docentes como técnicos.

descriptivas y epidemiológicas sobre síntomas y patologías en los docentes, hacia perspectivas de análisis centradas en la relación existente entre condiciones laborales, salud, calidad de vida y productividad en el empleo (Parra, 2001; Dejours, 1998; Mendel, 1993). La corriente de la salud ocupacional, que ha vivido un significativo auge desde la década de los '80, ha contribuido a ello, como veremos en el capítulo 4 del presente estudio. Los denominados “modelos” de salud laboral en general, y particularmente del bienestar y salud docente constituyen, desde nuestro punto de vista, un avance significativo en la comprensión de las relaciones entre trabajo y subjetividad docente. Sin embargo, como han planteado algunos autores, los modelos construidos hasta ahora, en ningún caso agotan el debate, pues incorporan exclusivamente variables explicativas en el nivel de la institución laboral, dejando fuera el entorno social y los cambios culturales, a la vez que han aportado escasa información respecto a las dinámicas de cambio en la organización del trabajo docente (Parra, 2007; Mendel, 1996). Los trabajos desarrollados por Deolidia Martínez y el equipo de salud del Instituto Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2006, 2002, 1997, 1992) constituyen, en nuestra opinión, un aporte fundamental para poder pensar el sufrimiento y el placer en el trabajo docente, desde sujetos concretos que trabajan en contextos sociales de cambio acelerado.

En el caso particular de Chile, como veremos en el capítulo 11, las investigaciones sobre bienestar/salud y condiciones de trabajo docente se encuentran aún en lo que podríamos denominar, una fase de instalación. Son pocos los estudios rigurosos en el área y el debate sobre el conocimiento producido aún es escaso. Los estudios revisados suelen ser descripciones centradas en la sintomatología experimentada por los docentes, las que se estudian sin contextualizarlas en las condiciones concretas en que se realiza el trabajo. Por otra parte, prácticamente no encontramos discusiones acerca de la validez de los indicadores de bienestar utilizados, ni respecto de los supuestos teóricos planteados (Valdivia et al 2003, Claro & Bedregal, 2003; Ponce, 2002). La publicación del estudio UNESCO “Condiciones de Trabajo y Salud Docente” (2005), así como la reciente validación para Chile del “Cuestionario de evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo” por parte de la Superintendencia de Seguridad Social SUSESO (2010), pese a circunscribirse exclusivamente a la perspectiva de la salud ocupacional, pueden ayudar a abrir este debate sobre salud, bienestar y trabajo.

Respecto del impacto de las transformaciones socioculturales contemporáneas en el trabajo y la subjetividad docente, existen varias corrientes de investigación que nos ayudan a plantear nuestro problema de estudio.

Por un lado, los estudios sobre la reestructuración capitalista global experimentada a lo largo de las últimas décadas, donde se destaca la importancia de las transformaciones culturales, ideológicas y subjetivas en el nuevo capitalismo, que ha sido denominado de distintas maneras: capitalismo financiero, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, capitalismo mundial integrado, capitalismo cognitivo (Mejía, 2008; Guattari, 2004; Hargreaves, 1997; Deleuze, 1991), discusiones que abordaremos en el capítulo 2 del presente estudio.

A partir de la comprensión de estas transformaciones socioculturales, se desprenden nuevas tensiones sociales y demandas hacia la escuela como institución, así como hacia los trabajadores docentes en su interior (Mejía, 2004; Martínez-Bonafé, 1999; Frigotto, 1998; Esteve, Franco & Vera, 1997, Hargreaves, 1997; Gentili, 1997; Apple, 1990, Giroux, 1985). Un aporte importante para pensar estas transformaciones, son los estudios realizados respecto de los cambios en las regulaciones y en la organización del trabajo docente en América Latina, a partir de las reformas educativas implementadas en nuestra región en la década de los '90, las que respondieron a directrices emanadas por las instituciones crediticias internacionales que financiaron estas reformas (principalmente el Banco Interamericano del Desarrollo) y que se enmarcaron en el enfoque de la Teoría del Capital Humano (Feldfeber & Oliveira, 2006; Martínez, 2006; Oliveira, Gonçalves & Melo, 2004; Jiménez, 2003; Díaz e Inclán, 2001; Bestriz, Vásquez y Martínez, 2000; PRELAC, 2005; Castro et al, 1998).

Por otro lado, si bien no se focalizan exclusivamente en docentes, los estudios sobre las transformaciones de los patrones contemporáneos de trabajo y su impacto en la subjetividad, particularmente aquellos que analizan el trabajo denominado “inmaterial”, “afectivo” o “social”, significan a nuestro juicio, un aporte conceptual para situar nuestra investigación (Lazaratto & Negri, 2001; Negri & Hardt, 2000; Antunes, 2005, 1999; De la Garza, 2001, 1997; Sennett, 1998). Estas investigaciones vuelven a plantear las preguntas clásicas de los estudios del trabajo, acerca de aspectos como los procesos de trabajo y el producto del mismo, pero ahora lo hacen desde la perspectiva de la producción de subjetividad cotidiana y la acumulación capitalista. Dedicamos el capítulo 3 a abordar tales discusiones.

Si giramos la mirada desde los cambios estructurales hacia el sujeto docente nos encontramos con que no son muchos los estudios sobre los procesos de constitución de nuevas subjetividades docentes en América Latina. La subjetividad docente es un campo amplio de conocimiento que alude a aspectos del pensamiento, de la voluntad, de las emociones, de los valores, del discurso, de los deseos, los proyectos y las prácticas del profesor (Mancebo, 2010). La perspectiva histórico-cultural, tal como plantearemos en el capítulo 9, es la que nos parece más pertinente para estudiar la subjetividad docente, superando la escisión entre lo individual y lo social, entre lo micro y lo macro social, así como los reduccionismos de corte psicologicista-individualista y estructuralista-determinista (Zemelman, 2010).

La perspectiva de estudio más difundida en el debate oficial latinoamericano, respecto de las relaciones entre subjetividad y trabajo docente, sobre todo a partir de las reformas educativas de los años '90, es la perspectiva de la "identidad profesional". Los estudios que se plantean desde ella constituyen un aporte, al plantearse como objeto de estudio el mecanismo mediante el cual los docentes se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de la categoría social profesores (Gysling, 1992). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, tal como discutiremos en el capítulo 5, estos estudios presentan una limitante, pues tienden a adoptar perspectivas sociológicas funcionalistas, las que buscan identificar características generales de la identidad profesional docente en un contexto histórico determinado, por sobre la indagación acerca de la constitución de procesos identitarios dinámicos y narrativos (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Estas perspectivas funcionalistas terminan, creemos, preguntándose de una u otra forma acerca de ¿Cómo han hecho los docentes para llevar a cabo los mandatos que les han sido socialmente asignados? El conocimiento de la subjetividad docente se dificulta aún más, cuando las investigaciones sobre identidad docente en América Latina, se plantean desde una postura de promoción de políticas educativas en curso, las que estarían promoviendo una suerte de "segunda profesionalización docente" (Núñez, 2003). Cuando esto ocurre, la pregunta implícita, y a veces explícita, termina siendo: ¿Cómo deben hacer los docentes para llevar a cabo los mandatos que son socialmente asignados en la actualidad? (Bellei, 2001). Estos nuevos discursos sobre "profesionalización docente", nos parece, chocan con la realidad de un trabajo fragmentado, precarizado y crecientemente controlado/estandarizado. De esta forma corren el riesgo de convertirse básicamente en un ejercicio de abstracción, metiéndose en una verdadera trampa sin salida, al

buscar una anhelada profesionalización o apropiación del trabajo educativo, pero al mismo tiempo negar al sujeto real que la podría efectuar.

El estudio de las subjetividades docentes, desde un enfoque histórico-cultural, debe enriquecerse entonces, con otras perspectivas de investigación que visibilicen otras “zonas de conocimiento posible” (González Rey, 2002). A partir de nuestra experiencia académica y profesional en la temática, nos pareció relevante incorporar tres perspectivas investigativas.

En primer lugar, el vasto desarrollo que han tenido los estudios acerca de la construcción de sentido y el propósito moral colectivo en el trabajo docente, cuestión que planteamos en el capítulo 6. En este desarrollo podemos situar estudios que se plantean desde la perspectiva de la salud laboral, que comentábamos más arriba, los cuales operativizan, a través del concepto de “Significatividad” (*meaningfulness*), entendiéndola como la “capacidad de atribuirle al trabajo un objetivo que trascienda el plano de lo meramente instrumental” y la entienden como una característica psicosocial del trabajo, con importantes repercusiones sobre la salud de los docentes (Moncada & Llorens, 2000). También podemos situar aquí los trabajos, hoy bastante diversificados, desarrollados inicialmente por Fullan (2003) y Hargreaves (1997), desde los campos de la antropología social y de las teorías del cambio organizacional. Desde estos estudios se desarrolla el concepto de “Propósito moral”, como elemento y desafío central para la formación de docentes, y la mejora de las culturas laborales y los procesos educativos (Fullan, 2003; Marchesi, 2007; Hargreaves, 1997).

Por otra parte, nos pareció importante indagar en la obra de Paulo Freire dedicada a la actividad de los docentes, particularmente sus propuestas respecto a la *politicidad* del acto educativo (Freire, 1996; 1993; 1970). Como discutiremos en el capítulo 7, Freire es considerado uno de los grandes pensadores contemporáneos sobre educación, para muchos el principal aporte del pensamiento latinoamericano al debate sobre pedagogía y construcción de conocimiento en el mundo occidental. Su obra realiza aportes, al menos en tres ángulos del conocimiento que nos parecieron centrales para repensar el trabajo docente en la actualidad: una teorización sobre el conocimiento como construcción social, una teorización sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y una propuesta de acción (agenciamiento humano) teórica, práctica y ética.

Una tercera tradición de conocimiento que nos parece, de acuerdo a nuestra experiencia, realiza aportes sustantivos a la comprensión de las relaciones entre subjetividad y trabajo docente, es aquella tradición heterogénea que estudia los procesos inconscientes, individuales y sociales en el trabajo. Particularmente sugerentes nos parece la propuesta del “sociopsicoanálisis” de Gerard Mendel (1996; 1993; 1972) que replantea las problemáticas de la reapropiación del acto de trabajo, el sufrimiento, el deseo y los modelos de reconocimiento subjetivo en el trabajo (Dejours, 1998; Barus-Michel, Enriquez, & Lévy, 2009). Estas discusiones serán parte del capítulo 8 de este texto.

Cerraremos esta revisión en el capítulo 9, dedicado a distintas propuestas teórico-metodológicas que nos ayudan a plantear el estudio de la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural. Puede llamar la atención que un capítulo alusivo a un “marco interpretativo” se ubique hacia el final de un texto. Ocurre, que hemos seguido un camino de apropiación conceptual que ha ido desde las categorías más presentes en el debate científico hegemónico, que nos resultan más bien descriptivas de la situación docente (bienestar/salud, condiciones de trabajo, identidad profesional), para posteriormente abocarnos a categorías y propuestas más abiertas (sentidos, politicidad, reapropiación del acto de trabajo), que intentan dar cuenta, no solamente de explicaciones, sino también de posibilidades, de movimientos, de transformaciones pensables de lo actual. Por otro lado, el mismo campo de la subjetividad como “zona de sentido” (González, 2000) o área de inteligibilidad del conocimiento humano invita a no intentar configurar un marco conceptual estático, totalmente coherente y cerrado, que prescriba por entero aquello que se buscará en la realidad social. En este capítulo revisaremos argumentos de Marx, Foucault, Castoriadis, Guattari, González Rey y Zemelman sobre los procesos de constitución de subjetividad y cerraremos con un apartado que hemos denominado “Subjetividad, realidad y discurso: más allá del determinismo estructuralista y el construccionismo social”, en el que hacemos una toma postura que nos permite plantear un enfoque metodológico para el estudio de la subjetividad docente.

Al igual que en el caso de los estudios sobre salud laboral docente que planteábamos más arriba, las investigaciones sobre subjetividad docente en Chile también son escasas, poco articuladas y suelen carecer de una teoría sobre el trabajo a la base. Nos parece que las vertientes de investigación que más han aportado a este conocimiento son los estudios de historia social de los movimientos docentes y los estudios sobre “identidad profesional docente” (Reyes, 2002; Núñez, 2004). Asimismo nos resulta interesante el incipiente esfuerzo

de investigar las relaciones entre subjetividad y trabajo desde la perspectiva de la psicología (Guerrero, 2005). Revisaremos brevemente estos estudios en el capítulo 11, luego de plantear una panorámica sobre las características actuales de la fuerza de trabajo docente y las políticas hacia el profesorado en Chile (capítulo 10).

Vacío de conocimiento o nudo problemático al que se espera aportar

Al plantearnos la problemática actual del trabajo y el sujeto docente, nos colocamos ante el desafío de pensar lo social, sabiendo que aquello que nos apremia conocer excede, en mucho, lo que cualquier técnica o procedimiento metodológico nos pudiera mostrar. De hecho, el dispositivo metodológico que utilicemos será parte del conocimiento que se construya, orientándolo en una dirección o en otra (Zemelman, 2006). Haciéndonos cargo de los saberes contemporáneos de las ciencias sociales, debemos renunciar a cualquier pretensión de “objetividad” y “neutralidad”, que sólo contribuirá a encubrir la materialidad de las relaciones sociales, en este ejercicio investigativo, que siempre será objetivo-subjetivo (Freire, 2004; Marín, 1990).

Pensar lo social implica una postura, “una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”, en la que la duda respecto a “¿Cómo me puedo colocar frente a lo que quiero conocer?” es anterior a cualquier discurso conceptual cerrado y estático que anticipe la realidad (Zemelman s/f p.2). Pensar es desocultar, para lo cual es necesario saber cómo las cosas están ocultas. Pensar es ganar cierta autonomía respecto al sentido común histórico de la ciencia, es romper los límites disciplinarios estáticos, es tomar distancia de la teoría conocida, pero a la vez de la contingencia que nos apremia.

Partíamos esta aventura de pensamiento con las experiencias que acumulamos en nuestra relación de conocimiento con los docentes, en años de trabajos compartidos, las que nos permitieron conocer algo de su mundo de vida, de su espacio vital concreto. Contábamos con los saberes previos construidos por la ciencia (que discutimos en nuestro “marco teórico”), sin embargo ellos nos proporcionaban categorías de pensamiento con múltiples contenidos posibles, más que conceptos teóricos.

Iniciamos, de algún modo esta investigación, al hacer el ejercicio de historizar y contextualizar, de manera compleja, el problema de conocimiento que estábamos construyendo: los docentes, su trabajo, sus vivencias, sus condicionamientos y potencialidades. La problematización contextual, plantea Zemelman (2006), es la manera de recuperar lo potencial de la realidad; de reconocer la lógica constituyente de una realidad que es construcción humana y que expresa una tensión dinámica de múltiples proyectos posibles de materializarse.

Encontramos en nuestra indagación inicial, como decíamos al comienzo, un contexto social para el trabajo docente, que recién comienza a decantar las profundas e históricas transformaciones socioculturales, que trastocaron las relaciones entre producción y subjetividad, ente escuela y sociedad y generaron una profunda crisis de sentido en la actividad docente. Necesitábamos indagar más acerca de los impactos de estas transformaciones en las vivencias de los docentes, tanto desde el mundo de sus emociones como de los proyectos y sentidos pedagógicos. Necesitábamos ahondar en la dialéctica de lo micro y lo macro social en el trabajo concreto. Nos preguntábamos por los docentes como actores, ¿existían o sólo padecían las incoherencias y desajustes entre lo prescrito y lo real en el trabajo?

En esta búsqueda nos hizo sentido la categoría de subjetividad, como zona de sentido, como posibilidad de hacer inteligibles los procesos de constitución y desconstitución de “posiciones de sujeto” en este contexto social que transformó todo lo que era esencial a la docencia (Laclau & Mouffe, 2004). Nos pareció fundamental avanzar hacia el conocimiento del trabajo real y las condiciones concretas en que se desempeñan los docentes, así como conocer acerca de las relaciones entre sufrimiento, placer y trabajo docente. Entendiendo que en el placer o el sufrimiento, en el bienestar o el malestar docente se nos presentaba, por un lado, la expresión del impacto de las nuevas regulaciones del trabajo en el ámbito de lo subjetivo, pero también la energía disponible para apropiarse del nuevo presente.

En este camino fuimos construyendo una perspectiva histórico-cultural del conocimiento y de la actividad científica, la que nos plantea una mirada dialéctica, compleja y dinámica de la relación entre individuo, sociedad, conocimiento e historia.

Llegamos así a las categorías de salud/bienestar laboral, condiciones concretas de trabajo y constitución de subjetividades entre los docentes como problemáticas de investigación. Como planteábamos en páginas anteriores, estos procesos, aún no han sido estudiados suficientemente en el contexto chileno, ni a través de descripciones exhaustivas, ni a través de la interpretación de sus inter-relaciones, entendiendo que descripción e interpretación son momentos inseparables del conocimiento de fenómenos sociales. Ese es el desafío de conocimiento en el que la presente investigación espera ser un aporte.

Avanzar en los campos de conocimiento del bienestar/salud, las condiciones de trabajo y la subjetividad docente es algo fundamental y urgente en el actual contexto de profundas transformaciones socioculturales que han experimentado nuestras sociedades y en su interior, el trabajo del profesorado. Como decíamos más arriba, nos cuesta ver estos procesos como campos aislados de realidad y de conocimiento. Las transformaciones socioculturales han generado una suerte de crisis de los relatos identitarios que habían otorgado, por casi un siglo, sentidos y proyecciones al trabajo de profesores y profesoras. Esta crisis de subjetividad y sentido configura, desde la mirada de la salud laboral por ejemplo, una nueva condición de trabajo y no es aventurado plantear una relación entre este fenómeno y el aumento de los indicadores de enfermedad y malestar entre los docentes. La carencia de relatos coherentes que den cuenta, desde los propios involucrados, acerca de lo que significa ser docente en los distintos contextos del Chile actual, está directamente relacionada con una crisis de sentido y frustración en el trabajo (Martínez, 2006; Mejía, 2004; Vaillant, 2007; Núñez, 2003).

Vale la pena entonces, preguntarnos por las complejas relaciones producidas y produciéndose entre los fenómenos de la salud/bienestar laboral, las condiciones concretas de trabajo y los procesos de (re) constitución de subjetividades sociales entre los docentes chilenos.

El estudio de cualquier de estas problemáticas nos plantea un conjunto de desafíos de carácter metodológico, epistemológico/teórico y axiológico. Desafíos que se hayan unidos internamente, pues, al menos en ciencias sociales, es imposible encontrar una construcción teórica que no sea parte de una opción de construcción, lo que entraña, por cierto una concepción de la realidad y las formas de conocimiento pertinentes (Zemelman, 2006). Se trata de desafíos enormes, pues cambió el capitalismo, cambiaron los patrones de trabajo, se desestructuraron los sujetos históricos conocidos y se constituyen nuevos que, al menos en el caso docente, aún no tienen discurso claro, ni parecen constituidos como tales.

No es posible resolver el problema del conocimiento de estos fenómenos de la realidad social si quien investiga no es capaz de reconocer la especificidad de esa realidad. Especificidad que, según Zemelman (1992a), tiene dos coordenadas centrales: la pregunta para qué quiero conocer y el contexto histórico (Zemelman, 2006). Se trata de dos cuestiones complejas de asumir en la tarea investigativa, pero indispensables para avanzar en el conocimiento social.

El desafío axiológico, entonces, pasa por preguntarnos ¿para qué queremos conocer la relación entre subjetividad docente, bienestar/malestar y condiciones de trabajo? Si no lo hacemos, asumiremos la investigación desde la respuesta que el “sentido común” hegemónico en la ciencia ha dado a esta pregunta, respuesta que suele estar circunscrita a la perspectiva del poder instituido. Perspectiva discursiva que construye argumentos para diferenciar entre buenos y malos docentes -como si los sujetos fueran individuos sin historia-, para sustentar la lógica de la rendición de cuentas y de la administración gerencial, para identificar los procesos educativos con meros indicadores estandarizados, para mantener la idea de la responsabilidad y la culpa de profesores y estudiantes en los fracasos socio educativos, para fortalecer la idea de que lo privado es mejor que lo público, para seguir buscando un modelo que imitar en Europa o Estados Unidos.

La respuesta genérica acerca del “para qué investigar”, que suele decir: “para mejorar la educación” o “para mejorar la calidad y la equidad”, tampoco está libre de carga ideológica, menos aún en el único país del mundo que confió su educación a una “ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado y competencia” (OCDE, 2004, p. 299), lo que nos ha llevado a construir el sistema educativo escolar más segregado de América Latina y los países de la OCDE. Entonces la pregunta que no podemos soslayar es ¿mejorar la calidad y la equidad para quién? ¿Para qué sector social?

Queremos estudiar la subjetividad docente, y su inter relación con las condiciones de trabajo y los procesos de bienestar/salud para ayudar a comprender la realidad de nuestros cuerpos docentes, que decíamos al comienzo, muchas veces están desmotivados, desencantados y presentan altas tasas de licencias médicas. Queremos ayudar a desocultar cómo los docentes construyen un discurso sobre el trabajo, el sentido y la politicidad en la actividad docente; así como las relaciones entre este discurso y algunos atributos de su trabajo cotidiano, como el bienestar/salud y las condiciones materiales y psicosociales de trabajo.

El desafío teórico de estudiar la subjetividad implica creatividad, flexibilidad y posicionamiento. Implica ser capaces de “supeditar los modelos (teóricos) a la cuestión de la viabilidad de lo potencial, supeditar lo teórico al desarrollo de una capacidad de determinación de lo viable” (Zemelman, 1992a, p. 28). No tiene sentido limitarse a trabajar con estructuras teóricas acabadas frente a una mutabilidad real imprevisible y una praxis que la moldea, aunque se tenga conciencia de ello. El significado de los contenidos, como ya dijimos, no puede circunscribirse a una estructura teórica fija y determinada, que tenderá a considerar sólo los contenidos de los universos de observación ya previstos. Asumimos que los tres focos de entrada al fenómeno de estudio, la salud/bienestar, las condiciones de trabajo y la construcción de subjetividad, son sólo eso, aspectos donde enfocar la mirada de un fenómeno que es uno solo, complejo, indivisible, condicionado históricamente, pero también construido por los propios sujetos. Frente a esta realidad imprevisible, de la que nos alerta Zemelman (1992a), los enfoques teóricos metodológicos, siempre serán limitados y servirán para nombrar aquello que, en el mismo acto de nombrarse, corre el riesgo de ser cosificado. Ya nos advertía Foucault, “si una teoría presupone una objetivación dada no puede ser tomada como la base de un trabajo analítico. Pero (a su vez) este trabajo analítico no puede proceder sin una conceptualización permanente, la cual implica un pensamiento crítico, una revisión constante” (Foucault, 1983, p. 8). En palabras de Castoriadis (2010), no podemos comprender una sociedad que hemos construido, pero sí podemos pensarla subordinando el uso de técnicas y teorías a la capacidad generativa de nuestro pensamiento.

En el plano metodológico la cuestión es saber cómo recortar la realidad, para pasar de un enunciado general a un objeto de estudio. El desafío es ser capaces de plantearnos dispositivos de estudio consistentes con el nivel en que se despliegan las preguntas planteadas y con las opciones teóricas y axiológicas realizadas. Estudiar la subjetividad implica pesquisar las subjetividades constituidas, pero también las que están proceso de constitución, superando la tendencia de las ciencias sociales de no ver aquello que aún no tiene nombre, y evitando “ponerle nombres viejos a las cosas nuevas” (Bachelard, 2003, citado en Zemelman, 2006). Nos planteamos este desafío desde nuestra propia subjetividad como investigadores, la que debemos observar en primer lugar. Tenemos conciencia de que planteamos este estudio en un contexto histórico concreto de críticas masivas al modelo educativo mercantil chileno y su orden discursivo, lo que nos obliga a tener el cuidado de no sobreinterpretar la constitución de

un sujeto colectivo docente que aparece como necesario, e incluso urgente, para protagonizar los cambios educativos.

Como decíamos, la articulación del estudio es una necesidad de la realidad. Estudiar los fenómenos de la salud y el bienestar docente de manera descontextualizada de las condiciones concretas en que se realiza el trabajo cotidiano y de los niveles reales de articulación subjetiva, nos llevarían a una respuesta individualista, abstracta y finalmente pobre e irrelevante. La realidad no es solamente estructura, sino también sujetos que les dan sentido, en complejas relaciones recíprocas y coordinadas concretas de tiempos y espacios.

Por otra parte, estudiar las subjetividades docentes materializadas, así como aquellas que se están constituyendo, sin reparar en los fenómenos del malestar y sin considerar el contexto concreto de trabajo, puede terminar en un estéril ejercicio de abstracción, o en la búsqueda de un discurso más consistente del que, pareciera, podemos encontrar dadas las actuales condiciones históricas.

La realidad docente, como cualquier realidad de lo social, y he aquí un problema epistemológico, no puede comprenderse sin la presencia de sujetos. Pero, a su vez, estos aún no están completamente constituidos tras las transformaciones sociales vividas, y tampoco tenemos aún las herramientas para conocer y dar cuenta de estos sujetos (Zemelman, 2010). Esperamos plantear un diseño de investigación que se haga cargo de esta complejidad.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Qué relaciones existen entre los niveles de bienestar/salud, las condiciones concretas de trabajo y la subjetividad docente en profesores y profesoras de enseñanza media de Santiago?

A partir de esta pregunta central nos planteamos las siguientes preguntas específicas:

¿Cuáles son las características centrales que describen los fenómenos del bienestar/salud y las condiciones materiales y psicosociales en que trabajan los docentes de enseñanza media de Santiago?

¿De qué manera las condiciones de trabajo materiales y psicosociales de los docentes de enseñanza media de Santiago explican sus niveles de bienestar y salud laboral?

¿Cuáles son los aspectos centrales de los sentidos atribuidos al trabajo por docentes que se desempeñan en liceos con altos y bajos niveles de bienestar?

¿Cuáles son los aspectos centrales en los discursos sobre la politicidad de sus propias prácticas docentes que hacen profesores y profesoras que se desempeñan en liceos con altos y bajos niveles de bienestar?

¿Qué elementos emergentes podemos pesquisar en el discurso docente y qué relación guardan con los niveles de bienestar de las instituciones en que trabajan?

Hipótesis de investigación:

1. Existen relaciones significativas entre los niveles de bienestar de los docentes y las condiciones psicosociales en que realizan su trabajo.
2. El modelo explicativo de salud laboral más validado en el ámbito docente en otras partes del mundo, conocido como modelo Karasek o modelo “demanda, control sobre el trabajo y apoyo social” se ajusta en términos generales a la realidad laboral de los docentes chilenos. Puede requerir de ajustes.
3. El discurso subjetivo sobre el sentido y la politicidad del trabajo docente se constituye de manera cualitativamente diferente entre docentes que se desempeñan en establecimientos escolares que tienen altos y bajos niveles de bienestar.
4. Existen potenciales elementos de una subjetividad nueva emergente. Al cambiar las condiciones y regulaciones del trabajo es esperable que emerjan nuevas subjetividades que puedan, de una u otra forma, apropiarse en mayor medida del trabajo. Resulta necesario pesquisar estas subjetividades emergentes en su proceso de constitución, pues aún no están materializadas.

2. Objetivos de Investigación

Objetivos Generales:

- Analizar el bienestar/malestar laboral de profesores de enseñanza media de Santiago, y la asociación e influencia que tienen sobre él las condiciones materiales y psicosociales de trabajo.
- Comprender aspectos de la subjetividad docente, a través de los discursos relativos a los sentidos del trabajo y la politicidad de la docencia, en profesores que trabajan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar.

Objetivos Específicos:

1. Describir y analizar el perfil de bienestar/malestar laboral en profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago, para cada tipo de administración escolar subvencionada y modalidad de enseñanza (Científico-Humanista o Técnico-Profesional).
2. Describir las condiciones materiales y psicosociales del trabajo en profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago, para cada tipo de administración escolar subvencionada y modalidad de enseñanza.
3. Examinar en qué medida el bienestar/malestar laboral de los docentes es explicado por sus condiciones materiales y psicosociales de trabajo y sus estrategias individuales de afrontamiento de las situaciones estresantes.
4. Comprender los sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar.
5. Comprender dimensiones de la politicidad del trabajo docente, en el discurso de profesores que se desempeñan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar.

**II. MARCO TEORICO Y ESTADO DEL
ARTE DEL CONOCIMIENTO SOBRE
TRABAJO, BIENESTAR/SALUD Y
SUBJETIVIDAD DOCENTE**

“Había discursos teóricos e ideológicos sin sujeto.
El sujeto estaba ausente en el propio discurso.
Había solo predicado. Ya sabemos que el
predicado acepta todo, el Sujeto no”.

Hugo Zemelman.

“Hay más realidad entre dos disciplinas científicas,
que en dos ciencias por separado”

Edgar Morin

A. CAPITALISMO FINANCIERO, TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES Y TRABAJO DOCENTE

1. ¿La docencia como Trabajo?: El trabajo como categoría de análisis.

El lugar del trabajo en la sociedad actual, y en la constitución de subjetividades, es objeto de debate en las ciencias sociales. Algunos autores anuncian el fin del trabajo y vuelven la mirada a la vida social y cultural para explicar problemas laborales y subjetivos (Martínez, 2001). Otros lo siguen viendo como elemento central en la cohesión social, la identidad y el vínculo humano (Dejours, 1998). Tal vez la experiencia de estar sin trabajo, y sus profundas consecuencias sobre la totalidad del sujeto –que van mucho más allá de la pérdida económica–, sea en sí misma la resolución a esta controversia.

Lo cierto es que el trabajo, desde sus orígenes es portador de esa doble carga: el lugar del despliegue de la fuerza humana transformadora que se constituye también a sí misma y el lugar del sufrimiento⁴, como lo plantea Lima (2010):

“En cuanto ser activo, el hombre se humaniza *por el* trabajo y se deshumaniza *en el* trabajo. ¿Por qué el trabajo, actividad por la cual el hombre se produce, también los aliena de sí y de los otros?” (Lima, 2010, p. 1).

El trabajo implica siempre una confrontación con lo real, en términos físicos y en términos de relaciones sociales. Su importancia radica en que se constituye como fuente originaria de la realización del ser social.

Para Marx (1986), a quien muchos consideran uno de los fundadores del estudio científico del trabajo, éste es esencialmente acción:

⁴ L’Huillier (2009) recuerda que el origen etimológico del término trabajo viene del latín *tripalium*, un elemento de tortura de la antigüedad.

“...es la acción humana con vistas a la producción de valores de uso y la apropiación de sustancias naturales para los requerimientos humanos...” (Marx, 1986, pp. 183-184).

El trabajo es una necesidad para el hombre, pero no solo como una forma de superar las limitaciones que le impone la naturaleza, sino que como un vehículo de expresión de las capacidades combinadas del ser humano (Ollman, 1971, p. 128). Al actuar sobre el mundo externo y modificarlo, el hombre modifica su propia naturaleza, “desarrolla sus poderes dormidos y los obliga a acatar su dominio” (Marx, 1986, p. 177).

El trabajo, en tanto transformación del mundo, demanda a los hombres un papel activo, que no ponen en juego en ninguna otra esfera de su vida. Solo a través del trabajo concreto el hombre desarrolla todas sus potencialidades, pero además solo a través del trabajo concreto, el hombre se constituye como tal:

“...debemos tener de antemano una idea de lo que queremos hacer, saber como hacerlo y poder concentrarnos en su producción. No hay ninguna otra actividad que exija tanto” (Marx, 1960, p. 75).

La transformación de la naturaleza se da únicamente, a partir de una transformación que podríamos llamar interior. Primero se piensa y se construye una representación interna, después se actúa, materializando en el exterior esta representación interna⁵.

En el acto de producir y transformar, los seres humanos nos transformamos y nos producimos a nosotros mismo. En tanto productores somos “producto” también del trabajo. En ese sentido, el trabajo “funda” al hombre en todas las esferas de su vida, por lo que puede ser considerado como la “vida de la especie”, la actividad vital del hombre (Ollman, 1971).

La necesidad de transformar el medio es también una necesidad psicológica, en el sentido de que es camino a través del cual se constituye su psiquismo, su subjetividad. Lograr un objeto satisfactorio, de acuerdo a una representación previa, fortalece el *yo* de las personas (Mastrajt, 2002). Esta y otras dimensiones esenciales del psiquismo humano son función de las

⁵ Se trata de una temporalidad lógica, no hay que considerar esta afirmación desde una perspectiva de temporalidad lineal, Marx es claro al respecto.

múltiples relaciones que establece una persona en torno a su trabajo. El trabajo supone otros, es un acto social de producción.

La paradoja central del trabajo radica en que, por un lado el ser humano está él mismo en su objeto de producción, pues ninguna actividad humana se realiza sin que se “desarrollen vínculos subjetivos entre el productor y su producto” (Lima, 2010, p.1). Sin embargo, el producto de su trabajo le es ajeno, se vuelve exterior a él y se aleja. El objeto, producido y libidinizado, es apropiado por otro, el dueño de la fuerza de trabajo de quien lo produjo, dando lugar al proceso de alienación.

La alienación del trabajo.

La alienación del trabajo es un fenómeno multifacético y una determinación central de la vida humana:

“La alienación del trabajo es un fenómeno objetivo y subjetivo al mismo tiempo.....se manifiesta en todas las esferas y dimensiones de la vida individual y social: es, al mismo tiempo, un fenómeno jurídico, político, económico, social, cultural, psíquico y que también define la relación del individuo con su propio cuerpo” (Lima, 2010, p. 1).

La alienación de la fuerza de trabajo “vendida” por los trabajadores conlleva a la alienación del trabajador en relación a su producto de trabajo. En este proceso, se produce la eliminación gradual, de las propiedades cualitativas, humanas e individuales del trabajador (Lukacs, 1979). En este proceso ocupa un lugar central lo que Marx (1986) denominó la “fetichización” de la mercancía.

La mercancía se vuelve un fetiche al ocupar el lugar de una relación entre personas. La relación humana es cosificada y esta cosa (mercancía) termina anulando los términos subjetivos que la componen, los seres humanos que se encuentran a cada extremo de esta relación.

El trabajador es separado de su trabajo, no tiene injerencia respecto de lo que produce, ni sobre la manera en que lo hace. La actividad vital humana por excelencia, queda separada del

hombre. La manifestación humana queda bajo el imperio de un poder inhumano, la racionalidad de la producción capitalista (Marx, 1960).

Se produce una ruptura fundamental de elementos interconectados por definición: el hombre y su actividad; el hombre y la naturaleza. Se separan las condiciones inorgánicas de la existencia humana con respecto a su existencia activa, separación que sólo se consuma, según Marx (1960) en la relación entre el trabajo asalariado y el capital.

Marx lleva bastante lejos su análisis cuando afirma que, de esta forma, “...todo es en sí mismo distinto de sí mismo...” (Marx, 1960, p. 126). Lo humano - el producto del trabajo - se vuelve inhumano, y lo inhumano – la mercancía - toma las características de lo humano.

La persona despojada de su trabajo es, para Marx, una “abstracción”, un “remedo”, un factor aislado de la totalidad social. Los productos “abstractos” del trabajo también se transforman: la industria, la propiedad, la religión “...a la larga cobran vida independiente, crean necesidades que el individuo se ve obligado a satisfacer y queda anulada por completo la conexión primitiva” (Ollman, 1971, p. 163).

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

Marx define cuatro grandes formas de alienación del hombre: respecto de su producto, respecto de su actividad productiva, respecto de otros hombres, respecto de la especie humana. Nos referiremos brevemente a las dos primeras, por ser las más relevantes para efectos de este análisis.

El hombre se relaciona con el producto de su trabajo, que es trabajo objetivado, como si éste le fuera ajeno, no pudiendo disponer de él. Pese a que él mismo está en el objeto de su producción, éste le resulta exterior, se le va.

Por otra parte, el producto ejerce poder sobre el trabajador, los productos controlan a quienes los producen. Marx (1986) dirá, los medios de producción emplean al obrero. La vida del

trabajador es una forzada respuesta a las exigencias de los propios productos creados por el hombre.

El trabajador es retribuido con lo mínimo necesario para que pueda seguir produciendo, en función del valor cambio de su fuerza creadora en el mercado del trabajo, no en función del valor de uso de aquello que produce con otros.

La alienación del hombre con respecto a su producto, es más difícil de ver, de apreciar, en los trabajos abocados a la producción de servicios, a los trabajos inmateriales, como la docencia⁶.

Por otra parte, el trabajador no tiene injerencia respecto de la forma en que se organizan las relaciones sociales para realizar la producción. De esta forma, el trabajo se hace externo al trabajador: no pertenece a su ser esencial. En palabras de Marx, el trabajador solo se siente a sí mismo fuera del trabajo, y en su trabajo se siente fuera de sí mismo.

“...el trabajador solo se siente como ser libre y activo en sus funciones animales, comer, beber y procrear...en sus funciones humanas solo se siente como animal. Lo animal se torna humano y lo humano, animal” (Marx, 1960, p. 76).

El fundamento último de la alienación es la riqueza abstracta, la acumulación de la riqueza por la riqueza. Para Marx, la libertad solo puede consistir en que el hombre socializado regule racionalmente su intercambio de materias con la naturaleza, lo ponga bajo su control común en vez de dejarse dominar por él como por un poder ciego, lo lleve a cabo con el menor gasto posible de fuerzas y en las condiciones más adecuadas y más dignas de su naturaleza humana (Antunes, 2005). Se abre un debate, tal vez sin resolución. ¿Es posible desarrollar una actividad productiva no alienada al interior de un trabajo alienado? Para Lima (2010) la alienación total eliminaría cualquier fuerza de resistencia, pero no considerar la alienación como una condición objetiva de la producción de valor implica “mantener el estado de cosas actual y satisfacerse con la vida mezquina que el capital nos reserva” (Lima, 2010, p. 7).

⁶ La temática del “Trabajo inmaterial” es analizada en el capítulo 3.

¿Por qué utilizar la categoría trabajo para pensar la docencia?

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

La categoría trabajo docente convoca a investigadores provenientes de distintas disciplinas y enfoques, como la pedagogía, la psicología, la sociología del trabajo, la antropología, la medicina, la economía, etc. (Martínez, 2001). Como categoría permite construir problemas de estudio ínter y transdisciplinarios, que trasciendan las fronteras entre las disciplinas, que muchas veces terminan por “convertirse en condicionantes del propio razonamiento frente a la realidad social” (Zemelman, 1992a, p. 31).

Pensar la docencia como trabajo permite referirla a la totalidad social, “totalidad que cumple una función gnoseológica importante, no solamente como crítica a la división de los campos disciplinarios, sino como fundamento para influir sobre la realidad” (Zemelman, 1992a, p. 32).

Pese a su importancia, los estudios del trabajo docente son relativamente tardíos, en comparación con otras actividades laborales (Martínez, 2007). Como veremos en los próximos capítulos, cuesta ver a la docencia como un trabajo, cuesta ver los procesos y los productos del trabajo docente, ya sea como potencial objeto de estudio o como experiencia laboral, referida por los propios docentes.

En lo que debe ser el único estado del arte de los estudios del trabajo docente en América Latina, Martínez (2001) plantea que ha habido tres grandes formas de entrar al estudio del trabajo docente. La más antigua de ellas, el sufrimiento docente en el trabajo, estudios motivados por las altas tasas de licencias de origen psiquiátrico que presentaban los docentes, asunto que veremos en detalle en el capítulo 4 de este trabajo.

La segunda entrada ha sido el estudio de los procesos de trabajo docente, el que ha tenido un doble foco, por un lado la reorganización global de los procesos productivos y el lugar de la docencia en dicho ordenamiento, asunto al que nos referiremos en el próximo capítulo. No ha pasado desapercibida, para muchos investigadores, la intervención de los organismos

financieros internacionales, como el Banco Mundial, sobre los sistemas educativos, a nivel mundial y regional. Por otro lado, los procesos institucionales locales del trabajo docente y su relación con los ordenamientos sociales macro y con los sistemas burocráticos de la administración central, desde mediados de los años '80 está planteada la difícil pregunta acerca del grado de control de los docentes sobre su propio trabajo (Apple, 1990b).

El control burocrático central sobre el proceso de trabajo se juega en la realidad de cada escuela y de cada aula. Sin embargo aún permanece “oculto para la conciencia de muchos trabajadores de la educación y de gran parte de la investigación educativa. Visibilizarlo es un desafío teórico y político” (Martínez, 2001, p.5).

“En el trabajo docente (el proceso de trabajo) presenta un obstáculo epistemológico difícil de superar, ya que es el trabajo en sí - conceptual y metodológicamente - el que es necesario identificar para separarlo de la organización escolar. Abrirlo y desplegarlo para poder pensarlo, presenta sus dificultades” (Martínez, 2006, p. 49).

El proceso de trabajo docente, en su definición amplia, puede ser entendido como la relación entre la fuerza de trabajo docente – su formación, sus regulaciones, sus características humanas -, los medios e instrumentos de trabajo, el local de trabajo – la institución escolar – y el producto del trabajo.

De inmediato salta a la vista la dificultad de definir con precisión las características de los medios e instrumentos de trabajo - los procesos de trabajo en su definición restringida -, así como las características del producto del trabajo. Debate que han abordado los teóricos del trabajo inmaterial, al cual aludiremos en el capítulo 3 de este trabajo.

La “materialización de su producto está lejos de la realidad laboral del docente de la escuela pública” (Martínez, 2001, p. 12). Se trata además, ya dijimos, de un producto no tangible, inmaterial y centrado en los afectos, que puede tener una definición social, pero que termina de definirse en cada escuela, en cada equipo (o no equipo de trabajo).

La tercera entrada a los estudios del trabajo docente ha sido la escuela. Los procesos organizacionales, afectivos e ideológicos (Loureau, 1973) que se dan en las escuelas, como

instituciones y que hacen que las regulaciones generales se vivan de manera diferente en cada cotidianidad escolar.

La escuela sigue siendo un objeto parcialmente investigado y construido (Martínez, 2001). Se conoce más de las aulas que de las escuelas, del trabajo individual más que del realizado colectivamente. Las escuelas no son una sumatoria de aulas. Encarnan una o varias culturas, rutinas, imaginarios y formas de relación:

“El espacio y el tiempo escolar, ceñidos a un orden burocratizado, padecen de una inercia importante y suelen tener un negativo efecto sobre la producción cotidiana de alumnos y docentes” (Martínez, 2001, p.7).

Este factor inercial genera malestar, frustración, impotencia y descalificación de lo real del trabajo realizado, lo real que cuesta mucho mirar, en medio de las regulaciones externas y de la falta de trabajo colectivo que permita mirarlo. Lo real del trabajo, lo real de la escuela fue objeto de sendas investigaciones en los años '80, cuestión que parece necesario retomar, a partir de las transformaciones socioculturales, que abordaremos en el siguiente capítulo.

Los estudios del trabajo docente, en sus diferentes entradas, han permitido acceder a una doble escisión, que permanecía oculta a los ojos de investigadores y trabajadores. Por un lado, la distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real, presente en todos los trabajos humanos, pero que en el caso de la docencia alcanza niveles mayores y particulares. El problema de lo real en el trabajo lo abordaremos en el capítulo 8, el cual dedicamos a los procesos del inconsciente en el trabajo. La distancia entre lo prescrito y lo real aparecerá en varios capítulos, particularmente el capítulo 11, dedicado a revisar investigaciones sobre subjetividad y trabajo docente en nuestro país.

Por otro lado, la escisión entre las condiciones y regulaciones del trabajo y la pedagogía misma. Dos campos que prácticamente no se tocan, ni en los estudios, ni en las legislaciones, ni en la palabra de los docentes. Como si la forma de trabajar no afectara los aprendizajes de los estudiantes, como si las condiciones materiales y de infraestructura no tuvieran que ver con la posibilidad de desencadenar procesos de construcción de conocimiento.

2. Transformaciones socioculturales contemporáneas y transformaciones en el trabajo docente

“Cierta representación universalista de la subjetividad occidental colonialista se cae. Las consecuencias de ello aún no se han visto en su plenitud”

Castoriadis.

Es un hecho reconocido, tanto por las ciencias, como por el saber del sentido común, que durante las últimas décadas hemos asistido a transformaciones globales y profundas en los modos de vida social. Sin embargo no resulta fácil pensar sobre estos cambios, tal vez porque nos afectan subjetivamente y, muchas veces, seguimos pensando el mundo a través de categorías que tuvieron sentido en un pasado reciente, pero que hoy aparecen vacías de significado (Castoriadis, 1997).

Estas profundas transformaciones han sido denominadas a través de distintos conceptos, tales como globalización, capitalismo mundial integrado, capitalismo financiero, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, posmodernidad, capitalismo cognitivo, capitalismo tardío, etc. Estas denominaciones ponen énfasis en distintos aspectos de las transformaciones vividas y lo hacen con diferentes niveles de optimismo respecto a sus consecuencias, con lo cual muchas veces se confunden los planos para el análisis.

Obviamente, no corresponde que abordemos en profundidad estos debates y polémicas. Lo que esperamos, en este capítulo, es dar cuenta de manera general de las principales transformaciones socioculturales que ha vivido el mundo, a lo largo de las últimas cuatro décadas, para situar las nuevas tensiones y demandas que surgen hacia la escuela y los cambios en el mundo del trabajo docente. Es conveniente explicitar que haremos esta descripción desde enfoques críticos en la ciencias sociales que, si bien se han propuesto desde distintos lugares del mundo, han tenido un importante desarrollo en las ciencias sociales

latinoamericanas (Gentili & Frigotto, 2000; Mejía, 2008; Guattari & Rolnik, 2006, Blondeau, et al, 2004; Guattari, 2004).

El capitalismo industrial se desarrolla a lo largo de más de dos siglos y da lugar a instituciones centrales de la modernidad, como la escuela pública y el estado nacional moderno. Este capitalismo, basado en la generación de ganancias a partir de la producción industrial, entra en crisis en la segunda mitad del siglo XX, y con él, el modo de vida que lo sustentaba. Las razones de la crisis son muchas, sin lugar a dudas la más importante fue la caída sistemática de las tasas de acumulación de capital, pues se trata de la razón de ser del capitalismo como sistema (Gentili, 1997).

Una transformación capitalista – una verdadera revolución capitalista en este caso – redefine las formas de generar plusvalía y acumulación a partir del trabajo humano, de la energía de los cuerpos. A partir de fines de los años sesenta, un conjunto de crisis y transformaciones comienzan a operar en diversas esferas de la economía, la política y la cultura, siendo para muchos la coyuntura más simbólica, lo que se denominó la crisis del petróleo⁷.

Con la crisis de acumulación abierta, las instituciones mundiales, como los estados nacionales de bienestar (en los lugares donde los hubo), los pactos internacionales o los acuerdos de “nuevo trato” y pacto social son fuertemente cuestionados y replanteados. En este escenario, se fortalece un nuevo tipo de capital, el llamado capital financiero, volátil o especulativo, que genera con una rapidez asombrosa una nueva forma de plusvalía hegemónica, basada en los mercados financieros, los créditos y los flujos de circulación monetaria (Stiglitz, 1999).

En medio de la crisis, un conjunto de estrategias económicas, políticas e ideológicas se debaten, siendo la más conocida en nuestro país el llamado neoliberalismo o neo conservadurismo. La respuesta neoliberal podríamos entenderla como el conjunto de estrategias globales que hegemonizan la salida a esta crisis de acumulación, alineando, y alineándose tras el nuevo sector dirigente mundial: los poderosos grupos económicos del capital financiero:

⁷ Se denominó crisis del petróleo a un conflicto vivido en las economías del primer mundo, que tuvo como uno de sus componentes centrales, las alzas en los precios del petróleo. Sin embargo, el hecho más significativo de esta coyuntura fue la decisión del Gobierno y las instituciones financieras norteamericanas de abandonar, de manera unilateral el pacto mundial que obligaba a los bancos centrales de los gobiernos, a respaldar sus divisas en reservas de oro. Fue lo que se llamó, la muerte del “patrón oro” y el comienzo del “patrón monetario del dólar”, lo que significó un fortalecimiento sin precedentes del capital especulativo.

“El neoliberalismo expresa una particular salida política, económica, jurídica y cultural a la crisis hegemónica que comienza a atravesar la economía-mundo capitalista como producto del agotamiento del régimen de acumulación fordista iniciado hacia fines de los años '60 y a comienzos de los años '70. El (o los) neoliberalismos expresan la necesidad de reestablecer la hegemonía burguesa en el marco de esta nueva configuración del capitalismo en un sentido global” (Gentili, 1997, p. 116).

Si bien, particularmente en el caso chileno, es muy difícil hacer la distinción, es importante comprender que se trata de dos procesos mundiales que se traslapan entre sí, por un lado la hegemonía del capital financiero y el nuevo patrón de acumulación capitalista mundial, por otro, el éxito de la estrategia neoliberal. El neoliberalismo como ideología podría entrar en crisis, lo que no quiere decir que el capital financiero pierda su lugar hegemónico en la producción mundial.

La hegemonía del capital financiero implicó una respuesta global, mucho más allá de la esfera meramente económica. Contiene elementos de redefinición de carácter económico y técnico – tal vez los más visibles en un comienzo-, pero también reconfiguró el alcance y el carácter de los sistemas políticos, así como el campo cultural e ideológico, transformando las condiciones de (re)producción de las subjetividades, de la vida misma.

Se transforma el capitalismo, se transforma el modo de producción de la existencia en su totalidad. Pierden significado las referencias culturales históricas del capitalismo industrial.

En el ámbito económico, las transformaciones importantes han sido una redefinición de la organización del trabajo *taylorista* hacia un modelo llamado *postfordista*, basado en una fragmentación productiva (transnacionalización y heterogeneidad) y una flexibilización extrema del mercado de trabajo (desregulación y precarización), en la perspectiva de generar nuevos y radicales mecanismos de extracción de plusvalía desde el trabajo (Agacino, 2007). Por otro lado destacan, la dependencia de los capitales volátiles, la generación de nuevas formas de concentración de capital y propiedad, la consolidación de las instituciones financieras mundiales. Tal vez el elemento más inédito de la reorganización socioeconómica haya sido la mercantilización progresiva de todos los aspectos de la vida cotidiana. Cada cosa,

relación e incluso cada persona, distorsiona su valor real (de uso) y asume como única medida y razón de sí, su valor de cambio en el mercado.

En el plano de las transformaciones sociopolíticas se destaca una redefinición absoluta de los estados nacionales. El estado se conforma progresivamente como un aparato de viabilización del mercado y de la “libre” ocurrencia del intercambio económico. La función del estado, en este sentido, se circunscribe a atender a los grupos que ponen en riesgo el libre funcionamiento del mercado, y a asegurar la mantención del orden social. Las instituciones financieras internacionales, básicamente el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial - Banco Interamericano del Desarrollo, constituyen un verdadero gobierno mundial, que toma decisiones no solo respecto a políticas macro económicas. La ingerencia del Banco Mundial-Banco Interamericano del Desarrollo en las llamadas “reformas educativas” latinoamericanas de los años '90 es un caso paradigmático al respecto (Coraggio & Torres, 1997).

La dimensión cultural-ideológica de las transformaciones del capitalismo financiero, suele ser menos estudiada y comprendida. Sin embargo, son varios los autores que plantean que las transformaciones en este plano son la piedra angular y la condición de existencia del capitalismo financiero como tal. Estas transformaciones se dan en la disputa del sentido común, de la subjetividad, de las visiones de mundo, de “lo natural y obvio”, de lo que se entiende por éxito y fracaso en la vida, de las maneras de construir vínculos y pertenencia social, de lo que es orden, de formas de vivir el gozo, el placer y el deseo, de la sexualidad, de lo que es privado y público, etc. Reproducimos a continuación un extenso párrafo de Suely Rolnik, investigadora brasilera al respecto:

“El capital financiero no fabrica mercancías como lo hace el capital industrial, sino que fabrica mundos. ¿Qué mundos son esos? Mundos de signos a través de la publicidad y la cultura de masas. Hoy se sabe que más de la mitad de los beneficios de las trasnacionales se dedican a la publicidad, actividad que es anterior a la fabricación de productos y mercancías. En las campañas publicitarias se crean imágenes de mundos con las que el consumidor se va a identificar y luego va a desear: sólo entonces esas mercancías van a ser producidas. Si analizamos el capital financiero como fábrica de mundos, es fundamental cómo estas imágenes son invariablemente portadoras del mensaje de que existirían paraísos, que ahora ellos están en este mundo

y no en un más allá y, sobre todo, que algunos tendrían el privilegio de habitarlos. Y más aún, se transmite la idea de que podemos ser uno de estos VIP's, basta para ello con que invirtamos toda nuestra energía vital –de deseo, de afecto, de conocimiento, de intelecto, de erotismo, de imaginación, de acción, etc. – para actualizar en nuestras existencias estos mundos virtuales de signos, a través del consumo de objetos y servicios que los mismos nos proponen...En su versión terrestre, el capital sustituyó a Dios en la función de garante de la promesa, y la virtud que nos hace merecerlo pasó a ser el consumo: éste constituye el mito fundamental del capitalismo avanzado. Ante esto, es equivocado considerar que carecemos de mitos en la contemporaneidad: es precisamente a través de nuestra creencia en el mito religioso del neoliberalismo, que los mundos-imagen que este régimen produce, se vuelven realidad concreta en nuestras propias existencias” (Rolnik, 2006, pp. 1-3).

La competencia y el deseo por alcanzar estos mundos posibles, sólo asequibles para algunos, instituye la desigualdad como un valor positivo. Se despolitiza la acción del sujeto y se instala un único horizonte de posibilidad: el ejercicio individual en el mercado.

Guattari (2004) plantea que este nuevo capitalismo financiero, que él denomina capitalismo mundial integrado, logra algo inédito en la historia humana, uniendo dos tareas sociales, históricamente separadas. Por un lado la tarea de la acumulación, la generación de los mayores niveles posibles de plusvalía, la extracción de la energía de los cuerpos. Por otro la gobernabilidad, la hegemonía, la articulación del juego represión/cooptación, la instauración de mediaciones sociales que impidan que la contradicción social se exprese en contradicción política.

El eje de articulación de estas dos tareas históricas de acumulación y hegemonía está, para Guattari en la producción de subjetividad:

“...consideramos la producción de subjetividad como materia prima de la evolución de las fuerzas productivas en sus formas más «desarrolladas». Si los marxistas y progresistas de todo tipo no comprendieron la cuestión de la subjetividad, porque se encerraron en un dogmatismo teórico, esto no es lo que ha sucedido con las fuerzas sociales que hoy administran el capitalismo. Estas fuerzas han entendido que la producción de subjetividad tal vez sea más importante que cualquier otro tipo de

producción, más esencial que el petróleo y que las energías. Es el caso de Japón que no tiene petróleo, pero tiene - ¡y cómo! - producción de subjetividad. Es esta producción la que permite a la economía japonesa afirmarse en el mercado mundial, hasta el punto de recibir la visita de centenares de delegaciones patronales que pretenden «japonizar» las clases obreras de sus países de origen....

La producción de subjetividad se encuentra, y con un peso cada vez mayor, en el seno de aquello que Marx llama infraestructura productiva. Es algo muy fácil de verificar. Cuando una potencia como Estados Unidos quiere implantar sus posibilidades de expansión económica en un país del llamado Tercer Mundo, comienza, antes que nada, a trabajar los procesos de subjetivación. Sin un trabajo de formación previa de las fuerzas productivas y de las fuerzas de consumo, sin un trabajo sobre todos los medios de semiotización económica, comercial, industrial, las realidades sociales locales no podrían ser controladas” (Guattari & Rolnik, 2006 pp. 40-42).

Los alcances de la categoría subjetividad los abordaremos en el capítulo 9 de este trabajo, en la argumentación que estamos desarrollando acá, basta con destacar el lugar central de los procesos de producción de subjetividad en el actual ordenamiento económico-social, y la consecuente transformación conflictiva del lugar de la escuela y del trabajo docente. Para Guattari y Rolnik, la producción de subjetividad en el capitalismo financiero pasa por la “modelización de los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas imaginarios, etc.” (Guattari & Rolnik, 2006 p. 42).

Para algunos autores, el capitalismo financiero tiene “dos almas”, la “forma dinero –capital financiero– y la forma conocimiento –capital cognitivo-, y no se basan la una en la otra: permanecen distintas, y dan lugar a toda una serie de incoherencias” (Rullani, 2004, p. 104). Para Mejía (2008) el capitalismo cognitivo ha transformado las relaciones entre cerebro e información. Para Rullani (2004), además ha puesto en tela de juicio las teorías clásicas del valor, que han sido centrales para comprender la lógica del capitalismo, la teoría neoclásica y la teoría marxista del valor.

“Este proceso inaugura una nueva forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo.....el sistema

social se rearticula a partir de la nueva apropiación y control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir, circulando en red, convirtiéndose en la nueva materia prima (inmaterial) de nuevos procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no solo el trabajo, la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio y que marcan una nueva forma de ser y de existir” (Mejía, 2008, p.15).

Deleuze (1991) da una mirada muy interesante respecto a las implicancias de estas transformaciones socioculturales, sobre las tecnologías de gobernabilidad y hegemonía social, en lo que denomina el paso de los modelos disciplinarios a los modelos sociales de control.

Deleuze, a partir de las propuestas de Foucault (1983), describe el modelo de las sociedades disciplinarias capitalistas, que se constituyen en los siglos XVIII y XIX, y que alcanzan su apogeo a principios del XX entorno a la “organización de los grandes espacios de encierro”:

“El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (“acá ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“acá ya no estás en la escuela”), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia. Es la prisión la que sirve de modelo analógico. (...) Foucault analizó muy bien el proyecto ideal de los lugares de encierro, particularmente visible en la fábrica: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe ser superior a la suma de las fuerzas elementales” (Deleuze, 1991, p. 2).

Este modelo disciplinario es el que entra en crisis, con la crisis del modo de producción industrial. La sociedad del control sucede a la sociedad disciplinaria, aunque el término “sucede” no es el adecuado, pues el papel de la organización de los lugares de encierro sigue siendo importante, sobre todo en las sociedades periféricas como las nuestras. Nunca las formaciones sociales son completamente reemplazadas por otras, resulta más adecuada la imagen de un “palimpsesto”, en el cual las formaciones originales siguen vivas y sobre ellas se construyen las siguientes, dando lugar a fenómenos de contradicción y convivencia, pero también de híbridos históricos.

El modelo del control, tiene que ver, de manera central con la producción de subjetividad y las transformaciones en el mundo del trabajo que pronto abordaremos:

“Los encierros son *moldes*, módulos distintos, pero los controles son *modulaciones*, como un molde auto deformante que cambiaría continuamente, de un momento al otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro. Esto se ve bien en la cuestión de los salarios: la fábrica era un cuerpo que llevaba a sus fuerzas interiores a un punto de equilibrio: lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; pero, en una sociedad de control, la empresa ha reemplazado a la fábrica, y la empresa es un alma, un gas. Sin duda, la fábrica ya conocía el sistema de primas, pero la empresa se esfuerza más profundamente por imponer una modulación de cada salario” (Deleuze, 1991, p. 5).

El capitalismo financiero ya no es un capitalismo para la producción, sino para el producto, es decir para la venta y para el mercado. El servicio de venta se ha convertido en el centro o el “alma” de la empresa. El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado, mediatizado en los medios de comunicación masivos, temeroso de perder su propiedad y que delega su praxis política en instituciones pre existentes (Negri, 2001). Al menos ese es el hombre producido por el capital financiero y que cumple su labor de seguir la cadena de producción.

Las nuevas relaciones entre escuela, educación y sociedad

Las transformaciones antes descritas han impactado de lleno en la escuela, cuestión esperable si pensamos que los sistemas públicos educativos fueron una de las instituciones centrales de los estados nacionales del capitalismo industrial. Lo mismo ocurre con el oficio docente, la fase de acumulación del capitalismo especulativo se tradujo en una doble ofensiva contra el trabajo y el estado, los dos pilares de la identidad histórica docente (Houtart, 2006).

La tensión de la escuela entre sus funciones reproductoras y de agenciamiento humano, que tan bien fueron estudiadas para la educación del capitalismo industrial, vuelve a ser foco de pensamiento a la luz de las transformaciones vividas (Giroux, 1985; Frigotto, 1998; Gutiérrez, 1984; Freire, 1970).

Gracias a los estudios de pedagogía crítica, comprendimos la importancia de aquellos aprendizajes que se producen al interior de la escuela, sin estar planteados como objetivos explícitos del currículum, el llamado el currículum oculto. Estos aprendizajes son, esencialmente, actitudes hacia uno mismo y los demás, normas de comportamiento, concepciones sobre lo que es y no es normal, valores, sistemas de significado y representaciones mentales del mundo, los cuales se aprenden a través de la convivencia social que se da al interior del aula y de la institución escolar (Fernández Enguita, 1990). Por cierto, esos aprendizajes no eran azarosos:

“...legitiman visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente como se manifiesta en el lugar de trabajo futuro” (Bowles & Gintis, 1985, p. 87).

Así se aprenden cuestiones como qué tipo de conocimiento tiene mayor jerarquía (alto estatus intelectual v/s bajo estatus manual); cuáles son las formas válidas de organización de la convivencia social (jerárquica o democrática); cuáles son las formas de interacción personal de mayor estatus (competencia individual v/s compartir colectivo), qué actitud asumir respecto a rutinas de trabajo impuestas, etc. (Giroux, 1985).

El poder de estos aprendizajes radica en sus cualidades de aparente universalidad. No existen espacios para que ellos sean conversados, ni pareciera haber, para los estudiantes, posibilidades distintas de comportarse y relacionarse. Estos “contenidos” del currículum oculto se aprenden, además porque son vivenciados con el cuerpo, los sentidos y las emociones. Los aprendizaje “corporizados” no pueden hacerse explícitos, no pueden transformarse voluntaria o deliberadamente; “nada parece más inefable, más incomunicable, más inimitable y, por tanto, máspreciado que los valores a los que se les da cuerpo” (Giroux, 1985, pp. 20-21).

Fernández Enguita (1990) plantea que estos aprendizajes son la anticipación de la futura inserción de los estudiantes en el mundo laboral industrial. Por ello la importancia de aspectos como el orden, la autoridad y la disciplina en un contexto de relación no voluntaria; las relaciones sociales impersonales y burocratizadas; la motivación mediante las recompensas extrínsecas (anticipación del salario); el sometimiento a una evaluación ajena que determina el valer de la persona, etc.

Uno de los aspectos centrales de los aprendizajes vitales en la escuela capitalista es la creencia en la meritocracia individual como forma de ascenso social:

“Para que la meritocracia tenga apariencia democrática, dando a todos igual oportunidad, la base de la pirámide se expande al máximo, hasta incluir toda la población en el grado mínimo de escolaridad obligatoria. Sin embargo, al mismo tiempo, la altura de la pirámide aumenta sin cesar...” (Frigotto, 1998, p. 193).

Para Frigotto (1998), el fracaso escolar y la descalificación de la escuela, para la gran mayoría de los estudiantes de la clase trabajadora, no es una cuestión coyuntural ni algo a ser redimido a través de mecanismos técnicos:

“Se trata de una descalificación orgánica, una ‘irracionalidad racional’, una ‘improductividad productiva’, necesaria para el mantenimiento de la división social del trabajo y la sociedad de la sociedad de clases” (Frigotto, 1998, p. 198).

Estas tensiones vividas en la escuela capitalista deben volver a pensarse, a la luz de las profundas transformaciones socioculturales que hemos descrito. Para muchos autores, la escuela es una institución de adaptación lenta, a la cual llegan con décadas de retraso las transformaciones sociales (Mejía, 2008). Los estudiantes populares del siglo XXI no se incorporarán masivamente a un trabajo industrial, para el cual la escuela puede ser un ensayo anticipatorio como señalaba Fernández Enguita (1990). Los jóvenes populares, al salir de la vida escolar, iniciarán un largo camino de disputas por conseguir puestos de trabajo, mayoritariamente del sector servicios, mal remunerados, con altas tasas de rotación, para los cuales, “ya no basta con saber trabajar, hay que saber vender y venderse...” (Castel, 1997, p. 471).

Para Mejía (2008), pese a que la escuela del capitalismo financiero no logra hacerse de un proyecto claro, intenta hacerse cargo de los desafíos del mundo del trabajo, incorporando conceptos como “competencias” o “empleabilidad” y sobre todo manteniéndose como la única institución estable en un mundo que vive transformaciones radicales:

“...la escuela pasa de ser, un simple aparato ideológico del Estado, a convertirse en una institución que se transforma, para ser central al nuevo modelo de acumulación

centrado en el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, dándole unidad en la fragmentación a la reestructuración social y cultural que se vive” (Mejía, 2008, p. 5).

Las transformaciones en el mundo del trabajo docente

Las transformaciones en el mundo del trabajo docente están enmarcadas en los cambios socioculturales ya referidos, las características que adquiere el trabajo de lo inmaterial - cuestión que veremos en el siguiente capítulo- y las nuevas regulaciones docentes en América Latina.

Tal vez una de las características compartidas por el oficio docentes, respecto a otros oficios sea “la multiplicación de las formas particulares de contrato de trabajo, que confirma la balcanización de los tipos de relación de empleo” (Castel, 1997, p. 476). Asunto inesperado en un oficio, que durante casi un siglo se consideró uno de los trabajos más estables.

Varios autores coinciden en identificar una serie de transformaciones sociales, relativamente recientes, que afectan directamente el trabajo docente (Hargreaves, 1997; Esteve, Franco & Vera, 1997).

En primer lugar, por obvio no menos importante, la masificación del acceso a la escolaridad, fenómeno que no tiene más de treinta años en América Latina. Los estudiantes que se integran a la escolarización son, la gran mayoría de origen popular y no tiene grandes expectativas respecto a un desarrollo académico más allá de la enseñanza obligatoria. Este fenómeno afecta particularmente a la escuela secundaria que debe reconvertir su sentido, desde una institución social destinada a un sector de la población, que muchas veces aspiraba a acceder a un conocimiento especializado y continuar sus estudios, a una escuela para la mayoría de los jóvenes, incluyendo a aquellos que no avizoran una posibilidad cierta de integración social. La misma denominación “enseñanza media” es una metáfora de esta situación, ¿enseñanza al medio de qué?

En segundo lugar, lo que algunos han llamado la “inhibición” educativa de otros agentes de socialización, como la comunidad local y particularmente las familias (Esteve, Fanco & Vera,

1997). La drástica merma en los niveles de asociatividad local en las grandes ciudades, la extensión excesiva de las jornadas de trabajo y la incorporación masiva de las mujeres mundo del empleo, muchas veces con peores condiciones de salario y de jornada, configuran este nuevo escenario.

En tercer lugar, el desarrollo de otras fuentes de información en pugna con la escuela, como la televisión masiva, los grupos de pares, la Internet, que despojan a la escuela de su lugar de monopolio de la información validada socialmente. Unido a lo anterior, lo que se ha llamado la crisis de las certezas, que actúa respecto al saber científico, pero también respecto de las expectativas laborales futuras de los estudiantes y sus familias, las ideologías, las creencias religiosas, la autoridad, etc.

En cuarto lugar un cuestionamiento radical a las formas tradicionales de enseñanza, asociadas principalmente a la transmisión unidireccional de información y la memorización de contenidos, asunto que no es nuevo desde el campo de las teorías del aprendizaje (Vigotsky, 1998; Freire, 1970). Pero que resulta nuevo como argumento de crítica hacia los docentes, de parte de las tecnocracias estatales. Cuestión que resulta altamente contradictoria además, por la rigidez del dispositivo escolar, que no fue diseñado para el intercambio de significados y el desarrollo particular de las estructuras cognitivas de cada estudiante (Bruner, 1991).

En quinto lugar, las cada vez más elevadas expectativas hacia los sistemas escolares, como medio casi exclusivo para revertir las desigualdades sociales y salir de la pobreza. También es altamente contradictorio que hayan sido los argumentos de las teorías del capital humano los que hayan contribuido, de manera central, a estas expectativas desmesuradas respecto a las posibilidades de las escuelas.

Finalmente, el descenso progresivo de la valoración social hacia el oficio docente, que se expresa en un descenso relativo de los salarios, críticas masivas respecto a la responsabilidad de los docentes sobre los malos resultados obtenidos por los sistemas escolares, etc.

En el contexto latinoamericano, varios estudios sobre los cambios en la organización del trabajo docente a partir de los '90 reportan nuevas demandas hacia los docentes. Esencialmente a raíz de la presión por los rendimientos estandarizados, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, el cambio en los enfoques pedagógicos promovidos, el

aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores deben definir opciones y compromisos (Oliveira, Gonçalves & Melo, 2004; Jiménez, 2003; Díaz & Inclán, 2001; PRELAC, 2005).

Para Oliveira, Gonçalves & Melo (2004) seguimos sin conocer la organización del trabajo real, generada con los cambios en las regulaciones educativas. Para estos autores, la mayoría de los estudios sobre el trabajo docente de las últimas décadas han sido estudios sobre representaciones sociales del trabajo y no sobre análisis de procesos reales de trabajo.

Jiménez (2003) plantea que las nuevas regulaciones educativas sobre el trabajo docente tienen que ver esencialmente con el paso, desde una organización basada en la estructura burocrática, hacia un orden basado en los mecanismos de autocontrol y la individualización de los reconocimientos e incentivos, que se instaura fortaleciendo el control burocrático y la introducción de referentes puntuales sobre el ser y hacer profesionales.

Para Mejía (2008), el proceso central que ha operado sobre el trabajo docente es la “despedagogización” de la educación, que pasa por asumir de manera acrítica los cambios impuestos sin discutir la naturaleza pedagógica del proceso educativo. Para este autor, la despedagogización es el camino delineado por organismos internacionales financieristas de los procesos de reformas educativas y ha sido acogido con beneplácito por las tecno burocracias locales. La idea de la calidad “trasladada obsesivamente a la lógica escolar”, conlleva a la búsqueda de la racionalización, la efectividad, la mayor cantidad de alumnos, el aumento de las horas de clases, los estándares, las mediciones y los controles (Mejía, 2008, p. 12).

Para algunos autores, resulta fundamental atender a la influencia de las corrientes del llamado “*New Management Público*” en las nuevas regulaciones del trabajo docente (Sisto, 2011). Estas corrientes promueven la aplicación de ciertos criterios gerenciales de uso común en la empresa privada, en la gestión de los sistemas públicos. Promueven políticas de evaluación e incentivo individual del desempeño docente, la medición por estándares, la incorporación de criterios de administración gerencial, el pago dependiente a resultados, la contratación flexible, la adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, la rendición de cuentas

(*accountability*), la marketización del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria (Sisto, 2011)⁸.

Finalmente, Hargreaves (1997) plantea que las consecuencias de esta compleja trama de regulaciones y transformaciones, ha sido la intensificación del tiempo de trabajo y la culpabilización de los docentes. La intensificación está dada por el hecho de tener que realizar, en la misma jornada laboral, una mayor cantidad y variedad de tareas.

Este autor ve un conjunto de elementos confluyendo para que esto suceda: el aumento de las expectativas y exigencias, la rendición de cuentas, el aumento del trabajo administrativo, la introducción constante de innovaciones, varias de ellas a través de programas “exógenos” a las escuelas, las responsabilidades de “trabajo social” de la docencia y la evaluación del trabajo en función de resultados estandarizados.

El fenómeno de la culpabilización docente estaría dado tanto por factores externos a los docentes, como por fenómenos de auto culpabilización. De manera externa, influyen las exigencias desmedidas, la carencia de estructuras permanentes de apoyo a la labor pedagógica de los docentes, la “evaluación social” permanente del trabajo de los docentes sin considerar elementos de contexto sociocultural y la lógica de la “rendición de cuentas”. De manera “interna” influyen los compromisos estrictos y excesivos de los docentes con la atención a problemas personales sociales de sus estudiantes, la apariencia perfeccionista y las dificultades de los docentes para reconocer la vulnerabilidad, fenómenos que provienen de núcleos identitarios históricos en los docentes, ligados a la imagen del sacrificio y el apostolado⁹.

⁸ Sobre estas temáticas volveremos en el capítulo 5 (concepciones históricas del oficio docente), y en el capítulo 10 (políticas hacia el sector docente en el Chile actual).

⁹ Volveremos sobre estas temáticas en los capítulos 5 (concepciones históricas del oficio docente), 6 (sentido y propósito moral en el trabajo docente) y 4 (salud laboral docente y condiciones de trabajo).

3. El trabajo docente como trabajo inmaterial y afectivo.

Uno de los enfoques analíticos que intenta comprender las transformaciones en el mundo del trabajo actual es el estudio de los llamados procesos de trabajo inmaterial. Se trata de una corriente que surge en Italia en los años '70, en pleno proceso de transformación de los patrones de producción y acumulación, y que justamente intenta dar cuenta de ellos (Negri & Hardt, 2000).

El trabajo inmaterial, como producción de artículos intangibles, no es un fenómeno nuevo, ni ha sido creado por el capitalismo financiero, de hecho ha sido llamado trabajo terciario o del sector servicios (Lazzarato & Negri, 2001; Virno, 2003). Sin embargo, lo que visualizan estos autores es que estos procesos de trabajo inmaterial se modifican cuantitativa y cualitativamente con el desarrollo del capital financiero y cognitivo.

Una primera distinción a realizar, en este breve recorrido conceptual, es que el concepto trabajo inmaterial alude, por una parte a los trabajos, que podríamos denominar propiamente inmateriales y, por otra parte, a los procesos o porciones de trabajo inmaterial presentes en todo proceso productivo.

Los procesos inmateriales presentes en todo tipo de trabajo, tienen que ver básicamente con el manejo y administración de la información, la necesidad creciente de escoger entre diversas alternativas de manera cotidiana en el acto de trabajo, y los intercambios comunicativos e interpersonales que son necesarios para trabajar, sobre todo en un mercado del trabajo altamente inestable. Recordemos la afirmación de Castel que ya habíamos citado: “No basta saber trabajar, hay que saber vender y venderse” (Castel, 1997, p. 471).

Los trabajos “completamente” inmateriales son aquellos en los que “el ejercicio de producción, concentra las etapas de circulación y consumo en un mismo acto” (De la Garza, 2001, p. 24). Para que esto ocurra su producto debe ser intangible, pero su proceso de producción también, en tanto nunca se sabe con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para la producción, de tal forma que el proceso y producto tienden a invisibilizarse y a devaluarse (De la Garza, 2001):

“...en el postfordismo el trabajo necesita un espacio con estructura pública (cooperación). Hoy esta se realiza por medio de la comunicación humana de múltiples formas, una complejidad que se hace a través de infinitas acciones y que hoy se ha tomado toda la vida....” (Mejía, 2008, p.32).

Si atendemos a las cifras de nuestro país, veremos que el 65% de los empleos cumplen las características antes mencionadas, siendo éstos básicamente: Servicios comunales, personales y sociales (26.1%), comercio (19.8%), servicios financieros (8.8%) y transportes y comunicaciones (8.8%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2009). Lo anterior, con la particularidad de que, se trata del tipo de empleo al que más acceden los jóvenes y las mujeres trabajadoras.

Para los autores citados, existirían dos grandes tipos de trabajo inmaterial. Por un lado, las tareas analíticas y simbólicas, que incluyen manipulaciones autónomas y creativas de símbolos –como sería el caso de un diseñador o programador-, así como manipulaciones simbólicas rutinarias – el digitador, el alimentador de bases de datos-.

Por otro lado, el trabajo basado en la movilización de afectos, el que implica al cuerpo en su totalidad. Son los trabajos que Foucault (1983) denominó trabajos sociales, y que Guattari (2004) denomina, los trabajos “Psi”.

Los trabajos en los que resulta central la relación directa con los usuarios de un servicio y en donde dicha relación lleva un alto componente de experiencias de intercambio emocional, han sido estudiados, como veremos en el capítulo siguiente, desde el punto de vista de las consecuencias que acarrearán para la salud mental de los trabajadores.

El aporte de los autores del trabajo inmaterial es situarlos en la perspectiva de un proceso de producción y un producto de trabajo particulares. Que ocupan un nuevo lugar en el sistema general de producción capitalista y que no son posibles de comprender desde categorías clásicas de trabajo (Lazzarato & Negri, 2001).

Antes de profundizar en las características que han sido estudiadas del trabajo inmaterial afectivo, y plantear algunas preguntas respecto del trabajo docente, visto desde esta

perspectiva, digamos algo más respecto de los debates actuales sobre los procesos de trabajo inmaterial en general.

Como hemos dejado entrever hasta ahora, lo que visualizan los autores del trabajo inmaterial, no es solo el surgimiento de un “nuevo tipo de trabajo”, sino la transformación global del proceso de producción capitalista, impulsado por el capital financiero especulativo y el capital cognitivo, que tiene al conocimiento y la información como fuente de valor.

“Cuando el trabajo se transforma en inmaterial y el trabajo inmaterial es reconocido como base fundamental de la producción, este procesos no atraviesa solamente la producción, sino el ciclo entero de “reproducción – consumo” (Lazzarato & Negri, 2001, p. 9).

Como decíamos en el capítulo anterior, el desarrollo del capital cognitivo ha puesto en tela de juicio las teorías clásicas del valor, que han sido centrales para comprender la lógica del capitalismo:

“...en el circuito productivo del valor, el conocimiento constituye un mediador muy poco dócil, ya que la valorización de los conocimientos responde a leyes muy particulares y desconocidas...por consiguiente, el capitalismo cognitivo funciona de manera distinta al capitalismo a secas...los procesos de virtualización separan el conocimiento de su soporte material...el *postfordismo*, que utiliza frecuentemente el conocimiento virtualizado, se vuelve completamente incomprensible a falta de una teoría del capitalismo cognitivo” (Rullani, 2004, pp. 100-101).

Por otra parte, Guattari & Rolnik (2006) recordemos, plantean que la producción de subjetividad es, a la vez el soporte de la reproducción del modo de vida del capitalismo financiero y la materia prima de todo proceso productivo. El trabajo inmaterial no se reproduce, y no reproduce la sociedad, en una forma clásica de explotación, pero sí de reproducción de la subjetividad. Mejía (2008) en una cita que ya analizamos planteaba algo en la misma línea de pensamiento:

“...el sistema social se rearticula a partir de la nueva apropiación y control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir,

circulando en re, convirtiéndose en la nueva materia prima (inmaterial) de nuevos procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no solo el trabajo, la que queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio y que marcan una nueva forma de ser y de existir” (Mejía, 2008, p.15).

Queda planteado, entonces, el problema de la transformación global del sistema de producción, base y a su vez basado, en el nuevo trabajo inmaterial. Para Lazzarato & Negri (2001) lo que ocurre es que se cumple completamente la anticipación histórica planteada por Marx (1986) en el sentido de la creación de riqueza real va a depender cada vez menos del tiempo de trabajo y de la cantidad de trabajo empleado y más de la potencia de los agentes que están colocados en acción durante el tiempo de trabajo (ciencia, tecnología, conocimiento, información, subjetividad).

En este contexto hay que comprender la afirmación de Lazzarato & Negri (2001) de que cada vez más porciones del trabajo productivo, se vuelven inmateriales. El trabajo post fordista es esencialmente, pese a su precarización laboral, un trabajo vivo e intelectualizado. Es el “alma del operario la que debe descender en la oficina” (Lazzarato & Negri, 2001, p. 8), es su personalidad, su subjetividad la que debe ser organizada y comandada. El trabajo *postfordista* se transforma, cada vez más, en trabajo de control, de gestión de la información, de capacidades de decisión, no solamente para los trabajadores más calificados.

El trabajo inmaterial, decíamos, “se refiere a las actividades en las cuales el ejercicio de producción concentra las etapas de circulación y consumo en un mismo acto” (De la Garza, 2001, p. 24). De esta manera, al momento de la producción, toman contacto directo el productor y el consumidor/cliente, lo cual complejiza las relaciones laborales al agregarse un tercer sujeto al acto de producción a los ya existentes trabajador y patrón (Abarca & Castañeda, 2011).

El producto de este tipo de trabajos, se vuelve “intangible”, ya que no puede almacenarse o transportarse. Los objetos, a pesar de presentar un sustrato material, son productos más bien simbólicos por parte del hombre, encontrándose aquí su valor, de manera que estos objetos satisfacen necesidades humanas, pero cada vez con menor importancia de la naturaleza para su realización (De la Garza, 2001).

El proceso de producción inmaterial también es intangible, nunca se puede establecer con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para producir un objetivo deseado, como por ejemplo la curación de una enfermedad, el aseguramiento de un mercado de ventas o la formación de un estudiante, por lo que se produce una indeterminación entre los medios de producción y sus objetivos (Martínez et al., 1997).

La consecuencia de lo anterior, es que proceso y producto de trabajo tienden a invisibilizarse y como tal a devaluarse (De la Garza, 2001). La paradoja es que esta devaluación social del trabajo se da justamente en una actividad humana ubicada en organizaciones de producción social y cultural, tales como bancos, escuelas, comercios, hospitales, etc. En instituciones que resguardan los procesos de reproducción de la sociedad, asegurando continuidad histórica, sobre todo en los momentos de crisis estructurales, caracterizándose por evitar riesgos, daños y amenazas para determinado orden social (Abarca & Castañeda, 2011; Martínez et al., 1997).

Pero no es la única paradoja del trabajo inmaterial. Para Negri & Hardt (2000) la cooperación social del trabajo social en la fábrica social, cobra una centralidad única en la historia humana. Nunca antes el trabajo había sido tan esencialmente cooperación social, de tal forma que el trabajo es, cada vez más, el que define al capitalista y no al contrario. La tesis de Negri & Hardt (2000), polémica por cierto, es que en la actualidad existen más que nunca espacios para que los trabajadores se apropien de los medios de producción, que en el fondo están basados en las relaciones que ellos establecen.

Características del Trabajo Inmaterial Afectivo

Varios autores coinciden en un conjunto de características compartidas en los procesos de trabajo inmaterial afectivos, algunas de ellas caracterizan también el trabajo inmaterial en general.

En primer lugar, un control cada vez mayor del total de tiempo de los trabajadores, a partir de un asunto que no es nuevo para los docentes, la disolución de los límites entre tiempo de trabajo, tiempo libre y vida cotidiana. Por otra parte el involucramiento de los trabajadores debe ser total en el proceso de producción, es el “alma” que debe descender al puesto de

trabajo decían Lazzarato & Negri (2001), el trabajo afectivo se produce con afectos, cuerpos, vínculos y pensamiento.

En segundo lugar, continúan las paradojas, los puestos de trabajo son cada vez más homogeneizados, pese a la multiplicidad creciente de tipos de empleos. El acto de producción es humano, como tal abierto a lo incierto, pero el trabajo finalmente es controlado, vigilado, normalizado. En el caso de los docentes, los procesos de estandarización, medición y control son algo conocido y nos referiremos a ellos en varios capítulos de este trabajo.

En tercer lugar, la llamada “paradoja de la autonomía” o jerarquización heterogénea (Lazzarato & Negri, 2001). Nuevas y múltiples formas de competencia individual permiten avanzar desde el control externo al (auto) control, este es el fundamento de las nuevas lógicas del *management* en la gestión del trabajo.

Finalmente, la esencia del proceso de producción inmaterial afectiva es, en palabras de Virno (2003), una compleja “red lingüística, comunicativa y vincular” difícil de mirar mientras está ocurriendo, pero que vivimos a través de nuestro cuerpo. Se abre la pregunta acerca de cuales serían las condiciones de trabajo mínimas para que esta red se pueda dar de la mejor forma posible.

El proceso y el producto del trabajo docente, como trabajo inmaterial afectivo

Cerramos esta primera parte de nuestro marco teórico retomando preguntas que planteamos en el primer capítulo. ¿Que producen los docentes con su trabajo?, ¿Qué tipo de valor están generando en la cadena de producción de la vida humana?, ¿Cuáles son las características centrales de su proceso de trabajo? No apostamos a dar respuestas, sino a situar de mejor manera estas problemáticas.

Kohen (2005) plantea que el aspecto central del trabajo de los docentes es que produce subjetividad. Tanto en respecto su objeto de trabajo, que es un sujeto el estudiantes; como respecto a sí mismo y al colectivo al que pertenece. Bleischmar (2005) plantea que esta producción de subjetividad, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con

las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. En ese sentido nos vuelve a situar en la perspectiva propuesta por Paulo Freire (1970, 1997) de analizar la politicidad de los actos educativo y docentes¹⁰.

Para Martínez (2000) el producto del trabajo docente es un producto-relación y un producto-conocimiento. La experiencia escolar básicamente genera subjetividad y la construcción de un mundo sensible común, formas de nombrar la realidad social, formas de relacionarse con los demás, formas de ubicarse en el mundo. Como decíamos, este producto es muy difícil de mirar, pues nunca un docente sabe cuánto de la subjetividad de sus estudiantes fue construida en las relaciones vividas de manera conjunta.

La respuesta sobre el producto del trabajo docente se genera también en un proceso histórico a dos niveles. Por un lado, es posible avanzar en respuestas generales, a partir de la investigación y el conocimiento sobre las formas de producción social. Por otro lado, no será una respuesta real si no surge del debate concreto en las comunidades educativas locales. Como veremos a lo largo de este trabajo, en ninguno de estos dos niveles el avance es sencillo, ni está exento de obstáculos.

¿Y el proceso de trabajo docente? ¿Podemos aislarlo para ver en él ciertos atributos particulares? Para Martínez (2007) este proceso, situado en condiciones concretas de cada institución escolar, se organiza en torno a un gran “núcleo afectivo” doloroso, el núcleo de las relaciones entre docentes y estudiantes. Lo que le “pase” al docente con sus estudiantes definirá su vivencia en el trabajo. Aunque muchas veces no lo pueda ver, el docente no puede salirse de esta relación que lo define, no puede conquistar mayores grados de autonomía en su trabajo si no logra construir autonomía con sus estudiantes, no logrará gatillar procesos creativos y reflexivos con sus estudiantes si no aborda su tarea de manera creativa y reflexiva. Parece sencillo, pero no lo es. Junto con los condicionamientos propios de la institución escolar, el proceso de trabajo docente es definido por otros núcleos de afecto, la relación con sus colegas, la relación con los docentes directivos, la relación con las autoridades y profesionales externos y la relación, histórica, con el estado¹¹.

¹⁰ Las propuestas de Paulo Freire al respecto serán trabajadas en el capítulo 7 de este trabajo.

¹¹ Volveremos sobre este asunto en el capítulo 5 (Concepciones históricas sobre el oficio docente).

Por otra parte, ¿Cuál es el nivel de autonomía con que cuentan los docentes en su proceso de trabajo? ¿Qué aspectos del trabajo realizado aún controla? Históricamente se ha dicho, que al interior de la sala de clases, el docente goza de autonomía absoluta. A la luz de las profundas transformaciones socioculturales y productivas vividas, pareciera que esto ya no es así. Sin embargo es innegable que, en un trabajo entre seres humanos muchas de las decisiones, al menos como posibilidad, son inalienables (Abarca & Castañeda, 2011). Tal vez esa apertura a la heterogeneidad es la que, según Lazzarato & Negri (2001) debe ser homogeneizada y controlada. Sea como sea, no estamos hablando de un proceso libre de tensiones.

Esperamos, con nuestro trabajo aportar a las respuestas necesarias sobre las preguntas esenciales del trabajo docente. ¿Cuáles son los sentidos de la docencia?, ¿Es posible construir un proyecto educativo y pedagógico alternativo?, ¿Estamos leyendo los cambios ocurridos en el capitalismo y en la escuela chilena?, ¿Cómo se disputa la producción de subjetividad desde el trabajo afectivo en la escuela?, ¿Es posible avanzar hacia experiencias de trabajo docente menos alienadas?

B. DEBATES SOBRE LA NUEVA CONDICION DOCENTE

4. Salud laboral docente y condiciones de trabajo

“...nominar es un acto político, ya que pone nombre a un malestar difuso y crea otras condiciones de rechazo de aquello que estamos intentando combatir”.

Ana María Fernández

El interés por estudiar la salud laboral de los docentes es tardío en comparación a lo que sucede con otros oficios (Martínez, 2007; Parra, 2005). Su condición de trabajo inmaterial, que analizamos en el capítulo anterior, invisibilizó sus procesos reales de trabajo, lo que era coherente con una identidad histórica de la docencia como una labor de sacrificio y “apostolado”, que no requeriría de condiciones mínimas para su realización, más allá del compromiso e idoneidad moral de los educadores (Núñez, 2003)¹².

Durante décadas la imagen social de la docencia fue la de una actividad laboral mal remunerada, pero sin mayores riesgos para la salud (Martínez et al, 2006). La baja tasa de accidentes graves de trabajo hacía que la docencia no catalogara como una actividad de riesgo para la medicina del trabajo, en la que predominaba un enfoque de causalidad directa entre factores de riesgo y enfermedades o accidentes (Parra, 2001).

Desde hace un par de décadas hasta la actualidad, esta visión comienza a superarse. A fines de los años sesenta y comienzos de los setenta del siglo recién pasado, un conjunto de investigadores europeos comenzó a estudiar la temática de la salud laboral docente, motivados por las altas tasas de licencias de origen psiquiátrico entre los docentes de sus países (Martínez, 2007). La primera publicación con amplia difusión en lengua española al

¹² Sobre ello nos referiremos en extenso en el próximo capítulo dedicado a estudiar las “concepciones históricas sobre el oficio e identidades sociolaborales docentes”.

respecto fue el libro “El malestar docente” del investigador español José Manuel Esteve (1951-2010), publicado en el año 1987.

Durante los últimos treinta años, el oficio docente ha ocupado un lugar cada vez más importante en los estudios sobre salud laboral y trabajo, estudios que, para el caso de los trabajos industriales, existían desde comienzos del siglo XX. El estudio de las relaciones entre trabajo y salud se ha desarrollado en un terreno de intersección de varias disciplinas como la medicina ocupacional, la psiquiatría, la psicología organizacional y de la salud, la sociología, el prevenciónismo de riesgos, la terapia ocupacional, etc. Asimismo se ha desarrollado desde una diversidad de enfoques teóricos, los que guardan relación con los conceptos que se manejen sobre trabajo, salud y salud mental (Parra, 2001).

Las corrientes principales de investigación sobre las relaciones entre trabajo y salud son la salud ocupacional, en sus variadas líneas de desarrollo (Montgomery & Rupp, 2005; NIOSH, 1999; van; Siegrist, 1996; Karasek % Theorel, 1990; Parra, 2001) y las diversas corrientes de la psicodinámica del trabajo (Dejours, 1998, 1996; Barus-Michel, 2009; Gollac et al, 2008; Martínez, Valles & Kohen, 1997; Mendel, 1996). Si bien se trata de corrientes de investigación diversas, pese a que las controversias metodológicas y teóricas son grandes, los puntos de encuentro son cada vez mayores, en función de lograr la generación de cambios en las regulaciones del trabajo que afectan la salud (International Commission on Occupational Health ICOH, 2008; Gollac et al, 2008; Swedish National Board of Occupational Safety and Health, 1995). Además todos los enfoques coinciden en afirmar la existencia de intensas relaciones entre el nivel de bienestar/malestar y de enfermedad/salud de los trabajadores y las condiciones concretas de trabajo.

Respecto a las condiciones de trabajo, algunos autores las entienden como las formas de organizar los procesos concretos de trabajo (Martínez, 1992), otros hacen énfasis en la articulación entre aspectos organizacionales, afectivos e ideológicos del proceso de producción (Mendel, 1993), así como en las relaciones entre los contenidos ergonómicos y significativos del trabajo (Dejours, 1990). Desde la perspectiva de los estudios de salud ocupacional, se suele hacer la distinción entre condiciones materiales y condiciones psicosociales de trabajo, las cuales son abordadas en tanto riesgos para la salud de los trabajadores (ICOH, 2008; UNESCO, 2005; Parra, 2001).

Las condiciones materiales de trabajo son las más fáciles de observar y medir, dentro de ellas destacan, por su peso como eventuales riesgos para la salud y la seguridad de los docentes, las condiciones de empleo y precariedad (remuneraciones, estabilidad laboral, tener uno o más empleos, tasas de sindicalización); las condiciones de jornada laboral (horas trabajadas en casa, tiempos de descanso, etc.); las exigencias ergonómicas (postura incómoda permanente, estar de pie, exigencias a forzar la voz, condiciones de ruido, iluminación, temperatura y ventilación); las condiciones de la infraestructura y las instalaciones de los locales de trabajo; los niveles de hacinamiento en patios y aulas; la falta de espacios de reunión y de sanitarios para docentes y la disponibilidad de materiales pedagógicos de apoyo (UNESCO, 2005; van der Doef & Maes, 1999b; Martínez et al 2006).

Por su parte, las condiciones psicosociales de trabajo, si bien son más difíciles de observar, son cada vez más estudiadas, por la importancia que tienen en la salud y el bienestar de los trabajadores. Hace más de dos décadas fueron definidas, por la Oficina Internacional del Trabajo y la Organización Mundial de la Salud como las interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de su organización, por una parte y, por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo (Comité Mixto OIT- OMS, 1986). Transcurridos veinticinco años de investigaciones, hoy es posible definir las condiciones psicosociales del trabajo como aquellas relacionadas con la forma en que se organiza el proceso de trabajo, así como las relaciones laborales y de poder que se establecen en las instituciones educativas entendidas como locales de trabajo (Cornejo & Parra, 2010; Martínez, 2006; Parra, 2001).

Las condiciones psicosociales más estudiadas en el trabajo docente durante las últimas décadas han sido las demandas del trabajo (administración de la carga de trabajo, distancia entre lo prescrito y lo real, posibilidad/imposibilidad de la tarea; ambigüedad, contradicción entre las tareas); el nivel de control sobre el proceso de trabajo (autonomía y rango de decisiones); el apoyo social con que se cuenta en el trabajo (de parte de las direcciones, de las jefaturas técnicas pedagógicas, de los colegas); los niveles de significatividad en el trabajo (la posibilidad de construir objetivos no instrumentales en el trabajo); las condiciones institucionales para las prácticas reflexivas; el clima laboral; los niveles de participación en la escuela y la gestión de la relación con el entorno social problemático del trabajo (especialmente la violencia) (SUSESO, 2010; Cornejo & Parra, 2010; UNESCO, 2005). Como veremos más adelante, una de las líneas de investigación más promisorias en salud

ocupacional docente en Europa, ha sido la búsqueda de modelos explicativos del bienestar/malestar docente, basados en aspectos psicosociales del trabajo. Sin embargo, algunos autores han planteado que el trabajo docente presenta un considerable atraso relativo respecto del conocimiento de la organización efectiva del trabajo docente, por lo que es necesario insistir en la realización de estudios descriptivos, etnográficos que intenten mostrar el trabajo que efectivamente realizan los docentes en su labor cotidiana (Martínez et al., 2006).

Respecto al vasto campo de los fenómenos de la salud laboral, los estudios suelen describir problemas de salud física, los problemas de salud mental y, lo que se ha denominado, el malestar/bienestar de los trabajadores.

Los problemas de salud física de origen laboral de mayor prevalencia en la población docente son los trastornos de la voz, los trastornos músculo esqueléticos, las enfermedades pulmonares, las várices, la hipertensión y algunos trastornos cardiovasculares (Parra, 2007; van der Doef & Maes, 1999b).

Las relaciones entre salud mental y trabajo, han dado lugar a debates y controversias, derivadas de las concepciones de salud mental, de las concepciones sobre el lugar del trabajo en el desarrollo psíquico y a problemas prácticos, como la necesidad de superar un enfoque positivista de causalidad directa entre evento del trabajo y enfermedad. Hay autores que establecen una diferencia clara entre trastornos de salud mental, como los trastornos depresivos y fenómenos ligados al malestar psicológico (van der Doef & Maes, 1999b), otros autores plantean que una mirada amplia de la salud mental no debe apuntar sólo a la ausencia de enfermedad mental, sino que tiene que ver con temas como la satisfacción, la mantención de una adecuada moral y la autoestima (Parra, 2001). Lo anterior explica por qué el mayor programa de investigación, actualmente en curso, sobre trabajo y salud en profesores, llamado EUROTEACH, utiliza el constructo de “bienestar/salud” para referirse a las condiciones de salud física, mental y de bienestar o malestar psicológico (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku & Kinnunen, 2003).

No obstante se trata de fenómenos profundamente imbricados entre sí, los fenómenos del malestar o “desgaste laboral” ocupan un lugar cada vez más importante en los estudios de salud ocupacional. Con esta categoría amplia se alude a fenómenos y vivencias de los

trabajadores que, aunque no constituyen una enfermedad clara y, por lo tanto, no son motivo de licencias médicas, alteran profundamente el bienestar de los trabajadores y la calidad de su trabajo. Estos fenómenos han sido descritos por medio de diversas categorías, siendo las más usadas en los estudios recientes, la categoría de *burnout*, que definiremos unos párrafos más adelante.

Breve resumen de la evidencia disponible sobre bienestar/salud y condiciones de trabajo docente

En términos históricos, los primeros estudios al respecto fueron realizados desde enfoques mecanicistas que buscaban una relación directa y lineal entre condiciones de trabajo, fatiga y trastornos de salud o bajas en la productividad. Estos enfoques fueron desechados a mediados del siglo XX, con los desarrollos introducidos a partir del concepto “estrés laboral”, el que sería un mediador entre las “condiciones objetivas” de trabajo y las consecuencias para el trabajador (Parra, 2001; Seyle, 1952).

El estrés, o síndrome general de adaptación, fue definido como una reacción involuntaria y generalizada del organismo humano para enfrentar situaciones vitales amenazantes. Esta reacción se basa en la actividad del sistema nervioso autónomo simpático y se manifiesta, por tanto, en una serie de cambios fisiológicos, hormonales (alteración en la secreción de corticosteroides y catecolaminas), circulatorios, cardíacos y musculares, los cuales desencadenan procesos cognitivos y afectivos perjudiciales para la persona (Lazarus & Folkman, 1986; Travers & Cooper, 1996). Se ha documentado la incidencia del estrés laboral sobre enfermedades cardiovasculares, accidentes en el trabajo, trastornos psicológicos y trastornos musculoesqueléticos (NIOSH, 1999). Según Seyle, la reacción adaptativa natural del estrés, se presenta de manera involuntaria en el mundo del trabajo, con una intensidad y frecuencia no justificada frente a estímulos que, al menos en términos inmediatos, no implican una amenaza vital para las personas (Seyle, 1952, Manassero, 1999).

Se han descrito tres fases en el proceso del estrés. En primer lugar, una fase de alarma, que consiste en una intensa reactividad fisiológica, emociones intensas, sensibilidad y estado de alerta exagerados. En segundo lugar, una fase de resistencia, en la que el organismo genera respuestas para enfrentar la presencia del elemento estresor. Finalmente, una fase de

agotamiento, en la que la energía necesaria para enfrentar al elemento estresor se agota, las estrategias se tornan ineficaces y sobrevienen los trastornos (Lazarus & Folkman, 1984).

Los síntomas que se han descrito en esta tercera fase del estrés son de carácter emocional, corporal y cognitivo. A nivel emocional y afectivo, se pueden presentar trastornos del ánimo, angustia, ansiedad, irritabilidad excesiva, rigidez, desmotivación, hipersensibilidad. A nivel de síntomas corporales y orgánicos, se pueden presentar fenómenos de agotamiento, fatiga excesiva, somatización, dolores musculares, cefaleas, tensión muscular, mareos, falta de deseo sexual, etc. A nivel de los síntomas cognitivos, se pueden presentar ideas irracionales e ideas excesivamente pesimistas (Calvete & Villa, 1997; Lazarus & Folkman, 1984).

Algunos autores sugieren utilizar el concepto de *distrés* para identificar esta reacción en ausencia de estímulos vitales amenazantes (Grau, 2001). La investigación abocada a identificar circunstancias o procesos del trabajo que operan como fuentes del *distrés*, destaca aspectos organizacionales del empleo, variables de apoyo social y actitudes individuales (Grau, 2001). Asimismo se destaca una relación dinámica entre los puestos de trabajo y las características y circunstancias emocionales de los trabajadores en la generación de estrés laboral (Lazarus & Folkman, 1986).

En la década del '70, Freudenberger propone el concepto de *burnout*, como un síndrome de carácter psicológico, descrito para profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974). Su traducción más cercana al español es “estar quemado”, pero son varios los autores que sugieren, dado el carácter metafórico del concepto y ante la falta de un término similar en español, utilizar el término original (Parra, 2007). Las relaciones entre estrés y *burnout* son complejas y no siempre generan un total consenso. Al respecto Maslach (2003), autora de las definiciones sobre *burnout* y de los instrumentos de evaluación del mismo, más difundidos entre los investigadores, sugiere diferenciar claramente ambos conceptos, pues el *burnout* es más bien un patrón psicológico de respuesta, una vivencia subjetiva de malestar, que tiene a los factores laborales y organizacionales como condicionantes y antecedentes, y que tiene implicaciones nocivas para la organización y/o para la persona, pero que no implica necesariamente un trastorno de salud mental (Maslach Schaufeli & Leiter, 2001; Maslach, 2003).

El *burnout* ha sido definido como un síndrome psicológico, que ocurre en profesionales que trabajan en oficios en los que resulta central la relación directa con los usuarios, y en donde dicha relación tiene un alto componente de experiencias de intercambio emocional, es decir, en lo que en el capítulo anterior, denominábamos trabajos inmateriales afectivos (Maslach, 2003; Freudenberger, 1974; Lazzaratto & Negri, 2001).

El modelo de burnout más utilizado en los estudios sobre profesores es el modelo trifactorial de Maslach, que describe tres tipos de síntomas: el agotamiento emocional (sensación de estar emocionalmente sobrepasado y de haber agotado los recursos emocionales), la despersonalización o distancia emocional (endurecimiento emocional, se refiere a la sensación de una respuesta insensible y distante a los receptores del servicio) y la sensación de bajo logro profesional (Maslach, 2003; Maslach et al, 2001, Kristensen et al., 2005).

El agotamiento emocional está altamente asociado a la respuesta de estrés, así como al desarrollo de diversas enfermedades físicas y psiquiátricas. Sin embargo la despersonalización, también llamada “cinismo” o distanciamiento emocional no está descrita, como fenómeno, en la literatura sobre estrés y, si bien es muy perjudicial para los procesos de enseñanza, puede operar como un mecanismo de defensa y “protección” frente a la frustración en el trabajo. Por último, la sensación de falta de logro es cuestionada en algunas investigaciones sobre *burnout* docente y parece estar relacionada más bien con problemas reales del trabajo, tales como la falta de recursos y apoyos (Parra, 2007, Codo et al., 1999, Buzzetti, 2005).

En Europa y Estados Unidos son varias las investigaciones que reportan la validez del modelo trifactorial propuesto por Maslach, sin embargo, la evidencia en América Latina no es concluyente aún al respecto (Schwarzer & col. 2000; Richardsen & Martinussen 2004; Manso 2006; Codo et al., 1999, Buzzetti, 2005).

El trastorno de salud mental con mayor presencia relativa entre profesores es la depresión, la cual reporta una cierta asociación con puntuaciones altas en *burnout*. Sin embargo, los investigadores conciben la depresión y el *burnout* como entidades separadas (Iacovides et al, 2003; Parra, 2006). Por otra parte, la relación inversa entre satisfacción laboral y *burnout* ha sido ampliamente reportada por la investigación, tal como plantean Faragher, Cass & Cooper (2005) en un reciente estado del arte al respecto. Asimismo los investigadores plantean que,

pese a esta relación inversa, no cabe afirmar que ambos conceptos sean uno solo (Tsigilis & Koustelios 2004, Maslach et al, 2001).

Otra variable de bienestar estudiada recientemente ha sido el compromiso con el trabajo (*engagement o commitment*), reportándose que algunos aspectos del compromiso, especialmente la dedicación, se relacionan de manera inversa con el burnout (Durán *et al*, 2005). Jepson y Forrest (2006) encontraron en su estudio que esta variable mostraba una relación fuerte y negativa con el estrés percibido. Recientes estudios plantean la existencia de un fenómeno de “sobre involucramiento” que puede ser negativo para la salud de los trabajadores (Siegrist, 1996).

Los estudios sobre estrés y burnout han sido criticados por un cierto descuido respecto de los criterios de validez y confiabilidad en los instrumentos de medición, la carencia de modelos teóricos a la base de la investigación y la falta de rigurosidad en el análisis de los puestos de trabajo, lo que habría llevado a una excesiva individualización en el enfoque y a la pérdida de perspectiva respecto de las variaciones del fenómeno en contextos diversos de empleo (IES, 2001, Parra, 2001; Oliveira et al., 2004; Codo et al. 1999). Guglielmi & Tatrow (1998) centran sus críticas en tres aspectos. En primer lugar, el uso de un único método de recolección de datos, generalmente el autorreporte. En segundo lugar, la alta tasa de autoselección de las muestras, dadas por la exclusión de casos extremos y la baja tasa de retorno de los cuestionarios de autorreporte (en su revisión de estudios, encontraron que la tasa de retorno de cuestionarios era menor a un 60%). Finalmente, la utilización de métodos de análisis univariados, lo que unido a la superposición de indicadores de medición, llevaría al hallazgo de correlaciones espúreas.

La investigación sobre trabajo y malestar docente, entonces requiere de un análisis detallado respecto de los cambios en el contexto y en la organización del trabajo, así como de una mayor profundidad en el análisis teórico/empírico que permita avanzar hacia la contrastación de modelos y una mayor depuración metodológica. En esa línea avanzan los estudios sobre fuentes laborales del estrés y burnout, sobre los impactos de las nuevas formas de organización del trabajo y sobre modelos explicativos del bienestar y la salud en el trabajo docente.

Respecto de las fuentes laborales del *burnout*, Salanova (2005a y b) concluye que los obstáculos organizacionales en la escuela tienden a vincularse con los niveles de agotamiento y despersonalización de los docentes. También plantea la existencia de facilitadores organizacionales que median las repercusiones de los obstáculos sobre el *burnout*. Otras investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005).

Respecto de variables sociodemográficas de los profesores, diversas investigaciones reportan que el género condicionaría distintas perspectivas para valorar la satisfacción y el malestar docente. Se sugiere que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería hacia la despersonalización (Durán et al., 2005; Lau et al., 2005). Sin embargo, la evidencia no es concluyente. Parece necesario ampliar la mirada respecto al género, superando la visión biologicista, para centrarse en aspectos como los roles familiares y el uso del tiempo en el hogar (Parra, 2001; UNESCO, 2005). Por otra parte, se sugiere que los profesores más jóvenes, los más viejos y los que se desempeñan en los niveles educativos superiores de la educación obligatoria vivenciarían mayores niveles de estrés y burnout (Moriani & Herruzo 2004; Jepson & Forrest, 2006).

Como decíamos más arriba, una de las líneas de investigación en salud ocupacional que ha tenido mayor desarrollo durante los últimos años, ha sido la búsqueda de modelos explicativos del bienestar/malestar docente, basados en aspectos psicosociales del trabajo. Los modelos que han tenido mayor desarrollo son el modelo “equilibrio esfuerzo-recompensa” o modelo de Siegrist (1996) y el modelo “control - demanda – apoyo social” o modelo Karasek (Karasek & Theorell, 1990; Verhoeven et al., 2003).

El modelo Karasek es el que cuenta con mayor evidencia confirmatoria y el que se ha utilizado en los estudios transculturales europeos sobre bienestar docente y condiciones de trabajo, en el marco del llamado proyecto EUROTEACH (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku & Kinnunen, 2003). Este modelo plantea, en su primera versión que, a mayor nivel de demanda

laboral y menor grado de control sobre el propio trabajo, se elevarían los niveles de malestar y disminuirían los niveles de satisfacción laboral (Karasek & Theorell, 1990). La demanda laboral es comprendida como la carga excesiva de trabajo, la exigencia de trabajar rápido, con tareas demasiado variadas o contradictorias entre sí. El grado de control sobre el propio trabajo o autonomía, es entendido como la libertad para tomar decisiones en el trabajo cotidiano, la participación en la toma de decisiones y la posibilidad de desarrollar aspectos creativos en el trabajo.

Posteriormente, se incorporó al modelo la variable “apoyo social” en el trabajo, como una variable *buffer* que modularía el efecto de la díada demanda/control sobre el malestar/bienestar del profesor (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku & Kinnunen, 2003). El apoyo social es entendido como el conjunto de interacciones sociales utilitarias disponibles en el trabajo, tanto de parte de los colegas como de los supervisores. Los apoyos puede ser de dos tipos básicamente: el apoyo socio-emocional, entendido como el grado de integración social, emocional y de confianza; y el apoyo instrumental, entendido como el apoyo en cumplimiento de las tareas.

En los múltiples estudios realizados en el marco del proyecto EUROTEACH, el modelo Karasek fue comprobado en su primera versión. Sin embargo, la evidencia sobre la variable moduladora “apoyo social” no resulta concluyente (Kittel & Leynen 2003, Pomaki & Anagnostopoulou 2003, Pascual *et al.*, 2003, Verhoeven *et al.* 2003, Sann 2003).

El modelo de “equilibrio esfuerzo-reconocimiento” o “esfuerzo-recompensa” es más reciente, pero ya cuenta con evidencia que lo avala y ha sido incorporado en varios proyectos de evaluación y mejoramiento de factores psicosociales de riesgo (SUSESO, 2010; Moncada, Llorens & Kristensen, 2002; Siegrist 1996). Según este modelo, la condición de riesgo deriva del desequilibrio entre una alta carga de trabajo (demanda) o compromiso y un bajo nivel de recompensas o reconocimientos en el largo plazo.

El esfuerzo puede ser extrínseco o intrínseco. El esfuerzo extrínseco está dado por la exigencia, la sobrecarga de tiempo, las interrupciones frecuentes, el tiempo extra, las altas responsabilidades, el excesivo esfuerzo físico o las exigencias demasiado elevadas. El esfuerzo intrínseco esta dado por el hecho de sentirse presionado por el tiempo y la dificultad para desconectarse o distanciarse del trabajo (Siegrist, 1996; Parra, 2001).

El reconocimiento o recompensa está determinado por el respeto y estimación en el trabajo, el salario percibido como justo, las perspectivas de promoción, el trato justo y el apoyo en situaciones difíciles (Siegrist, 1996).

Los conceptos centrales de estos dos modelos son la demanda de trabajo adecuada, la autonomía, la posibilidad de desarrollar las capacidades, la reciprocidad y la justicia organizacional (SUSESO, 2010; Moncada, Llorens & Kristensen, 2002).

Otras variables organizacionales que se han probado en los estudios de EUROTEACH, han sido la “gestión del tiempo”, que en principio operaría como una variable moduladora del efecto de la demanda y el control sobre el desgaste emocional y la variable “significatividad” del trabajo percibida por el docente, la cual opera como predictora de la realización personal y de la despersonalización (en sentido inverso) (Sann, 2003).

Los modelos explicativos de la salud laboral han sido criticados por centrarse exclusivamente en factores de la organización laboral, sin incorporar elementos del entorno social, ni variables de tipo individual. Ambas dimensiones intentan ser rescatadas en estudios recientes (UNESCO, 2005); respecto a las variables individuales se está explorando el peso que tendrían aspectos como la “autoeficacia percibida” y las “estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes”. Las estrategias de afrontamiento, son definidas como los modos típicos que tienen las personas para enfrentar situaciones estresantes (Endler & Parker, 1999). Existirían tres tipos centrales de afrontamiento. Por un lado, el afrontamiento orientado a la tarea: un modo de reacción orientado a la resolución de problemas, enfatizando la planificación y reestructuración cognitiva de la situación problemática (Endler & Parker, 1999). Por otro lado, el afrontamiento emocional: un estilo de reacción emocional auto orientado, cuyo propósito es reducir los niveles de estrés, lo que incluye respuestas emocionales, preocupación y fantasías (Endler & Parker, 1999). Finalmente, el afrontamiento evitativo: estilo centrado en actividades y cambios cognitivos orientados a evitar la situación estresante; y que puede llevarse a la práctica a través de la distracción o de situaciones sociales que tienden a aliviar el estrés (Endler & Parker, 1999). Si bien no existe un cuerpo de investigaciones que permita confirmar la existencia de esos tipos de afrontamiento de parte de los docentes, hay estudios que indican que los docentes que utilizan estrategias de tipo evitativo muestran mayores niveles de burnout (Ponce, 2002).

Desde perspectivas psicodinámicas también se han planteado relaciones entre el grado de poder que tiene el trabajador sobre su actividad y los niveles de satisfacción laboral, productividad y malestar/bienestar psicológico (Mendel, 1993; Dejours, 1998, 1990). Para Mendel, el problema de la salud mental en el trabajo es una especie de enfermedad de falta de poder y de sentido sobre el acto de trabajo. Por lo tanto, la salud en el trabajo solo puede nacer de un proceso de interacción entre el sujeto y las relaciones sociales de trabajo, lo que implica modificar las condiciones organizacionales de trabajo (Mendel, 1993, p.279)¹³.

La importancia que tiene la construcción de un sentido colectivo y realista del trabajo en el oficio docente es objeto de reflexión en los siguientes capítulos. Sin embargo es necesario plantear aquí el efecto auto destructivo que tiene intento de “desempeñar papeles y roles imposibles en el trabajo” (Esteve, 2005, p. 118).

Por otra parte, este deseo de cumplir con roles imposibles se ha relacionado con la identidad histórica de la docencia como apostolado, que veremos en el siguiente capítulo, y que lleva asumir las enfermedades como inevitables, casi como marcas de la profesión (Parra, 2007; Martínez et al, 2006). Además la carga pública del trabajo docente, en la actualidad, tiene un valor simbólico y lleva a hacerse cargo de las necesidades y carencias sociales, en vistas a que otros organismos del estado y otros agentes de socialización se han “des-responsabilizado” (Martínez et al, 2006). El docente se hace cargo de situaciones de emergencia social, muchas veces enfrentándolas directamente, sin estar preparado emocional y técnicamente para la demanda, ni contar con el consenso del grupo escolar en el que trabaja.

Relacionado con esta identidad de “apostolado”, varios autores han reparado en una suerte de naturalización del riesgo en el trabajo docente (Martínez et al, 2006, p. 73). Se trataría de una invisibilización de los riesgos y una insensibilización que dificulta ver con claridad los procesos de malestar y enfermedad que se dan en ellos y en sus colegas y que impide mirar las relaciones entre el bienestar subjetivo y los procesos de aprendizaje en las aulas (Parra, 2005).

¹³ En el capítulo 8 revisamos los aportes de estas perspectivas para pensar el trabajo docente.

5. Concepciones históricas sobre el oficio e identidades sociolaborales docentes.

“Nos parecemos todos a la imagen de lo que se ha dicho de nosotros”.

Jorge Luis Borges.

Como planteábamos en la presentación de este estudio, el oficio docente ha sido denominado y estudiado desde diferentes enfoques. En ese sentido, como plantea Street “las opciones para nombrar el oficio de trabajador de la educación esconden una trampa” (Street, 2002, p. 1). Esta “trampa” radica en delimitar el conjunto de problemáticas complejas que rodean y constituyen el oficio docente, a fenómenos que puedan ser nombrados desde la categoría escogida.

Respecto del estudio del oficio docente, cobra particular fuerza aquella afirmación de Bachelard (2003), que hemos citado en las primeras páginas de este texto:

“La tarea de la ciencia es ponerle nombre a las cosas. Evitando dos grandes peligros: ponerle nombres viejos a las cosas nuevas y no creer que porque no tienen nombre no existen” (Bachelard, 2003, pp. 105-107).

La conciencia de este peligro potencial ha llevado a muchos investigadores a utilizar categorías abiertas cuando se plantean debates sobre la situación actual de docencia, tales como “oficio docente” (Tenti, 2006), “condición docente” (Esteve, 2006), “cuestión docente” (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2008), “actor docente” (PRELAC, 2005). Las transformaciones socioculturales contemporáneas y la configuración de un nuevo tipo de trabajo inmaterial y afectivo, que hemos revisado en los primeros capítulos, complejizan el estudio del oficio docente y aumentan el riesgo de “ponerle nombres viejos a cosas nuevas”.

La perspectiva más difundida en el estudio del oficio docente ha sido, desde hace décadas, la perspectiva de la identidad profesional docente. Por esa razón, dedicaremos este capítulo a algunos de los conocimientos y debates que han emergido desde esta perspectiva.

Algunas palabras sobre la identidad como categoría

Como sabemos identidad es un término polisémico, que alude a distintas dimensiones (identidad personal, de clase, laboral) y que se ha estudiado desde diferentes enfoques disciplinarios (psicosocial, clínico, histórico, etc.).

Desde perspectivas psicosociales, identidad evoca a similitud y permanencia, al “hecho, para una persona, de ser tal individuo y de poder igualmente ser reconocido como tal sin ninguna confusión gracias a elementos que lo individualizan” (De Gaulejac, 2009, p. 349). La identidad se define, al mismo tiempo, por características objetivas y elementos subjetivos, que remiten a las representaciones de sí mismo confrontadas o construidas a partir de la mirada de los demás sobre sí. En ese sentido, Dubar (2002) plantea que las identidades se construyen por una articulación de demandas identitarias desde fuera de la persona – lo que él denomina identidad para otro- y de coherencias narrativas biográficas internas – la identidad para sí-.

Según Iñiguez (2001), el debate de la psicología social europea de hace un par de décadas, planteaba la identidad social como la conciencia de pertenecer a un grupo o categoría social, unido a la valoración de dicha pertenencia. Esta forma de plantear la temática de la identidad coloca el acento en una especie de reflexividad lógica, de un sujeto (individual o social) que se ve a sí mismo a lo largo del tiempo.

Para De Gaulejac (2009), las relaciones complejas entre los planos individuales y sociales en la construcción de identidad pueden generar confusión. Por un lado, la investigación clínica, plantea este autor, muestra que es al individuo, a quien corresponde construir “su” coherencia y darle sentido a su existencia, en un mundo que aparece atomizado a la psique. Por otro lado, lo colectivo preexiste a lo individual y le otorga al individuo un lugar en la estructura social que le brinda reconocimiento social. La construcción de la coherencia identitaria se da a partir de elementos como deseos y proyecciones de su entorno, normas, códigos, hábitos y modos de clasificar que cada medio produce. Martín Baró (1989) describe de la siguiente manera esta construcción individual y social:

“La identidad personal es al mismo tiempo producto de la sociedad y producto de la acción propia del individuo....se forma en la confluencia de una serie de fuerzas sociales que operan sobre el individuo y frente a las cuales el individuo actúa y se hace

a sí mismo. Al actuar el individuo genera una realidad y la conoce como tal, pero a su vez la acción misma es hecha posible por las fuerzas sociales que se actualizan en el individuo” (Martín Baró, 1989, p. 123).

En otro plano de investigación, bajo el prisma de la historia social, la identidad de los sujetos sociales, aparece definida en la acción colectiva. Los sujetos, más que “ser”, “están siendo”, su identidad incluye “lo que es, lo que ha sido y lo que proyecta ser” (Salazar & Pinto, 1999, p. 94). Por su parte, desde la sociología, Guerrero (2007) plantea que las identidades de los grupos sociales se han estudiado desde una doble vertiente, desde sus posiciones en la estructura social y desde sus capacidades de acción.

Desde distintas perspectivas actuales de estudio, se ha cuestionado la idea de unidad y permanencia, que parece constitutivo a la categoría identidad. Este cuestionamiento hay que entenderlo en el marco de los debates más generales sobre sujetos, estructura social y lo que algunos han llamado la “condición posmoderna” (Acanda, 2008), asunto que trataremos en detalle en el capítulo 9 sobre subjetividad. Respecto al asunto de la identidad que acá estamos desarrollando, tal vez sea suficiente indicar que se trata de un cuestionamiento teórico y de contexto histórico.

Desde lo teórico, la idea de unidad ha sido severamente cuestionada desde el psicoanálisis, la psicología discursiva y otros enfoques. Desde el punto de vista histórico, las transformaciones que hemos analizado en los primeros capítulos de este trabajo, plantean el desafío de sobre llevar cambios culturales acelerados, profundos y que muchas veces apuntan hacia diferentes direcciones.

En el actual contexto social aumenta la “multi pertenencia” de los sujetos, lo que cuestiona la coherencia entre identidad social e individual, genera constantes contradicciones entre todos los roles que le toca jugar al sujeto en la sociedad y obliga a las personas a reconstruir permanentemente una coherencia y estabilidad no asegurada (De Gaulejac, 2009).

Los desarrollos actuales en torno a la identidad enfatizan su carácter procesual y narrativo:

“Los teóricos actuales de la identidad han integrado esta visión dinámica y dialéctica prefiriendo evocar procesos identitarios más que una entidad que evoca la estabilidad

y la permanencia...El término de identidad tiene sentido en una dialéctica donde la similitud remite a lo disímil, la singularidad a la alteridad, lo individual a lo colectivo, la unidad a la diferenciación, la objetividad a la subjetividad” (De Gaulejac, 2009, p. 350).

La identidad es vista por varios autores como una construcción narrativa, como las historias que contamos y que se cuentan de nosotros y que nos permiten colocarnos en un lugar de cierta continuidad. El sujeto con identidad emerge en el momento en que aparece como lector y autor de su propia vida, en ese relato la historia de la vida va reconfigurándose:

“La identidad narrativa es constitutiva de la *ipseidad*, de la emergencia del sujeto que aparece simultáneamente como lector y como autor de su propia vida...la historia de una vida no cesa de ser refigurada por todas las historias verídicas o ficticias que un sujeto cuenta sobre sí mismo” (De Gaulejac, 2009, p. 354).

Desde la psicología discursiva Iñiguez (2001) plantea la identidad como una construcción social, que emerge desde Memoria colectiva, discurso y elaboración conjunta de significados (Iñiguez, 2001).

Las críticas a los atributos de unidad subjetiva han llevado a algunos autores a abandonar el uso de la categoría identidad. Dos autores que revisaremos en el capítulo 9 dedicado a subjetividad encarnan, con matices, esta posición.

Para González Rey (2010, 2002), la producción de sentidos de reconocimiento de la propia acción es condición para la generación de identidades:

“La identidad no es una entidad intrapsíquica, es un sentido que aparece de forma simultánea en las configuraciones subjetivas del sujeto y en las emociones y significados producidos por la delimitación social de sus espacio de acciones y relaciones, de las que son parte importante las narrativas sobre el sujeto y del propio sujeto” (González, 2002 p. 202).

Para Guattari (2006, 1996) la noción de identidad no ayuda a comprender los procesos de producción de subjetividad y propone el uso de la categoría singularidad:

“La singularidad es un concepto existencial y la identidad es un concepto de referenciación, de circunscripción de la realidad a cuadros de referencia, que pueden ser imaginarios....En otras palabras, la identidad es aquello que hace pasar la singularidad de las diferentes maneras de existir por un solo y mismo cuadro de referencia identificable” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 86).

En ambos autores, la categoría identidad no aporta a la investigación sobre “singularidades” o “agenciamientos colectivos de enunciación” (Guattari, 2006, 1996) y sobre la capacidad constructiva de los sujetos (González Rey, 2002). Si leemos estas críticas con detalle, como haremos en el capítulo 9, veremos que no solo se cuestiona el atributo de continuidad, sino también una relación entre individuo y sociedad que pone énfasis en la búsqueda de un lugar en el orden social y que no se detiene demasiado en las mediaciones colectivas, que también son construcciones y que redefinen las relaciones individuo – sociedad.

Identidad sociolaboral e identidad profesional docente

La identidad sociolaboral es la representación de sí mismo en un oficio o profesión, que se construye a partir de la pertenencia a un grupo, de representaciones subjetivas del grupo y de las representaciones más presentes en el conjunto de la sociedad respecto del oficio en cuestión. En el caso de los docentes, la identidad sociolaboral, ha sido estudiada a partir de la categoría de identidad profesional docente, la que puede ser entendida como:

“El mecanismo mediante el cual, los docentes se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social: profesores” (Gysling, 1992, p. 48).

Guerrero (2007) plantea que este mecanismo de reconocimiento depende de posiciones en la estructura social y de acciones y discursos colectivos de los docentes, tales como expectativas hacia los estudiantes, concepciones sobre la acción pedagógica o actitudes respecto a la acción de “clasificación” propia de la escuela moderna. Este autor afirma que es importante considerar el primer aspecto nombrado, a veces descuidado en algunos análisis psicosociales de la identidad docente, pues no es menor la presencia del tema de la “profesionalidad”,

asociada a una diferente posición o valoración social, en la identidad docente. En el mismo sentido podría considerarse la condición de género en la identidad docente, en lo que él llama la “superioridad aritmética femenina y geométrica masculina”, aludiendo a que pese a que son muchas más las mujeres que ejercen la docencia, siguen siendo más los hombres que ocupan lugares de poder en el trabajo docente, tales como cargos directivos institucionales o estatales (Guerrero, 2007, p. 164).

Para Martínez Bonafé (2004), un destacado investigador del oficio docente en España, la identidad profesional es uno de los cuatro elementos fundamentales en el análisis del profesorado, los otros tres serían el saber pedagógico, el poder o autonomía en el acto educativo y la estructura de trabajo. Para este autor, no es posible profundizar en el análisis de uno de estos elementos, sin considerar los otros tres.

En la misma dirección, en América Latina, Deolidia Martínez (1992) plantea que la identidad laboral docente es una interrelación histórica de tres dimensiones. En primer lugar, el sector sociolaboral concreto y su situación en cada país, donde cobran valor aspectos como la historia de su constitución, sus características actuales, la valoración social de la docencia y el origen social predominante en las personas que se dedican a este oficio.

En segundo lugar las condiciones concretas en que se realiza el trabajo, lo que se ha denominado las “condiciones y medio ambiente de trabajo” (Martínez, 1992, p. 106), y que en el capítulo anterior denominamos condiciones materiales y psicosociales de trabajo.

En tercer lugar, el saber del oficio, el conjunto de conocimientos formales que constituyen los contenidos básicos de la formación, necesarios de asimilar para llevar a cabo una labor determinada. Así como los saberes de la práctica y del oficio que se comparte a través de vías informales.

Un conocido estado del arte de las investigaciones sobre identidad profesional docente en el mundo occidental, plantea que existen tres tipos de enfoques globales para estudiar la identidad profesional docente: los estudios que buscan identificar características generales de la identidad profesional docente (como sector sociolaboral) en un contexto histórico determinado; los estudios acerca de los procesos de construcción de la identidad profesional en grupos e individuos concretos; y los estudios acerca de cómo se (re) presenta la identidad

profesional en los relatos o narraciones del profesorado, los estudios narrativos (Beijaard, Meijer & Verloop 2004).

Desde la experiencia chilena, y en alguna medida latinoamericana, la literatura muestra un amplio predominio de los estudios realizados desde el primer enfoque nombrado, la identificación de características generales del sector sociolaboral en un contexto histórico concreto (Núñez, 2000, Gysling, 1992). Por esta razón dedicaremos el siguiente apartado a lo que nos muestran estudios en América Latina al respecto.

Los estudios narrativos en nuestra región son bastante recientes, pero tienen la riqueza de mostrar estrategias concretas asumidas por docentes en el actual escenario de cambios socioculturales. En el último capítulo de este marco teórico, revisaremos los escasos estudios existentes al respecto en Chile (Sisto 2011, Sisto & Fardella, 2011; Guerrero, 2005; Bèlle, 2001).

Los estudios acerca de los procesos de construcción de identidades en el sector docente muestran bastantes hallazgos en común, más allá de los distintos contextos sociales en que han sido realizados (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). La evidencia muestra que la identidad profesional docente no surge por el hecho de recibir un título profesional. Para construir la identidad profesional es fundamental poder encontrarse con la mirada de los otros actores dentro (estudiantes, apoderados) y fuera de la escuela (prensa, diseñadores de política, valoraciones sociales). Existe bastante acuerdo de que el núcleo central de identificación laboral o profesional entre los docentes se construye en los primeros años de trabajo en las instituciones escolares.

Identidades sociolaborales históricas entre los docentes

Los estudios en Chile y América Latina, más allá de diferencias en algunas denominaciones puntuales, muestran un panorama de hallazgos compartidos. En general se plantea la existencia de tres o cuatro grandes relatos identitarios o identidades sociolaborales a lo largo de la historia del oficio docente, oficio que obviamente nace a partir del proceso de escolarización masiva de la educación en nuestra región, a partir de mediados del siglo XIX (Núñez, 2003).

Con la aparición de la Escuela como institución, durante la primera mitad del siglo XIX, se constituye un primer núcleo identitario en torno a la imagen del docente como “misionero” o “apóstol”. Las primeras educadoras, fundamentalmente mujeres, eran religiosas, que asumían su labor como apostolado para entregar la palabra de Dios. Recordemos que aún no se fundaban instituciones laicas de formación de docentes.

De la mano de la creación de los sistemas públicos escolares, durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se fundaron paulatinamente instituciones estatales de formación de profesores/as que, en un comienzo complementaron la labor de las iglesias y luego, con muchos matices, dieron lugar a una pugna ideológica entre formación laica y religiosa. En este momento histórico se constituye un núcleo fundamental de identidad sociolaboral docente que ha sido denominado de diferentes maneras. Algunos autores lo caracterizan como una identidad de apostolado laico (Robalino, 2005), de representantes y constructores del estado (Núñez, 2003), magisterial (Street, 2002).

Varios autores plantean que este núcleo de identidad sociolaboral es el central en la historia de los docentes en América Latina (Martínez, 2007; Street, 2002). Se destaca también la idea de que este núcleo identitario incorpora los rasgos de apostolado del primer núcleo de identidad docente. Este fenómeno de superposición de identidades se repite a lo largo de la historia, tomando la identidad sociolaboral la forma de un palimpsesto, en el que junto a la superposición se dan fenómenos de integración, selección y contradicción de núcleos identitarios. No obstante, las características la integración o fusión de las dos primeras identidades sociolaborales docentes tiene una fuerza particular. Cuestión que tendría que ver con el momento histórico al que nos referimos, un momento que tiene como rasgo central la construcción de los estados nacionales en América Latina, proceso en el cual se le asigna al sistema educativo y a la labor de los docentes un rol fundamental como transmisores de la cultura dominante.

Los docentes no solo fueron colaboradores del estado, fueron de sus principales constructores en un momento histórico en el que la idea de nacionalidad, “chilenidad” en nuestro caso, era muy incipiente en los vastos sectores de la población que comenzaron a asistir a las escuelas públicas. Esta labor de construcción del estado y de la nación, los docentes la abordan desde un afán “civilizador” y “moralizador”, similar al lugar producido en la primera identidad.

Como decíamos, esto ha llevado a autores a plantear conceptos como apostolado laico o sacerdocio republicano (Robalino, 2005).

El fenómeno que describimos, si bien tiene obviamente particularidades históricas propias de América Latina, tiene un símil en otros países occidentales del llamado “primer mundo” con los procesos de masificación de la escolaridad, como podemos leer en un notable estudio sobre la genealogía del docente urbano en Inglaterra:

“...la escuela urbana aparece sobre el telón de fondo de la ansiedad del siglo XIX por el nuevo panorama de lo social...y la necesidad de regular la población nómada, disoluta, degenerada y marginada del suburbio urbano” (Jones, 1993, pp. 61-62).

No cualquier tipo de docente podía cumplir esta misión de regular a la población “disoluta, degenerada y marginada” de Inglaterra, ni “civilizar” a niños y niñas de América Latina, provenientes de comunidades que no se sentían parte de una nación y a veces, ni siquiera de una “cosmovisión occidental”. Citando un informe del “Private Council on Education” del año 1843, Jones (1993) destaca los rasgos de “humildad, modestia y mansedumbre” que debían tener los docentes para cumplir la labor asignada. Ese mismo informe podemos leer:

“...las oscuras, aisladas escuelas necesitan maestros de espíritu satisfecho a quines la enseñanza de los niños a su cargo ofrezca bastantes encantos para concentrar sus pensamientos y acciones en la humilde esfera en la que viven a pesar de sus privaciones, si bien de nivel algo superior al de sus vecinos” (Sir James Kay Shuttleworth, 1843).

Los docentes debían ser de espíritu satisfecho, un docente “demasiado educado sería proclive a los vicios de la arrogancia, la vanidad y la insatisfacción” (Jones, 1993, p. 62). La literatura en América Latina de la época enfatiza aspectos como la idoneidad, la moralidad, la capacidad de normalización de conductas, pero fundamentalmente el sacrificio y la entrega propios del apostolado (Núñez, 2003).

El sentido intrínseco de renuncia y sacrificio propio del apostolado, construye un oficio para el cual se requerían ciertos rasgos morales y sobre todo vocación, pero no necesariamente

conocimientos complejos, ni aprendizaje permanente. Tampoco serían necesarios mayores recursos de apoyo didáctico, ni exigencias mínimas respecto de las condiciones de trabajo.

Muchos autores plantean la importancia que siguen teniendo, hasta el día de hoy, algunos rasgos centrales del oficio docente construidos en aquella época (Robalino, 2005; Martínez, 2007; Bëllei, 2001), quisiéramos destacar tres. En primer lugar, lo que Freire (1970) llamaría una teoría implícita transmisiva o “bancaria” del conocimiento y el aprendizaje, constituida desde la exigencia de transmitir los saberes culturales legitimados en la época, y por cierto negar los demás saberes.

En segundo lugar, como plantea Jones (1993), en esta titánica tarea de regenerar una población disoluta y degenerada, los docentes se apoyaron en un dispositivo institucional nuevo, la escuela y su cultura, asunto que analizamos en los primeros capítulos de este trabajo. La disciplina autoritaria, la vigilancia, el examen y la selección, la desconexión del entorno social de los estudiantes, por nombrar algunos, fueron los instrumentos que el estado les dio a sus docentes para cumplir el mandato encomendado. Una serie de rituales escolares que hoy parecen sin sentido, fueron construidos en esa época, y los docentes, obligados a ceñirse a ellos.

En tercer lugar, lo hemos dicho, la relación de los docentes con el estado, de alianza, de construcción conjunta, de pertenencia y lealtad. Si bien no es claro que en esa época los docentes, como sujeto, hayan tenido mayores niveles de participación en los diseños escolares nacionales, si es cierto que el discurso de los docentes como transmisores de la cultura legítima, le entregó al profesorado un protagonismo importante en la construcción del saber pedagógico en las aulas y una mayor capacidad de influencia en el impulso de ciertas políticas educacionales, sobre todo hacia la primera mitad del siglo XX.

Volveremos más adelante a comentar las complejidades y contradicciones que viven los docentes hoy a partir de la vivencia de este núcleo identitario. Ahora retomaremos el breve recorrido de las identidades sociolaborales históricas entre los docentes.

Los estudios en América Latina coinciden en que, sobre la base de la identidad recién descrita, se construye a mediados del siglo XX un nuevo núcleo identitario, a partir del auge de teorías que planteaban la necesidad de racionalizar y tecnificar la educación escolar. En

este núcleo de identidad sociolaboral, los docentes aparecen como técnicos expertos en la aplicación de metodologías validadas de enseñanza, como un ejecutor especializado y eficaz de normas institucionales y de elementos de didáctica escolar generadas desde el estado y sus círculos especializados.

La teoría implícita del conocimiento en este núcleo identitario es racional y tecnocrática, para la cual los instrumentos centrales de la pedagogía serían los métodos y técnicas de enseñanza probadas científicamente. El currículum escolar, en consecuencia, es concebido como algo neutro, un resumidero del conocimiento legítimo, como en el núcleo de identidad anterior, pero además objeto de elaboración y programación por parte de expertos, lo que abre las puertas a la estandarización de los procesos pedagógicos.

En este núcleo identitario el lugar social de los profesores cambia, su oficio pierde el sentido político y social, antes explícito. Se limitan los aspectos de autonomía del quehacer docente a la elección de métodos y técnicas ya diseñados, para ser aplicados con los estudiantes. El oficio docente, si bien, mantiene un lugar de reproducción de las relaciones sociales establecidas, ya no lo hace construyendo nación, estado y cultura, sino como un engranaje de la “producción” educativa.

Esta identidad sociolaboral, como decíamos, emerge a mediados del siglo XX, de la mano de miradas tecnocráticas y racionalistas, que no alcanzan a opacar la identidad del “sacerdocio republicano”. Sin embargo, emerge reformulada a partir de la década de los años '90, ahora como parte de la teoría del capital humano y de los enfoques manageriales del oficio docente como recurso humano (Sisto, 2011).

Finalmente, los estudios citados plantean la configuración paulatina, a lo largo del siglo XX de un tercer núcleo consistente de identidad sociolaboral, la identidad de los docentes como trabajadores, militantes o sindicalistas (Street, 2002). Este núcleo identitario varía de acuerdo a las características de los estados y sistemas sociales en cada país de América Latina, variando también su fuerza configuradora de subjetividad en los docentes. Desde países como México, donde se construyó una férrea alianza entre el estado y los sindicatos oficiales hasta países como Chile, donde el sindicalismo docente tuvo muchos problemas para articularse de manera unitaria a lo largo del siglo XX.

Una de las investigadoras que ha estudiado en profundidad este núcleo identitario, Susan Street, plantea de la siguiente manera sus contradicciones:

“(asumirse como) militante trasladaba la pedagogía a las calles, muchas veces dejando intacta la escuela, abandonados los alumnos, vulnerables los procesos educativos...Fortaleciendo a los docentes como sindicalistas, pero no como educadores, por lo que no ha impedido la paulatina instalación de mecanismos tecnocráticos gubernamentales en las escuelas, ni tampoco la inundación de los componentes ideológicos de la educación al servicio de mercado” (Street, 2002, pp. 2-4).

Finalmente, algunos autores plantean la configuración, en un lugar de subordinación de un núcleo identitario de carácter crítico, que emerge en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la alianza de sectores sindicalistas docentes con investigadores de la pedagogía crítica. Se trataría de una identidad de los docentes en un lugar de intelectuales, de investigadores reflexivos y críticos de sus prácticas laborales. La teoría implícita del conocimiento en este relato identitario, asume los postulados de la pedagogía crítica y el currículum oculto. Se parte de la tesis de que las escuelas cumplen un rol reproductor del sistema económico, social, cultural y político a través del currículum, y de que podrían, a través de la labor docente, contribuir también a la transformación del sistema en la perspectiva de construir sociedades más justas (Giroux, 1996; Gimeno Sacristán, 1997). El docente es concebido como un profesional crítico, que entiende el carácter social y político de la tarea de la enseñanza, que busca permanentemente la autonomía respecto a los contenidos curriculares, a los métodos y técnicas de enseñanza y las formas de evaluación (OPECH, 2008).

Este núcleo identitario de los docentes como intelectuales y profesionales críticos, difícilmente traspasó las esferas de algunos activos sindicalistas docentes y de la investigación universitaria, aunque tuvo un mayor desarrollo en esferas sociales extra escolares, como los amplios y diversos desarrollos que ha vivido la educación popular en América Latina.

Transformaciones capitalistas, crisis de los relatos identitarios sociolaborales y estado del actual del debate sobre identidad profesional docente en América Latina

Así como los investigadores de la identidad sociolaboral docente coinciden en que estos núcleos de identidad articulan de manera compleja, también coinciden en que las profundas transformaciones socioculturales que se produjeron a partir de la década de los '70, y que hemos estudiado en capítulos anteriores, colocan en entredicho todos los relatos identitarios sociolaborales descritos.

Las nuevas demandas hacia la escuela como institución, la crisis de las certezas del saber, la precarización laboral, la desintegración de los sistemas públicos de educación, el cuestionamiento a la autoridad de los docentes, entre otros muchos elementos generan rupturas de sentidos respecto a los núcleos históricos de identidad sociolaboral:

“Estos referentes identitarios del oficio han sido destronados, dislocados de sus coordenadas históricas, puestos en cuestión por las contradicciones en el capitalismo periférico” (Street, 2002, p.1).

Particularmente complejos para los docentes son los “quiebres de los imaginarios público educativos, que sostenían su identidad como servidores públicos” (Street, 2002, p.4).

La crisis de los relatos identitarios históricos, como vemos, es una crisis compleja, aún en desarrollo y que es vivida de manera contradictoria por los docentes. Algunos autores hacen referencia a una suerte de “inmovilismo institucional de las escuelas en un mundo nómada” (Martínez Bonafé, 2004, p. 70), otros a la necesidad de los docentes de contar con relatos de sentidos que den coherencia a un trabajo que cuesta ver en sus procesos (Martínez, 2001). El asunto es que, ante la carencia de relatos identitarios actualizados, los docentes suelen apelar a las identidades históricas que hemos revisados para dar sentido a su trabajo actual.

Diversas teorías psicosociales sobre la subjetividad, que revisaremos en detalle en el capítulo 9, ayudan a comprender este fenómeno. Castoriadis plantea que la institución de imaginarios (como los núcleos identitarios docentes) se simboliza y sanciona por medio de reglas y prescripciones concretas, pero con frecuencia los “elementos objetivos que definieron el nuevo orden imaginario desaparecen y (solo queda) lo imaginario subsidiando el sentido

subjetivo de aquel, legitimando su identidad” (Castoriadis, 2010, pp. 91-92). Fenómeno que este autor considera generalizado a partir de la crisis del proyecto social identificador capitalista, a partir del último cuarto del siglo XX, lo que hace que muchas veces haga que los grupos y personas acudan a “retazos de *tipos antropológicos* previos a la década del ’70” (Franco, 2010, p. 2).

Para González Rey, las representaciones sociales identitarias no son simplemente una forma discursiva, sino una organización simbólica de núcleos de sentido, de gran valor emocional para quienes las sostienen. Si las instituciones que hicieron posible esta representación cambian, las representaciones sociales no necesariamente lo harán, por lo que pueden generar verdaderas “trampas simbólicas que terminan siendo un conjunto de pautas rígidas y conservadoras opuestas a todo cambio posible” (González Rey, 2002, p. 122).

Street plantea que los docentes siguen guardando fidelidad a los estados nacionales, resabio de su lugar como constructores de nación:

“Los docentes han sido magisterio (agentes civilizadores del estado) en la buenas y en las malas, cuando el estado prometía y cumplía (mal) poniendo más escuelas, pero también ahora que ha dejado de prometer y cumplir, cuando se ha alejado de su cometido de educar a todos y, en su lugar, delega, regula, avalúa, castiga y premia” (Street, 2002, p. 1).

Este complejo panorama histórico ha avivado los debates, que citábamos al comienzo de este capítulo, respecto del uso de la categoría identidad en el escenario concreto del oficio docente. Se trata de un debate abierto, en el cual identificamos dos grandes tendencias, por un lado aquellos investigadores que han optado por replantear la importancia de la identidad docente, como objeto de investigación y como desafío de profesionalización, por otro aquellos investigadores que han abandonado el uso de la categoría identidad profesional para estudiar la actualidad del oficio docente.

Los autores que plantean el uso de la categoría identidad profesional hacen eco de lo que consideran una reivindicación histórica de los docentes: ser considerados una profesión valorada socialmente (Vaillant, 2007; Tenti, 2006). La profesionalización estaría asociada a mayores niveles de autonomía laboral, procesos de formación y actualización permanente y

mayores niveles de responsabilidad en la tarea realizada (Tenti, 2006), para cuyo desarrollo son requeridas ciertas condiciones básicas:

“la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore a práctica laboral de los docentes” (Vaillant, 2007, p.6).

Para algunos autores, además las condiciones mencionadas, es necesario establecer con claridad que se entenderá por profesión en el oficio docente:

“Tenemos un grupos, el profesorado, con el origen y las características formales de una profesión burocrática, pero con el ideal colectivo y la práctica informal de una profesión liberal.....La cuestión es si, entre o frente a los modelos liberal y burocrático, es posible una tercera vía, que llamaré modelo profesional democrático” (Fernández Enguita, 2001, p. 54).

Pese a estas complejidades, algunos autores han planteado que existiría hoy la oportunidad histórica de materializar una profesionalización docente nunca completada, que estaríamos viviendo la segunda profesionalización, que podría terminar un proceso iniciado a fines del siglo XIX (Núñez, 2003).

Este debate abierto y lleno de matices se complica más aún cuando el discurso de la profesionalización docente se plantea desde una postura de promoción de políticas educativas y docentes en curso, cuestión que ocurre cuando los animadores más destacados de este debate en América Latina se insertan en lugares de administración de políticas nacionales o de organismos internacionales (Tenti, 2006). Con matices, en la gran mayoría de los países de la región, las políticas docentes, hayan estado o no inspiradas en una perspectiva de profesionalidad, han sido fuertemente influenciadas por las teorías “manageriales” o del nuevo *management* público que sustentan los organismos financieristas internacionales. Estas teorías, como hemos visto en el capítulo 2, favorecen la medición por estándares, la incorporación de criterios de administración gerencial, evaluaciones de desempeño e incentivos individuales, contratación flexible, ajustes de salarios a resultados, rendición de cuentas, responsabilidad individual, etc. (Sisto, 2011; Vegas, 2008).

Esta extraña mezcla del enfoque de la profesionalización y las teorías del nuevo *management* público, así como la perspectiva sociológica funcionalista que adoptan algunos autores, hace que el enfoque de la identidad profesional adquiera, a veces, el lugar de un mandato social hacia los docentes. Como decíamos en la presentación, en algunos estudios actuales sobre identidad profesional docente aparece de manera implícita o explícita la pregunta sobre ¿cómo deben hacer los docentes para llevar a cabo los mandatos que son socialmente asignados en la actualidad? (Bellei, 2001). Cuando esto ocurre, los discursos sobre “profesionalización docente” chocan con la realidad de un trabajo fragmentado, precarizado y crecientemente controlado/estandarizado, con lo cual se convierten en un ejercicio básicamente abstracto.

Por estas razones, destacados investigadores latinoamericanos han planteado la idea de que la profesionalización docente representa una trampa discursiva. La profesionalización docentes aparece como un término opuesto al de vocación y función burocrática, que representan un lugar de pasado y desvalorización social que ningún docente querría (Oliveira, 2006). Se ha criticado también el uso de la profesionalización como criterio de legitimación y aceptación de regulaciones por parte de los docentes:

“...se ha convencido a los maestros de que para ser verdaderos profesionales, profesionistas de primera y no de segunda, se requiere profesionalizar el oficio, formalizando los saberes en pedagogías modernas y eficaces, tecnológicamente avanzados, mejorando el desempeño docente, tal como se mide en los exámenes a los alumnos, aumentando las calificaciones asignadas por otros a la hora de medir nuestro rendimiento” (Street, 2002, p. 2).

Para cerrar este capítulo, diremos que la categoría identidad profesional docente asume una serie de presupuestos, en su misma enunciación que, en el caso del estudio que realizaremos, preferimos no asumir. Esto no niega el aporte de la mirada de los núcleos de identidad laboral, los que permiten enfocar el oficio docente desde la tensión permanente entre el lugar social histórico y concreto de la docencia y las construcciones colectivas de los docentes.

6. Sentido y propósito moral en el trabajo docente.

La educación y el trabajo docente están íntimamente asociados a la búsqueda y producción de sentidos. Como veíamos en el capítulo anterior, los primeros relatos identitarios laborales de los docentes estaban asociados al docente como un agente moralizador y civilizador de poblaciones marginadas de la cultura validada.

Sin embargo, la temática de los sentidos no ocupó un lugar central en los debates sobre el oficio docente, sino hasta finales del siglo XX. A partir de la revisión de literatura realizada, vemos que el desarrollo de la temática del sentido en el trabajo docente se nutre de cuatro grandes desarrollos teóricos e investigativos. En primer lugar, las relecturas de la obra de Vigotsky acerca de la psique humana y los procesos de construcción de conocimiento. En segundo lugar, los desarrollos de la pedagogía crítica sobre el oficio docente, que esbozamos brevemente en el capítulo anterior. Finalmente, las investigaciones desarrolladas en dos campos disciplinarios que se refieren de manera indirecta al oficio docente: los estudios sobre los procesos de cambio en las instituciones escolares, particularmente lo que se ha denominado la corriente de la “mejora escolar” y los estudios sobre factores de riesgo en la salud ocupacional docente que vimos en el capítulo 4. Nos referiremos brevemente a los tres primeros desarrollos, para intentar dar cuenta de la complejidad de la categoría sentido en el trabajo docente.

La relectura de la obra de Vigotsky y la madurez de los enfoques constructivistas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje

La obra de Lev Vigotsky (1896 – 1934) es vasta y compleja, hemos recurrido a ella en varios momentos de esta tesis. Sus planteamientos permiten acceder a un enfoque complejo y dialéctico de la relación entre individuo, sociedad e historia y una elaboración teórica de la psique como “sistema complejo y autorregulado de naturaleza social, cultural, comprometida con la historia del sujeto” (González Rey, 2002, p. 167). En el capítulo 9 dedicado a “Subjetividad” abordaremos algunos de sus aportes al respecto, en este momento queremos centrarnos en sus concepciones sobre el lugar del sentido en la construcción de la psique humana.

La obra de Vigotsky implicó la refundación de una representación general de la psique humana en las condiciones de su desarrollo cultural, siendo la categoría sentido una de las innovaciones de su propuesta explicativa:

“El sentido de una palabra es el agregado de todos los sucesos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. Constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de esas zonas del sentido, la más estable, unificada y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene. El significado se mantiene estable a través de los cambios de sentido. El significado “de diccionario” de una palabra no es más que una piedra en el edificio del sentido, nada más que una potencialidad que encuentra su realización en el lenguaje” (Vigotsky, 1985, pp. 188-189).

El sentido está asociado a una producción estable de emocionalidad y pensamiento, que no se reduce a los significados que se configuran en él. Si bien Vigotsky (1985) no profundiza en este concepto, producto de su prematuro fallecimiento, plantea el complejo sistema dinámico de sentidos, como un articulador en la construcción de la psique humana. Los sentidos para Vigotsky integran aspectos afectivos, volitivos, de pensamiento y de acción, los cuales pueden asumir diferentes relaciones entre sí.

La categoría sentido es tal vez la primera categoría psicológica propuesta en el debate científico para dar cuenta de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el desarrollo humano. Los sentidos serían un sistema organizativo y dinámico que integra al pensamiento, el comportamiento y la personalidad en un sistema complejo y dinámico (González Rey, 2010).

Para González Rey, uno de los autores contemporáneos que más ha profundizado en la propuesta de Vigotsky, desde la Psicología, la categoría sentido no solo plantea una relación entre aspectos cognitivos y emocionales, sino entre lo simbólico y lo emocional, con lo cual se posiciona en un lugar central de la construcción social de subjetividad (González Rey, 2010):

“El sentido como momento constituido y constituyente de la subjetividad, como aspecto definidor de ésta, en cuanto es capaz de integrar diferentes formas de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.), en una organización subjetiva que se

define por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados, que toma formas variables y que es susceptible de aparecer en cada momento con una determinada forma de organización dominante” (González Rey, 2010, p. 251).

El conocimiento en Vigotsky no es función de una actividad cognitiva, sino que aparece como una función de sentido del sujeto. Esta tesis se vuelve central a los planteamientos constructivistas del pensamiento educativo moderno, lo que se observa con claridad en la obra de Bruner (1991).

Para este autor, la educación y el conocimiento surgen básicamente a partir de un intercambio de significados, lo que enfatiza el carácter hermenéutico del conocimiento y el carácter transaccional de la educación (Bruner, 1991).

El lugar de los sentidos aquí es central. A partir de la construcción de sentidos individuales, las personas construyen hipótesis, abducciones e inferencias que permiten la construcción de conocimientos. Las estructuras de conocimiento humano son estructuras holísticas de significado holísticos y no una suma de unidades discretas de información. Estructuras de significado que organizan un mundo complejo y sin orden.

El aprendizaje es fruto de la actividad del sujeto, al interior de mundos intersubjetivos de interacción y de la construcción y negociación de significados con los diversos otros de la comunidad interpretativa en la que está inserto. En el caso de la comunidad interpretativa escolar, al docente le corresponde facilitar la construcción de sentidos compartidos, a través relaciones en las cuales los individuos existan y se reconozcan como sujetos. La intencionalidad de la acción docente es crucial en esta labor de mediación (Feuerstein et. al., 1991).

El lugar de los sentidos en la organización del conocimiento y la subjetividad no es planteado solo por las teorías constructivistas y educativas. Para Castoriadis, cuya obra revisaremos en el capítulo 9 dedicado a subjetividad, lo único que puede dar un cierto orden, en medio del caos compuesto por “un incalculable número de gestos, actos, pensamientos, significaciones individuales y colectivas”, es un orden de sentidos, no necesariamente de causas y efectos (Castoriadis, 1987, p. 60). Este mismo autor realiza un agudo análisis respecto de lo que denominó la dificultad histórica que existe para construir sentidos en el capitalismo

financiero. Una característica central de este orden social es la confusión generalizada sobre la función de cada persona en la sociedad, el sentido de ella y su participación en la misma (Castoriadis, 1987).

Desde estudios centrados en los procesos de lo inconsciente también se enfatiza el papel jugado por los sentidos en el desarrollo psíquico:

“sentido puede definirse como lo que, en un momento dado, es experimentado por un sujeto individual o colectivo como la coherencia unificadora de una situación....Tiene que ver con el sentimiento de guardar el dominio del desarrollo de su historia, la capacidad de orientar su trayectoria, de buscar fines” (Barus- Michel, 2009, pp. 106-107).

El sujeto se constituye como productor de sentidos, sin ellos se ubica en el lugar de un objeto. El sentido, entendido como dirección de la acción y significación, solo emerge en el lenguaje, la privación de la palabra lleva al no sentido (Barus- Michel, 2009).

El sentido en la docencia desde la pedagogía crítica: los docentes como intelectuales reflexivos

Como decíamos en el capítulo anterior, desde la teoría crítica se ha construido una propuesta sobre el oficio docente que ubica a los docentes en el lugar de intelectuales críticos y reflexivos. El núcleo de esta propuesta es el desafío de asumir el sentido social y político de la docencia, reflexionando acerca de las distintas políticas y prácticas escolares intentando comprenderlas a partir de una construcción social determinada (OPECH, 2008). La gran pregunta aquí es ¿en qué medida lo que ocurre en la escuela y lo que haga el maestro favorece la construcción de lo humano, de la justicia, de la democracia?

Se parte de la tesis de que, si bien las escuelas cumplen un rol reproductor del sistema económico, social, cultural y político a través del currículum, el sistema escolar puede favorecer la formación de ciudadanos, no sólo para insertarse a la sociedad actual, sino también para transformarla.

Se concibe al estudiante como sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes, se conciben los procesos de aprendizaje como heterogéneos y complejos y se entiende al docente como un profesional de la enseñanza que se caracteriza por desarrollar su tarea desde su propia subjetividad, poseer los saberes teóricos y prácticos que le permiten comprender los procesos de aprendizaje, construir capacidad crítica, indagar permanentemente sobre sus propias prácticas y decidir con autonomía respecto a los contenidos curriculares, a los métodos y técnicas de enseñanza y las formas de evaluación (OPECH, 2008).

La acción pedagógica estaría basada en la “toma de postura” y el desarrollo de un saber pedagógico respecto de la relación entre la escolaridad y la construcción de sociedad (Giroux, 1996)

“...la acción pedagógica debe ser nexo entre la instrucción escolar, las relaciones sociales que le dan sentido y las necesidades históricas que presentan los estudiantes....” (Giroux, 1996, p. 22).

Las escuelas, como comunidades interpretativas son concebidas como instituciones en permanente disputa cultural, inseparables de los temas de control y poder y esenciales para la integración social. La disputa central en la escuela es una disputa cultural, una disputa para determinar los significados y las formas de poder que se vivirán cotidianamente.

Se rechaza, desde estas posturas, la separación entre reflexión y ejecución en la tarea docente, propia de las posturas tecnocráticas:

“La docencia es una tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos (...) De esa manera es posible ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, la forma en que deben enseñarlo y los objetivos generales que persiguen” (Giroux, 1996, pp. 27-29).

La definición instrumental y técnica de la labor docente está unida a la pérdida de la perspectiva y la conciencia histórica de los sujetos (Giroux, 2003). Para Giroux (2003), se trata de un movimiento de hegemonía ideológica de corrientes neo positivistas y racio-

técnicas, que apuntan al mantenimiento del status quo y minimizan la dialéctica entre el potencial humano y la voluntad humana.

La supresión de la conciencia histórica lleva a una aceptación de las cosas por lo que son y no lo que debieran o pudieran ser. Llevan a la idea, a veces no consciente, de que la sociedad tiene vida propia, independiente de la voluntad de los seres humanos. La carencia de significados sobre el trabajo y el control externo sobre la actividad docente son parte esencial de esta perspectiva racio-técnica.

La conciencia por parte de los docentes de los supuestos que subyacen en los conocimientos que imparten y las prácticas que realizan puede minimizar los efectos de esta cultura positivista. Los docentes pueden y deben hacer en las aulas un trabajo para desarrollar teorías y prácticas pedagógicas que vinculen la autorreflexión y la comprensión de la sociedad (Giroux, 2003). La pedagogía debe generar un proceso de autorreflexión e interacción comunicativa, en el cual los sentidos desarrollados por los docentes son fundamentales:

“Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos críticos, deberán convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1996, p. 29).

Otras perspectivas de la pedagogía crítica enfatizan en la labor investigativa de los docentes (Elliot, 1997), la disputa por el currículum (Matínez Bonafé, 1999), el desarrollo del saber pedagógico conjunto (Gimeno Sacristán, 1997), la reflexividad (Schön, 1992), etc. En todas ellas la construcción de intencionalidad y sentidos trascendentes hacia la labor educativa es algo central.

Los propósitos morales de los docentes como eje del cambio y la mejora escolar

Como planteábamos en el comienzo de este capítulo, los estudios sobre cambio y mejora escolar han mostrado que son los propósitos morales de los docentes los que posibilitan el cambio en las escuelas. El sentido y el propósito moral de los docentes, no son solo los ejes de la formación y la acción profesional, sino que son el núcleo del cambio educativo (Fullan, 2003).

Fullan, quien acuñó el concepto propósito moral, lo plantea como la actualización concreta, creativa y viable del sentido, casi siempre presente en los docentes de “cambiar el estado de cosas” y “ver reflejado su trabajo” en los estudiantes (Fullan, 1993).

La voluntad de cambiar, si sigue centrándose en un nivel individualizado y circunscribiéndose solo al aula, no se podrá hacer realidad. El sentido del cambio debe reestructurarse en unos términos sociales y morales más amplios, debe entenderse que no es posible hacer un cambio en la esfera interpersonal, salvo que se amplíe el problema y su solución, de modo que se incluyan las condiciones que rodean a la enseñanza, como la escuela con espíritu colaborador y las actitudes y las acciones necesarias para realizar un cambio. Sin esta dimensión adicional más amplia, los mejores educadores terminarán siendo unos mártires de la moral:

“En resumen, la preocupación debe ir unida a un propósito social y público más amplio, y éste, si se quiere que progrese, debe ser impulsado por la capacidad de acción para el cambio....Las implicaciones de los compromisos morales con la investigación, el conocimiento, la competencia, el cuidado y la justicia social van más allá del currículo y las experiencias en el aula. Tocan el punto central de la ecología moral de la propia organización” (Fullan, 1993, pp.24-26).

Por otra parte, debe articularse la elaboración de una visión personal con la construcción de sentidos compartidos. Los sentidos compartidos se construyen sobre la base de las visiones personales, no es posible imponerlos:

“Para trabajar en la visión hay que reflexionar a fondo hasta que comprendamos bien por qué entramos en la enseñanza. Es bueno empezar preguntándose ¿qué cambio intento conseguir personalmente?” (Fullan, 2003, p. 26).

La existencia de la visión personal es independiente de la organización, o grupos particular en el que estemos, aunque se potencia y articula con él. Esta visión personal suele existir de manera negativa, como lo que no se quiere, más que como imágenes positivas que guían el trabajo. El propósito individual se entronca con un propósito compartido y luego con la noción de mejora de la sociedad, de esa manera se convierte en el eje de la transformación organizacional:

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

Un elemento central en la construcción de propósito moral es el desarrollo de un saber, tanto de conocimientos formales, como de maestría o *expertise*. La conquista de propósito moral en la práctica pedagógica, es algo dinámico e inestable, que requiere nutrirse de saberes contextuales y de un continuo cuestionamiento e interrogación de la práctica. Por otra parte, requiere volverse experto, saber hacer, construir un saber pedagógico plasmado en formas de actuar, aptitudes articuladas en torno a una visión.

Lo anterior implica una dosis de creatividad, iniciativa y atrevimiento:

“Cuanto más acostumbrado uno esté a enfrentarse a lo desconocido, más comprende que las rupturas creativas siempre van precedidas de períodos oscuros, de confusión, exploración, pruebas y tensión, a los que siguen períodos de entusiasmo, mayor seguridad en los que uno persigue cambios con sentido o afronta los cambios no deseados” (Fullan, 2003, p. 30).

Asimismo resulta necesario constituir estructuras de colaboración, pero sin ahogar los espacios individuales de trabajo docente. Resulta mucho más difícil construir propósitos morales colectivos, si las visiones personales no se explicitan o, como es esperable en un comienzo, son muy diferentes (Fullan, 1999).

Para Fullan, si bien la raíz de los propósitos morales en los docentes puede rastrearse hasta los primeros núcleos identitarios laborales, ligados al apostolado y el “sacerdocio republicano”, “la forma más elevada de propósito moral no es el martirio altruista, sino una mezcla de motivos egoístas y desinteresados” (Fullan, 2003, p.27). No es sostenible, en el tiempo, una labor docente centrada en el sacrificio constante por los demás, si no hacemos las cosas también por nosotros (Fullan, 2003). Como decíamos en el capítulo 4 sobre salud laboral, una tensión siempre presente en la labor docente, es la articulación entre sentidos y objetivos sobre el trabajo, sin los cuales nos enfermamos, y no caer en el sobre involucramiento y

procesos de auto culpabilización. La búsqueda del gozo y el deseo son parte de la construcción de sentido en el trabajo docente.

Marchesi (2007) plantea que la intensa relación interpersonal de los docentes con sus estudiantes no puede desarrollarse de manera satisfactoria sin la conciencia por parte de los docentes de los objetivos que pretende alcanzar. Pues, se trata de hacer de una relación obligatoria e impuesta, una relación constructiva de crecimiento mutuo, lo cual es imposible sin intencionalidad y sentido. Se trata de una relación que debe renovarse constantemente y en la cual no puede mostrarse preferencia hacia unos estudiantes en desmedro de otros.

La actividad docente, además, requiere enfrentarse una y otra vez a dilemas éticos y pedagógicos, en los cuales muchas veces un bien deseado se contrapone a otro. La resolución de estos dilemas es, aunque no se quiera, colectiva, pues un docente solo no tiene ni la potestad para decidir, ni puede imponer un cambio o una actitud que es parte de la cultura de su centro educativo. Esta resolución tiene un referente que es el sentido de la educación, el proyecto educativo compartido.

Para Marchesi (2007) es necesario articular dos compromisos: el compromiso con la formación personal permanente, y el compromiso con la actualización del significado de su profesión (Marchesi, 2007). Respecto a lo segundo, L'Huilier (2009) recuerda que el sentido no se prescribe ni decreta, sino que es una construcción que ajusta la distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real.

7. Paulo Freire y la Politicidad del acto educativo

Paulo Freire (1921 – 1997) es considerado uno de los grandes pensadores contemporáneos sobre educación, y para muchos representa el principal aporte del pensamiento latinoamericano al debate sobre pedagogía y construcción de conocimiento en el mundo occidental.

Su obra es vasta y compleja y fue construida al tenor de experiencias y reflexiones llevadas a cabo en tres continentes (América, Europa y África). Desde nuestra perspectiva, al menos son tres los mayores aportes del pensamiento de Freire: una teorización sobre el conocimiento como construcción social, una teorización sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y una propuesta de acción (agenciamiento humano) teórica, práctica y ética.

Para los efectos de este trabajo reconstruiremos su argumentación sobre la politicidad de las prácticas educativas, que se sitúan en torno a las reflexiones sobre los procesos de enseñanza, pero como veremos, no es posible separar esta propuesta de sus reflexiones epistemológicas y axiológicas.

La politicidad del acto educativo y el ser humano como ser “inacabado”

En distintas partes su obra, Freire, insiste en el carácter esencialmente político de la acción educativa; ya en *Pedagogía del Oprimido*, su obra más universal, lo planteaba de la siguiente manera:

“La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión” (Freire, 1970, pp. 106).

El carácter político de la educación deviene del carácter político del ser humano, y por lo tanto de toda obra que él construya. Se trata de una reflexión de carácter ontológico sobre el ser humano, en la cual es fácil rastrear la filosofía de la praxis de Marx y las tradiciones más

críticas del pensamiento católico latinoamericano de base. Si no hay naturaleza humana y toda construcción del Hombre es hecha por el Hombre en relaciones sociales históricamente constituidas, la politicidad del ser humano es innegable.

La separación entre educación y política es imposible en un marco comprensivo dialéctico del acto educativo. Para Freire, sólo el *pensar estático* separa la práctica educativa de la acción social, un pensar estático que sería pre-científico, propio de una ideología “pre-hegeliana”, pues surge de la división entre teoría y práctica, entre ciencia y sentido común, entre sujeto y objeto, entre política y educación (Freire, 1982, 2004).

Mientras el educador enseña el contenido de su disciplina debate, aclara e ilumina la lucha que existe en la sociedad, las contradicciones del mundo, por ende la vida en la escuela no puede abstraerse de la vida social (Freire, 2004).

Como decíamos, el carácter político de la acción humana, y de la educación como una expresión de ella, tiene que ver con la condición de *inacabamiento del ser humano*. El ser humano, al no tener una naturaleza prefijada, es en sí mismo una construcción social. La realidad que vive es una construcción humana, aunque muchas veces adquiriera las características de algo externo, ya dado, natural e inmutable. Cuestión que no es posible sino por una operación histórica, concreta, también realizada por seres humanos.

Esta condición de inacabamiento, de ser un ser construido desde lo social, desde lo humano, es la característica ontológica constitutiva del ser humano y le otorga una condición de apertura, de construcción, finalmente de libertad. Esto no significa en ningún caso negar los condicionamientos sociales, lo que sería caer en otro tipo de negación de lo humano. Para Freire, los seres humanos están condicionados biológica y culturalmente, mas no determinados (Freire, 1996, 1982). Se trata además de condicionamientos que pueden ser objeto de reflexión crítica, lo que puede permitir ir más allá y ampliar los límites de ese condicionamiento (Freire, 1982).

Freire plantea, como parte de esta condición de inacabamiento, la existencia en el ser humano de una vocación de “*ser más*”, que sería lo mismo que una vocación de *humanización*, de reconocerse como constructor de la realidad social junto con otros, de recuperar esa capacidad de construir lo social. En ese sentido humanizar el mundo, es asumirlo construido por seres

humanos y como tal transformarlo. Se trata de un concepto clave en el pensamiento de Freire y que tiene relación con el concepto de *conciencia para sí* de los grupos sociales planteado por Marx y con la idea de la existencia de un *impulso antropológico de recuperación de poder* sobre el trabajo y lo social que plantea Mendel¹⁴.

Desde esta condición de inacabamiento y desde esta vocación del ser humano de humanizarse se desprende una concepción del proceso y la acción educativa, así como del conocimiento humano.

El conocimiento y la actividad educativa como construcción social

Tanto el proceso de saber como el conocimiento tienen un carácter eminentemente social. El conocimiento es el proceso que resulta de la “praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad”, de la “praxis de los seres humanos sobre la realidad que transforman” (Freire, 1970, pp. 64-67). Conocer es buscar la comunión a través de la praxis que se está analizando, praxis que es acción y reflexión. En Freire no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis (Freire, 1970).

Lo interesante de la propuesta de Freire sobre el conocimiento, desde nuestro punto de vista, es que junto con alinearse en las tradiciones socio-constructivistas en el debate sobre el conocimiento, el autor se ubica en una postura histórico-cultural, que coloca en el centro de la construcción del conocimiento, en la praxis humana. Conocer es liberarse, es transformar las condiciones. Conocer es colocarse como sujeto en otro lugar de la relación social y ese proceso es social, conocida es la afirmación de Freire: “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo” (Freire, 1982). En una de sus argumentaciones que más ha costado asimilar en una reflexión meramente academicista, Freire plantea que sin la lucha social y política, en su sentido amplio, no se crean las condiciones del ser humano para ser más, para humanizarse, para conocer la realidad social. La lucha común es la que nos constituye como seres humanos, es también el momento privilegiado de la construcción de conocimiento.

¹⁴ Ver capítulo 8 sobre los procesos inconscientes en el acto de trabajo.

La educación, en esta perspectiva, es la práctica social que construye la *inteligibilidad del mundo*, la educación aparece así fundamentalmente como la (re)invención del mundo (Freire, 1993, 1982). La enseñanza sólo tiene sentido al “crear las posibilidades para la producción o la construcción del conocimiento” (Freire, 1982, p. 89). Esta concepción de conocimiento y de educación tiene enormes implicancias concretas, pues como dirá Freire, la educación, no importando el grado en que ella se dé, es siempre una teoría del conocimiento que se pone en práctica (Freire, 1982). En esta argumentación el autor aleja su propuesta de un ámbito meramente metodológico como, erróneamente a veces, se ha interpretado. Dos citas, en momentos distintos de su obra, nos parecen claras al respecto:

“Enseñar no es transferir la comprensión del objeto al educando, sino instigarlo, en el sentido de que, como sujeto cognoscente, se torne capaz de comprender y comunicar lo comprendido” (Freire, 1970, pp. 76).

“Enseñar es una forma del acto de conocer (...) es la forma de que dispone el educador para darle al estudiante testimonio de lo que es el conocimiento, de manera que este también conozca, en vez de que simplemente aprenda” (Freire, 2004, pp. 104-105).

En ese sentido, y no en uno impositivo, exterior y racionalista como suele interpretarse el término, es que Freire comprende la *concientización*. La concientización pasa por la toma de conciencia, pero que más bien pasa por asumirse históricamente, *historizarse*, humanizarse, sentirse humano, capaz de modificarse, de modificar el mundo (Freire, 2003). La concientización, como actividad eminentemente educativa, es conciencia de inacabamiento, búsqueda de humanización. Pasar de ser en el mundo a estar con el mundo. Ser capaces de distanciarnos objetivamente del mundo, conocer los condicionamientos económicos, políticos y culturales, ser capaces de reconocernos con nuestros iguales y de reconocer nuestros contrarios, para superar esas contradicciones (Freire, 1982).

La práctica educativa se desenvuelve en este proceso de humanización e historización del ser humano y es ahí donde cobra sentido, por eso la educación, para Freire, “jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de *desocultamiento* de la verdad” (Freire, 2006, p.7).

La práctica educativa como fenómeno exclusivamente humano, tiene historia e historicidad, está signada por el modelo de sociedad y la correlación histórica de fuerzas concreta (Freire, 1996b). En ese sentido, tiene una dimensión individual, pero este momento individual no basta para explicar la práctica, se trata de una cuestión social.

En su análisis de la práctica educativa, Freire destaca la presencia de sujetos (educador educando), objetos de conocimiento a ser enseñados y aprehendidos, objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o destina la práctica educativa y métodos de acción que deben estar en coherencia con lo anterior (Freire, 1982).

Sobra decir que, desde esta perspectiva, la práctica educativa es un todo y no tiene sentido intentar ver una separación entre la acción educativa, la preparación y la evaluación, entre los objetivos educativos y la práctica real, así como tampoco la reificación de determinados métodos pedagógicos. Dice Freire irónicamente:

“No puedo decir: doña práctica, tenga un poquito de paciencia, que después la señora evaluación verá como se comportó” (Freire, 1982, p. 91).

De hecho, como decíamos anteriormente, la visión de Freire del método educativo difiere del rumbo que suele tomar este término en el debate educativo. El método realmente importante para él, es el método riguroso de conocimiento, y no el método pedagógico o didáctico (Freire, 2004). El método de conocimiento pasa porque los educadores se pregunten permanentemente sobre qué conocer, para qué y cómo conocer, para quién. Más aún, si los educadores se deben hacer esa pregunta, “si tienen derecho y espacio para esa pregunta deben extender ese derecho a los estudiantes, sino el movimiento no es completo” (Freire, 1982, p.96).

En el mismo momento en que las personas nos podemos preguntar qué conocer, a favor de qué o en contra de qué, en favor de quién o en contra de quién conocemos, nos conocemos, comenzamos a humanizarnos. En ese mismo momento ya no es posible pensar una educación neutra al servicio de la humanidad como una abstracción. Inevitablemente entonces, dice Freire, entramos en la pregunta que los educadores solemos obviar respecto de las relaciones entre educación y poder, “es como si los educadores tuviésemos vergüenza del poder, de la política, vergüenza de vernos en relación al poder y la política” (Freire, 1982, p. 97).

Esta necesidad de reconocimiento de los sentidos, intencionalidades y significados de parte de los educadores que plantea Freire no es nueva en el debate educativo constructivista. Una perspectiva similar, aunque menos explícita en términos políticos se puede leer en los *criterios de mediación pedagógica* propuestos por Reuven Feuerstein (Feuerstein et al., 1991). La particularidad de la propuesta de Freire, desde nuestro punto de vista, radica en el lugar que le asigna a la toma de postura del educador, no como un atributo que “mejoraría” su desempeño educativo, sino como un elemento constitutivo del hacer pedagógico:

“Es precisamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza (*directividad* de objetivos de la educación) la que, impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño, que es político. Por eso, imposibilitada de ser neutra, la práctica educativa plantea al educador el imperativo de decidir, por consiguiente de romper y optar, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado” (Freire, 1996b, p. 77).

El desafío docente de “tomar posición” y la pedagogía del oprimido

El desafío del educador es la opción, finalmente y más allá de los condicionamientos sociales reales, la capacidad de elegir. Para Freire es fundamental la postura del educador ante el conflicto social que existe en el mundo y que también se vive en la escuela y de ahí su postura en el acto educativo (Freire, 2004). El educador debe asumir en forma ética su sueño que es político y el desafío de generar prácticas coherentes con la utopía (Freire, 1996b).

“La imposibilidad de ser neutrales frente al mundo, al futuro, nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. Si nuestra opción es progresista, democrática debamos, respetando el derecho que los educandos también tienen de optar y aprender a optar, para lo cual necesitan libertad, darles testimonio de la libertad con que optamos (o de los obstáculos que encontramos para hacerlo) y jamás intentar imponerles nuestras opciones, subrepticamente o no” (Freire, 1996b, p. 78).

Se trata de una opción pedagógica, que es también política, ética, metodológica. Un desafío de opción que apela a la humanidad del docente, pues no es el discurso (lo dicho) lo que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia al discurso. Enseñar algo es, en alguna medida, hacer algo. Es un desafío de consistencia ético-política, por ello Freire se pregunta:

“¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada como “guía” que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como salvadores?” (Freire, 1996^a, p. 81).

“¿Cómo es posible que una persona que no sea sujeto de su propia curiosidad pueda aprehender verdaderamente el objeto de su conocimiento?” (Freire, 2004, p. 103).

Freire definió, en distintos momentos de su obra, esta opción como una disyuntiva entre trabajar por una educación dialógica o *bancaria*, por educación liberadora o una educación domesticadora (Freire, 1970, 1982).

La educación *bancaria*, un término bastante difundido de la obra de Freire, es aquella en la que se cree que los que se educan son recipientes que deben ser llenados por el educador. Se concibe así al educador como alguien que “deposita” conocimiento en los educandos. Se concibe el saber como experiencia transmitida y no experiencia realizada. Para Freire, cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo (Freire, 1970).

Este tipo de educación fomenta el *statu quo* de la sociedad tal como está, con opresores y oprimidos. Obstaculiza el proceso de humanización de educadores y educandos. Es una operación educativa que pretende transformar la mentalidad de los oprimidos y no construir sujetos para transformar la situación que los oprime.

La opción por la educación liberadora, también denominada problematizadora o dialógica, es la educación propiamente tal como acto de humanización de educadores y educandos. Implica acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo, problematización

de los hombres en sus relaciones con el mundo. A través de esta educación los hombres y mujeres van percibiendo críticamente cómo *están siendo* en el mundo en qué y con qué están, van teniendo mayores niveles de conciencia del tipo de sociedad en que viven, de las relaciones sociales que definen concretamente la vida en sociedad (Freire, 1970). Como decíamos anteriormente, esta práctica educativa es una práctica de conocimiento, de humanización, que llevó a Freire a plantear la idea de una pedagogía de la “*gentitud*”, del proceso de hacerse gente y que se expresa básicamente en las relaciones sociales que se construyen en el acto educativo, pues desde ahí se vive la problematización o el conformismo (Freire, 2003). Es finalmente una práctica de transformación del mundo:

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (...) el mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulte su humanización (...) existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo” (Freire, 1970, pp. 67-69).

Esta educación se construye sobre la práctica humana de la *dialogicidad*. Una relación dinámica entre educador, educando, mundo social, la cual requiere superar la contradicción educador-educandos y asumir que los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo. Asumirse como educadores que aprenden y educandos que enseñan, en una relación dialéctica que no borra, no podría, el lugar distinto que ambos ocupan en el mundo social. El diálogo se basa en una relación de amor, humildad, fe en los hombres, esperanza, pensar crítico y permite la libertad para expresar pensamientos y reflexiones, sentimientos.

Un aspecto central que plantea Freire, en el marco de esta opción que deben realizar constantemente los educadores, es hacerse cargo de la problemática del poder y la existencia de opresores y oprimidos, lo que borra toda posibilidad de adhesión a un discurso educativo universalista y abstracto.

“La pedagogía del oprimido es aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad... pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la

liberación...los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación” (Freire, 1970, pp. 74-77).

Se trata de una tarea compleja, problemática y que nunca se podrá entender como completamente lograda. Entre otras cosas por complejos procesos ideológicos a veces de naturaleza inconsciente:

“Muchas veces el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito, una imposición de la opción de una conciencia a otra. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores...los oprimidos, introyectando la “sombra” de los opresores, siguen sus pautas, temen a la libertad (...) son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde dentro de si. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre ser espectadores o actores” (Freire, 1970, pp. 94-103).

Desde el presente estudio nos planteamos cuánto de lo que Freire llamó el “dilema de la pedagogía del oprimido” y que describe en la cita anterior, es hoy un dilema que viven los propios docentes, después de décadas de represión, de desvalorización social y de sometimiento a un discurso educativo universalista de pensamiento único.

Desde esta argumentación dialéctica y compleja, en la cual no es posible tomar por separado aspectos puntuales de la reflexión, es que Freire a lo largo de su obra construye una serie de reflexiones sobre la práctica docente. Particularmente son dos sus libros que, explícitamente, están dirigidos hacia los docentes: “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa” (1996a) y “Cartas a quien pretende enseñar” (1993). Rescataremos, a continuación, sólo algunas ideas generales de estos trabajos que consideramos interesantes para plantearnos la pregunta por la subjetividad docente hoy.

Tres son las ideas centrales sobre la docencia que Freire considera indispensable que los educadores trabajen: la idea de que no es posible la docencia sin la “*discencia*”, sin un pensar crítico riguroso sobre la realidad social del acto educativo, la idea de que enseñar no será jamás transferir conocimiento y la idea de que enseñar es un acto específicamente humano (Freire, 1996a).

Respecto a la primera idea, Freire plantea la docencia como un trabajo esencialmente intelectual y reflexivo, que exige rigor metódico, investigación, pensamiento crítico, y reflexión sobre la propia práctica. Un trabajo que, hemos planteado, siempre tendrá a la base una teoría de la educación y del proceso de conocimiento. En ese sentido, Freire plantea la exigencia del respeto por los saberes de los educandos, la conciencia de la labor educativa como un acto ético y estético, que pasa por la *corporificación* de las palabras por el ejemplo. Finalmente la idea de que enseñar implica siempre riesgo, asunción de lo nuevo, rechazo a la discriminación y reconocimiento y asunción de la identidad cultural concreta de educadores y educandos (Freire, 1996a).

La concepción de la enseñanza como un acto humano que se aleja de la idea de transferir conocimiento es una constante en la obra de Freire, así como de otros autores constructivistas (Vigotsky, 1998; González Rey, 2002). En ese sentido exige un reconocimiento de la condición social del ser humano, conciencia del *inacabamiento* y reconocimiento del ser condicionado y búsqueda permanente de aprehensión de la realidad. Mas el acto educativo no es posible sin un profundo respeto por la autonomía del ser del educando, sin humildad y tolerancia, sin una predisposición del docente, que, reconociéndose como un ser inacabado y condicionado, persista en la alegría y la esperanza, en la lucha por sus propios derechos, en la curiosidad permanente y en la convicción de que el cambio es posible (Freire, 1996a).

Por otra parte, comprender que enseñar es una especificidad humana, pasa por comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo y una actividad profundamente ideológica:

“...como profesor debo estar conciente del poder del discurso ideológico, comenzando por el que proclama la muerte de las ideologías. En realidad, a las ideologías solo las puedo matar ideológicamente, pero es posible que no perciba la naturaleza ideológica del discurso que habla de su muerte” (Freire, 1996^a, p. 126).

Finalmente, en esa relación dialógica, condición necesaria del acto educativo, Freire apela a que enseñar exige libertad y autoridad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, disponibilidad para el diálogo, seguridad, competencia profesional, generosidad y compromiso. Así como exige “querer bien a los educandos” (Freire, 1996a, p. 135).

Sobre este último aspecto, de la disposición y la actitud de los docentes hacia los educandos, Freire profundiza en una de las “Cartas a quien pretende enseñar” que denominó: “De las cualidades imprescindibles para el mejor desempeño de educadores(as) progresistas” (Freire, 1993, pp. 60-72). En este texto plantea la necesidad de los educadores de construir conscientemente una actitud de humildad, *amorosidad*, valentía en el acto educativo y tolerancia. Asimismo, plantea un asunto muy complejo de poner en práctica, que es la “tensión entre paciencia e impaciencia”, que debe expresarse en decisión y seguridad en lo que se hace y en la alegría de vivir que se muestra al educando:

“Ni la paciencia por sí sola, ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia (...) La paciencia sola se agota en el puro *blablablá*, la impaciencia a solas en el activismo irresponsable” (Freire, 1993, pp. 67-68).

Para cerrar este apartado sobre la argumentación de Freire que nos sirve para situar nuestro problema de investigación, quisiéramos traer a colación dos ideas sobre la práctica educativa, dos dilemas de los docentes en su trabajo.

Por un lado, el dilema de cómo enfrentar un discurso educativo oficial naturalizante, de apariencia universalista y abstracto, que tal como ocurre en Chile, plantea claramente lo que los docentes deben hacer y se propone evaluarlo y controlarlo como tal¹⁵. Si bien, ya dijimos, toda afirmación de neutralidad educativa no es sino una opción escondida, la tarea no es fácil:

“La elite en el poder no querrá poner en práctica una expresión pedagógica que se sume a las contradicciones sociales que revelan el poder de las clases altas. Sería ingenuo pensar que la elite se dejaría ver tal como es por medio de un proceso pedagógico que, a fin de cuentas, funcionaría en su contra” (Freire, 2004, p. 106).

¹⁵ Ver capítulos 10 y 11 del marco teórico.

Se trata de un punto que ocupó un lugar en las últimas reflexiones de Freire, en las cuales advierte sobre el poder del discurso neoliberal y posmoderno, que radica en el fatalismo que induce en la inacción. Un discurso que se presenta como natural, como expresión de “lo que la realidad es” y así niega la posibilidad de pensar otro orden de cosas en la realidad social. La pérdida de la capacidad de imaginar fue una de las consecuencias de la instauración de este discurso hegemónico:

“Lo más trágico de los años de dictadura no fueron la represión sobre lo que se llamó la subversión, lo más trágico fue la represión sobre la valentía de crear” (Freire, 1982, p. 92).

“La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire, 2006, p. 9).

El lugar de la utopía y de la esperanza también es ontológico de lo humano en Freire, su negación lleva a la negación de lo humano¹⁶. Habló de “sueño posible” para referirse a una actitud que exige “pensar diariamente mi práctica”, descubrir de manera constante los límites de mi propia práctica y percibir o demarcar la existencia de “espacios libres a ser pre llenados” (Freire, 1982, pp. 94-97). La práctica se torna utópica, no en el sentido que es imposible, sino de que es una práctica que vive una unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio.

Este es el último aspecto de la obra Freire que nos parece relevante para pensar nuestro problema de investigación. Si bien el autor niega la posibilidad de las definiciones esencialistas en general, y en particular, sobre la práctica docente, se pregunta por la condición de los educadores en el actual contexto social, negando toda posibilidad de tecnificar la labor de los docentes, quienes podrán ser “políticos y artistas, pero nunca técnicos” (Freire, 1982, p. 93). Además se pregunta por la posibilidad de construirse, por parte de los educadores, desde un lugar de profetas:

¹⁶ Un argumento similar es posible leer en la obra de Zemelman, para quien lo humano se juega en la dialéctica de memoria, experiencia y utopía. Ver capítulo 9.

“Los profetas no son hombres y mujeres desaliñados y malnutridos, sucios y andrajosos con un báculo en la mano. Los profetas son esos hombres y mujeres que se sumergen de tal forma en las aguas de su cultura y su historia, de la cultura y la historia de su pueblo (los dominados entre ellos) que conocen su aquí y su ahora y, por ende, pueden prever su mañana, el cual más que predecir, conocen” (Freire, 1982, p. 101).

La práctica educativa se vive entonces como una actividad utópica en el sentido de que es una práctica que “vive la unidad dialéctica, dinámica entre la denuncia y la anunciación, entre la denuncia de una sociedad injusta y el sueño posible de una sociedad con menos explotación” (Freire, 2004, p. 103).

8. Los procesos inconscientes, la recuperación del acto de trabajo y los aportes de Gerard Mendel.

Las relaciones entre subjetividad, salud y trabajo han sido profundamente estudiadas desde distintas perspectivas que, siendo o no en rigor psicoanalíticas, dan un lugar importante al análisis de los procesos del inconsciente en las relaciones sujeto-trabajo-salud.

Sin lugar a dudas los trabajos de Cristophe Dejours y el desarrollo de la clínica del trabajo en Francia constituyen los aportes que más se han divulgado, trascendiendo hacia otras tradiciones de investigación como la salud ocupacional, tal como veíamos en el capítulo 4 del presente trabajo (Dejours 1998, 1990; Parra, 2001). En América Latina, los trabajos desarrollados por el equipo de salud de la escuela sindical Marina Vilte de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina CTERA, han hecho un aporte fundamental a la comprensión del despliegue de los *núcleos afectivos* anticipados por la teoría, en el trabajo real de los educadores latinoamericanos, en el marco de las nuevas regulaciones y transformaciones socio históricas (Martínez, 2007, 2006, 2000, 1992)¹⁷.

Algunos autores han querido situar estos aportes, principalmente aquellos surgidos en Francia y otros países de Europa, como parte de la corriente de la *Psicosociología*, o como parte de la corriente de la psicoterapia institucional o *análisis institucional* (Barus-Michel et al, 2009), generando distintas fronteras y distinciones entre autores. Este breve capítulo no tiene por intención hacer un recorrido acabado por estas perspectivas, por lo cual omitiremos el uso de algún concepto clasificatorio de estas corrientes de pensamiento. Nos remitiremos a traer a la reflexión argumentos que, centrados en los procesos inconscientes, nos ayuden a pensar las temáticas de la subjetividad, la salud y los sentidos del trabajo en profesores. Para ello tomaremos como eje la argumentación de Gerard Mendel, denominada *socio psicoanálisis*, pues nos permite introducirnos en una temática que es particularmente importante para el estudio de la subjetividad docente: los procesos de enajenación y reapropiación en el trabajo (Mendel, 1996, 1993, 1972).

¹⁷ Sin adscribirnos en propiedad al enfoque psicoanalítico, nos sentimos en deuda con las colegas de la escuela Marina Vilte, particularmente con Deolidia Martínez, por el invaluable aporte realizado al desarrollo de este proyecto de investigación.

Como planteábamos hace algunos años (Cornejo, 2006), Gerard Mendel (1930 – 2004), fue un destacado psicoanalista y sociólogo del trabajo francés que, tomando como punto de partida el psicoanálisis y la teoría de la alienación de Marx¹⁸, y desde una extensa trayectoria de trabajo con grupos laborales, realiza una interesante teorización respecto de la posibilidad (y necesidad) del Hombre de recuperar o reapropiarse de “porciones” del trabajo alienado (Mendel 1993, 1972).

Mendel construye su propuesta partiendo del proceso múltiple de alienación del ser humano en el trabajo descrito por Marx: respecto al proceso de trabajo, al producto del mismo, a otros seres humanos y la especie humana (Marx, 1986, 1960). Esta separación es constitutiva del ser humano, que no puede sustraerse de esta contradicción sin solución que se da por el hecho de transformar el entorno por medio de sus actos, a la vez que constituirse él mismo en este acto y no poder evitar que este acto, no bien realizado se aleje de su autor para seguir un destino social que no retorna a él.

Mendel rastrea este proceso de enajenación, sus efectos en las personas y plantea alternativas para, al menos en parte, revertirlo. De esta forma realiza una interesante operación de pensamiento, que no ha estado exenta de polémica, pues desarrolla su propuesta desde el plano de la clínica del trabajo y de la experiencia de grupos laborales, partiendo de la reflexión de Marx que está situada, sin duda, en otro plano, el de las fuerzas sociales y de los procesos históricos. Cabe la pregunta por la extrapolación de conceptos que realiza Mendel, cabe la pregunta por la posibilidad real de reapropiación del trabajo, en el marco histórico de relaciones sociales concretas de producción que se sustentan en la separación del trabajador y su producto. En esta operación de pensamiento Mendel, como decíamos, se centra en un análisis de la subjetividad y los procesos inconscientes que podrían llevar, aunque no sean estas sus palabras, a una transformación en la forma en que el sujeto, individual-colectivo construye socialmente el mundo del trabajo. La polémica sigue abierta, el campo de inteligibilidad o la *zona de sentido* abierta para pensar una realidad difícil de pensar, también (González Rey, 2002). Volvamos pues al planteamiento de Mendel.

La enajenación del trabajo es un proceso histórico. En la medida en que la sociedad se vuelve más compleja, se materializa la división social del trabajo y aumenta lo que Loureau

¹⁸ Ver capítulo 1 de este trabajo.

denominó, el desconocimiento del origen social de “sí misma”, el desconocimiento del trabajo (Loureau, 1971).

El acto de trabajo se nos escapa en cuanto lo terminamos de realizar. Emerge aquí una nueva paradoja pues, si bien tenemos enorme dificultad para reconocer el trabajo humano en la sociedad, para ver el producto del trabajo, no podemos “dejar de correr detrás de actos que se nos escapan y en esa carrera estamos forzados a interactuar con otros y con la sociedad” (Mendel, 1993, p. 37). El acto humano de trabajo es un acto social que pertenece tanto al cuerpo como al espíritu, es uno solo con quien lo produce, de tal forma que Mendel plantea que:

“...si somos incitados vehementemente a apropiarnos de él es a fin de poder recuperar la integridad corporal y psíquica mermada por esa salida de nosotros que es, a la vez, la entrada en un mundo (social) que ya no nos pertenece” (Mendel, 1993, p.22).

El hecho de que “consideremos a nuestros actos como una continuidad de nuestro propio ser” conduce a que el sujeto no pueda escapar a la fatalidad de necesitar recuperarlo, así como “no podría considerar que su brazo, su mano son ajenos a su persona” (Mendel, 1993, pp. 208-209).

Mendel propone el concepto de *movimiento de apropiación del acto* para referirse a una fuerza de carácter antropológico, que adquiere las características de un impulso inconsciente, pero de origen social:

“...fuerza que se expresa de manera no conciente dentro de la dimensión psíquica y que incita al sujeto a “apropiarse” del acto voluntario y conciente que realiza, de la actividad que desarrolla” (Mendel, 1993, p. 21).

Este movimiento apuntaría a dos objetivos. Por un lado la apropiación del control del proceso de trabajo, incluida la forma que adquiere la división social del trabajo. Por otro lado, la apropiación de los efectos del acto, su destino final, el producto del trabajo.

Como planteábamos en los capítulos 1 y 3 de este trabajo, la pregunta por el *producto del trabajo docente* es una pregunta compleja, que orienta la mirada hacia un punto ciego de su

realidad social y que no puede sino tener respuestas históricas, en un doble sentido. Por un lado, contingentes a las peculiaridades de las relaciones sociales concretas de producción de vida en las que se enmarca la tarea educativa en una sociedad real. Por otro lado, históricas como producción de un sujeto social que, según sus niveles de articulación, es el único que puede producir esta respuesta, pues se trata de una construcción del hacer y del sentir, que está fuera del orden simbólico y de las producciones imaginarias (L'Huilier, 2009).

Desde nuestro punto de vista, este *movimiento de apropiación del acto* de trabajo, que parte por observar y seguir los efectos de su acto (Mendel, 1993), nos coloca frente a una problemática compleja, que ha sido construida como objeto de investigación en distintas perspectivas psicodinámicas del trabajo, particularmente en el trabajo de Dejours: la problemática de *lo real* en el trabajo (Dejours, 1996, 1990).

Para Dejours lo real aparece como aquello sobre lo cual fracasa la simbolización, lo que no puede ser simbolizado, pero que está ahí, nos condiciona y puede ser fuente de displacer (Dejours, 1996). El trabajo real emerge conflictivamente en medio de mandatos y prescripciones del trabajo que muchas veces oscurecen la capacidad de ver el trabajo concreto. La distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo realmente realizado es constitutiva de cualquier acto de trabajo, y en los docentes toma características que la colocan al centro de los procesos de subjetivación y de malestar (Martínez, 2007; Guerrero, 2005). L'Huilier lo plantea de la siguiente manera:

“la experiencia profesional enseña los límites del marco prescrito y pide ingeniosidad. Para superar dificultades, para ganar tiempo, para protegerse del peligro, para economizar los esfuerzos, para ajustarse a las especificidades de la situación concreta, es necesario hacer de modo distinto a lo que prevén los procedimientos oficiales” (L'Huilier, 2009, p. 588).

Esta dificultad para ver el trabajo real tiene consecuencias enormes en distintos campos del trabajo, como la invisibilización de los factores de riesgo de accidentes y enfermedades¹⁹, el desgaste por la enorme energía puesta en “no ver”, la naturalización de condiciones sociales de trabajo, de las cuales no se logra pensar su origen y el fenómeno, bastante descrito en los

¹⁹ Ver capítulo 4.

estudios de trabajo docente, de la *puesta en escena teatral, el como sí*, en el que la tarea educativa aparece como un simulacro no consciente en el que los docentes *hacen como que enseñaran*, como que el proceso de desarrollo/aprendizaje humano fuera esa rutina cotidiana, que reduce la incertidumbre y la inseguridad, que anestesia el deseo de conocer (Martínez et al, 1999; UNESCO, 2005).

Volviendo a la propuesta de Mendel, si bien nadie está nunca en condiciones de alcanzar el final de su acto, de reapropiarlo por completo, de verlo en su totalidad real, las personas ejercen mayor o menor poder sobre sus propios actos de trabajo, lo que depende de estructuras sociales que condicionan el margen de poder real del sujeto sobre su acto, estructuras sociales que el sujeto también construye, al menos en el orden de lo simbólico (Mendel, 1997). Esta relación del trabajador con su acto de trabajo produce efectos psicológicos distintos:

“...carencia de creatividad en el trabajo y dificultad de proyectarse hacia el futuro... son las actitudes que hemos encontrado cada vez que las personas no disponen casi de poder alguno sobre los actos de trabajo” (Mendel, 1993, p. 278).

Si bien este impulso de apropiación del acto puede estar adormecido, en tanto carencia sigue operando a nivel psíquico con las consecuencias que él describe clínicamente. Para Mendel, el problema de la salud mental en el trabajo es una especie de enfermedad de falta de poder sobre el acto de trabajo²⁰. Pero no solo la salud mental se configura de acuerdo a la relación del trabajador con su acto de trabajo, también la misma estructura de relaciones sociales en el proceso de trabajo depende de esta relación, lo que determina una suerte de círculo vicioso:

“...cuanto más bloqueado esté el movimiento de apropiación del *acto poder*, tanto menor será el interés por el trabajo en sí mismo y más se recurrirá a estrategias de poder sobre los otros...” (Mendel, 1997, p. 183).

Mendel desarrolla el concepto de plusvalía de poder, basándose en el concepto de plusvalía económica de Marx (Marx, 1960). La plusvalía económica es la distancia entre el valor del trabajo (introducido por el trabajador) y el sueldo que el trabajador percibe, lo que redundará en

²⁰ Ver capítulo 4.

el conocido hecho de que los trabajadores producen mucho más de lo que les pagan. La plusvalía de poder es el proceso a través del cual, el empleador también se apropia del poder del acto de transformación social del trabajador. Se trata de procesos concatenados, cuanto más produce una empresa, más poder económico y social tiene (Mendel, 1972).

El acto de poder, el acto de trabajo nace apropiado por un otro. Mendel alude a la rápida disminución de los poderes políticos del individuo en la sociedad moderna, al empobrecimiento de su poder social. Todo acto de transformación, de trabajo tiene un monto de poder, tal como ocurre con el proceso de acumulación económica, ese poder ligado al acto no desaparece, si no es recuperado, es acumulado por el poder institucional, sea cual sea la institución.

Es interesante apreciar que este proceso de doble acumulación que esboza Mendel tiene puntos de coincidencia con los procesos de producción y acumulación descritos desde las teorías del trabajo inmaterial²¹. Para Mendel el Capital puede ceder en el salario, pero no puede ceder en el poder institucional, desarrolla así una nueva teorización de la alienación, incluyendo la alienación del poder social.

El proceso de recuperación de poder sobre el acto de trabajo y la doble estructuración del aparato psíquico

Para Mendel la recuperación de poder sobre el acto de trabajo no es algo que se pueda hacer de manera individual, implica un proceso grupal, colectivo y autogestivo. El *movimiento de apropiación del acto*, depende del desarrollo de la conciencia de lo social por parte del sujeto, de su capacidad para reconocer el lugar real que se ocupa en la sociedad, así como las relaciones sociales en las que se está inmerso, especialmente aquellas que “determinan” el trabajo y que, por definición, pertenecen al orden de lo implícito, de lo real diría Dejours (Mendel, 1972, Dejours, 1996). El desarrollo de esta conciencia de lo social, es lo que Mendel denomina el acceso al plano de la *psicosocialidad* (Mendel, 1993)²².

²¹ Ver capítulo 3 de este trabajo.

²² Desde nuestro punto de vista, son notables los puntos de coincidencia entre el argumento de Mendel de la *psicosocialidad* que veremos a continuación y el planteamiento de Paulo Freire, respecto al proceso de humanización, el proceso de “ser más” que vimos en el capítulo anterior. Así como la coincidencia de ambos

Este planteamiento se inscribe en una teoría del desarrollo psíquico. El autor plantea un doble proceso de estructuración del aparato psíquico, un doble registro de pensamiento. Pensamiento en una perspectiva no meramente racional, sino en tanto cualidad del sujeto pensante, que construye la realidad social que piensa. Estos dos registros son el de lo *psicofamiliar* y el registro de lo *psicosocial* ya mencionado.

El registro *psicofamiliar* constituye el primer registro inconsciente construido por el psiquismo individual en su historia familiar. Se estructura en torno a los vínculos primarios, las fantasías inconscientes, las imágenes parentales, las identificaciones con los padres y los conflictos edípicos (Mendel 1993, 1972):

“A partir de la *personalidad* psicofamiliar y durante toda la vida, el individuo hará proyecciones en el campo social. Para su inconsciente la sociedad será vivida como una familia” (Mendel, 1993, p. 259).

Este registro *psicofamiliar* es ineludible para los seres humanos en la construcción del aparato psíquico y la subjetividad. Inconscientemente, el modelo psicofamiliar de relaciones humanas siempre estará presente. Para Mendel, en situaciones extremas, de amenazas a la integridad del yo, las personas tienden a regresar al modelo internalizado “familiarista”. De esa forma el autor lee fenómenos como el patriotismo exacerbado, el nacionalismo extremo y el fascismo.

El permanecer pasivo frente al fenómeno de la enajenación del acto de trabajo, va de la mano del funcionamiento del aparato psíquico en el plano “*psicofamiliar*”. Mendel insiste en que así como “la sociedad no es una familia”, aunque para el inconsciente todo espacio social sea primeramente vivenciado como “la familia de infancia” es fundamental saltar del plano psicofamiliar al *psicosocial* (Mendel, 1993).

Situarse en este registro de la *psicosocialidad* implica ser capaz de ir más allá del primer registro construido por el psiquismo individual en su historia familiar. Implica ser capaz de “...escapar de la dependencia del Gran Sujeto internalizado (las imágenes parentales)”, de romper con el lugar paterno (Mendel, 1993, p. 263). Este proceso conduce al sujeto a

argumentos y la propuesta de Hugo Zemelman respecto a la constitución de subjetividad, que veremos en el capítulo 9.

repensarse como ser humano, modificar su visión de mundo, situarse desde un lugar otro respecto a lo social. Constituye un tránsito de un *mundo en sí* a un *mundo para sí*.

Como decíamos más arriba, la modalidad concreta en que se constituye el *movimiento de apropiación del acto* en el sujeto es colectiva, en el seno de su grupo de trabajo y como confrontación con la organización del trabajo, con la autoridad internalizada.

Un aspecto central en el planteamiento de Mendel es que el registro de lo *psico social* es una construcción colectiva, constituye una conquista humana, no es algo dado o natural. Desde ese punto de vista podemos entender el *sociopsicoanálisis* como una teoría del sujeto.

La modalidad de acceso a este registro es la confrontación con la organización del trabajo, con la autoridad internalizada. En el curso de esta confrontación el sujeto "...integrará una experiencia vivida respecto de la fuerza de su movimiento de apropiación y de las características de lo social que se oponen a él" (Mendel, 1993, pp.142). Lo psicosocial es el resultado del proceso de *internalización* de esa confrontación con la organización del trabajo. Este proceso de construcción de lo *psicosocial* no puede darse nunca por resuelto de manera definitiva. El modelo *psicofamiliar* tenderá a reproducirse. La recuperación del acto de trabajo será bloqueada sistemáticamente por fenómenos psicológicos originados en el plano psicofamiliar, ligados a la culpa y la angustia, que intentarán filtrar a través suyo las complejidades del mundo externo y de las relaciones sociales, pues el modelo *psicofamiliar* estará asentado en el psiquismo primario de todos los miembros de una organización laboral.

El *movimiento de apropiación del acto* no es en sí psicosocial. Puede expresar solamente el rechazo actuado a una relación edípica que "resulta por la huida del acto", puede ser un movimiento inconsciente que esté lleno de *familiarismo* y, por lo tanto, se diluya" (Mendel, 1993, p.178). No obstante cuanto más se expresa el *movimiento de apropiación del acto*, más se sitúa el sujeto en la dimensión psicosocial.

Por esta razón, el plano de lo psicosocial pertenece al orden de un proceso dinámico más que a un estado definido. La *psicosocialidad* se desarrolla de múltiples maneras, aunque siempre colectivamente y en tensión con un "...marco organizacional actual (que) no permite la expresión de la *psicosocialidad* de los individuos y aún menos su desarrollo" (Mendel, 1993, pp.169).

El *movimiento de apropiación del acto* tiene lugar en la realidad exterior, que para el inconsciente es, como decíamos, los vínculos familiares de infancia del sujeto. Avanzar en el mundo exterior, desde el registro *psicofamiliar*, es inconscientemente, materializar un acto de agresión hacia los padres:

“una cadena inconsciente liga todo ataque a la autoridad, desde la fantasía de destrucción de la madre arcaica (y correlativamente de destrucción de sí mismo) por parte del lactante frustrado y agresivo, hasta la fantasía edípica de castración del padre” (Mendel, 1993, p. 212).

Placer, culpa y angustia son vivencias que acompañan este proceso de constitución de lo psicosocial, muchas veces, de manera contradictoria y ambivalente. Se generan culpas y fantasías inconscientes de autodestrucción, pero también se produce placer ligado a la pulsión de dominio y éxito. Se genera una sensación de “triunfo”, de auto realización que también puede generar culpa.

“Innovar, crear es para el inconsciente de cada uno abandonar el camino trazado por los padres: significa por ende, que ese modelo se considera insuficiente o superable” (Mendel, 1997, p.93).

Esta labor creativa, innovadora que decíamos es fundamental para enfrentar a lo *real* en el trabajo, es fuente de sentimientos de culpa y ansiedad, además de requerir la renuncia a ciertos montos de placer *psicofamiliar*.

En este tránsito de constitución de lo psicosocial emerge la categoría trabajo en toda su dimensión, como creación humana de lo social y del sujeto a la vez. Se trata de un proceso difícil de registrar, todo lo referido a la relación de poder de un sujeto con su hacer, con su acto, es objeto de un punto ciego frente a lo real:

“(da la impresión de que uno) no pudiese llegar a tener una verdadera conciencia del movimiento de apropiación del acto y de lo que éste implica, más allá de la simple intuición del instante” (Mendel, 1997, p.177).

La recuperación de acto de poder en el trabajo docente

Mendel desarrolló una línea de investigación específica con docentes y resulta relevante traer a la reflexión algunos de sus hallazgos. Para los docentes la construcción de psicossocialidad pasaría por el difícil proceso de renunciar al placer psicofamiliar de sentirse padres de los estudiantes e hijos de las estructuras administrativas y las determinaciones sociales, cuestión extremadamente compleja. Volvamos a mirar una cita que ya utilizamos:

“...cuanto más bloqueado esté el movimiento de apropiación del acto de trabajo, tanto menor será el interés por el trabajo en sí mismo y más se recurrirá a estrategias de poder sobre los otros” (Mendel, 1997, p. 183).

Esos otros en el trabajo docente pueden ser otros educadores, pero fundamentalmente serán los estudiantes, sus familias y los asistentes de la educación. El lugar social del docente respecto a los estudiantes en el espacio escolar dificulta la renuncia consciente al placer *psicofamiliar* de ejercer poder paternal/maternal sobre ellos.

Siendo los docentes los “encargados” de la socialización de los estudiantes, Mendel se vio obligado a desarrollar una re conceptualización específica de ese término: socialización. Para el autor existirían procesos de socialización identificatoria y de socialización no identificatoria.

La socialización identificatoria sería básicamente la que se construye a imagen y semejanza del proceso *psicofamiliar* de construcción de vínculos primarios, recreando la relación del estudiante con un docente “como si” fuese su padre o con una profesora “como si” fuese su madre. Para Mendel, es el proceso de socialización que todos conocemos y tendemos a reproducirlo, porque lo hemos vivido.

Sin embargo, también existirían procesos de socialización no identificatoria, que históricamente han tenido un peso muy grande y que consisten básicamente en una socialización construida desde un vínculo entre pares. La imagen clásica al respecto es la de los grupos juveniles de pares, sin embargo Mendel desarrolla esta reflexión en el plano de lo simbólico y los procesos inconscientes, por lo tanto no es condición indispensable la pertenencia al mismo grupo etéreo para construir este tipo de relación. El autor plantea que

los docentes deben aprender de estos procesos de socialización, rescatarlos, incorporarlos y cuando puedan, también constituirlos con sus estudiantes. Nuevamente, no estamos frente a un proceso sencillo, racional. Toda socialización “diferente” es una amenaza para el poder, es la vivencia concreta de que se puede convivir de otra forma (Mendel, 1997).

Finalmente Mendel asocia el proceso de socialización identificatoria con el fenómeno del autoritarismo en la relación pedagógica, el ejercicio del poder arbitrario y el proceso de socialización no identificatoria con el desarrollo de la *autoridad pedagógica*, la claridad de los límites de la relación entre personas que, utilizando palabras de Paulo Freire, pese a ocupar lugares sociales distintos y de manejar diferentes niveles de poder, pueden y deben instaurar espacios de horizontalidad para construir conocimiento (Freire, 1993).

Para Mendel, los docentes pueden vivir las frustraciones y arbitrariedades cotidianas en la institución escolar desde dos perspectivas. Desde una reacción más bien depresiva, psicofamiliar, en el plano de la queja, desde el lugar de “víctimas que consienten serlo” (Mendel & Vogt, 1975, p. 284). O bien desde una reacción autónoma, que busca rescatar el objeto de la producción de su trabajo. Obviamente no se trata de procesos de opción racional, lineal, ni individual.

Tanto para los estudiantes como para los docentes “algo que les es impuesto, y sobre lo cual ustedes casi no pueden intervenir, nunca será fuente de placer” (Mendel, 1997, p. 80).

Finalmente, Mendel construyó a lo largo de su obra una clínica de la recuperación del acto poder, que no viene al caso desarrollar en este trabajo, considerando además que se trató de una construcción histórica coherente con las relaciones sociales de producción de la vida de la Europa de posguerra. Sin embargo, nos parece interesante citar algunos aspectos generales de este proceso pues nos pueden ayudar a pensar la temática de la subjetividad del trabajo docente. Para Mendel este proceso de constitución del espacio psicosocial implicaba la recuperación del pensamiento de la obra realizada en el trabajo, su expresión en la palabra y su puesta en común, en vías a intentar abrir el acceso a formas diferentes de hacer lo que hacemos.

Para los docentes, este proceso siempre pasará por intentar situarse desde otro lugar simbólico para ver a sus colegas, a la institución y sobre todo a los estudiantes.

Respecto a la relación con la institución, nos parece relevante pensar, como psicólogos educacionales, el lugar de las intervenciones centradas en lo afectivo en el trabajo. Centrarse en los “efectos emocionales” de la alienación en el trabajo, sin pensar la institución, puede terminar siendo un proceso que se instituye completamente en el plano *psicofamiliar*. Más aún si esta opción es motivada, desde el psicólogo o desde los docentes, por la evitación del conflicto o responde a la creencia de la inmodificabilidad de la organización del trabajo. Como plantean Gollac et al (2008), la psicologización, la gestión psicológica del estrés en el trabajo y la consideración del sufrimiento como inevitable a las transformaciones económicas globales resultan todas en formas de *banalización* de este sufrimiento, lo que lleva de una u otra forma a su naturalización (Gollac et al, 2008).

Respecto al lugar desde el cual plantearse la relación con los estudiantes, en algún trabajo anterior planteamos que los docentes, en nuestro país se ven enfrentados al desafío de asimilar la profunda crisis de legitimidad de las formas tradicionales de representación y participación, que los jóvenes expresan a partir de prácticas de participaciones disruptivas y poco tradicionales. Se ven enfrentados al desafío de respetar las nuevas formas de participación juvenil: horizontales, desburocratizadas, desordenadas, difíciles de coordinar. Se ven impelidos a buscar espacios de poder en la dimensión micro política, lo cotidiano, lo más cercano, el territorio, las prácticas diarias, la vida cotidiana, tal como hacen los jóvenes²³ (Cornejo & Reyes, 2008; Cornejo, González & Caldichoury, 2007).

Mendel llama a los docentes a reconocer su parte de poder institucional en la escuela, a mirar de frente el papel funcional de la escuela en la sociedad capitalista de “...asegurar la persistencia de las mismas relaciones de producción a pesar de todas las conmociones que intervienen en el plano de las fuerzas productivas” (Mendel & Vogt, 1975, p. 247). En esta búsqueda, para Mendel el norte debiera ser la autogestión pedagógica, el poder colectivo de los profesores para definir sus tácticas pedagógicas y la organización de la dinámica escolar, en alianza con otros trabajadores de la educación y con los estudiantes, sus familias y las comunidades.

²³ Se trata de aquellas luchas que, posteriormente leeríamos, Castoriadis denominó “Luchas implícitas” (1985).

9. Subjetividad como marco interpretativo histórico-cultural para comprender a los docentes como actores.

“En los suelos de la cubierta, en las paredes del barco, en el mar, con el recorrido del sol en el cielo y el del barco, se dibuja, se dibuja y se diluye con la misma lentitud, una escritura ilegible y desgarradora de sombras, de aristas, de trazos de luz rasgada remendada en ángulos, triángulos de una geometría fugitiva que se desmorona al capricho de la sombra de las olas del mar. Para después, otra vez, incansablemente, volver a existir”.

Marguerite Duras, citado por Guattari.

El estudio de la subjetividad humana constituye un campo de conocimiento no conquistado completamente por el conocimiento humano (González Rey, 2002). Se trata de un aspecto de lo social difícil de mirar y de nombrar, pues al hacerlo nos vemos a nosotros mismos, creados socialmente y creadores, a su vez, de lo social. Implica un desafío metodológico de volver a pensar el tema del “objeto de investigación”, pero también un desafío epistemológico, teórico y ético.

La problemática de la subjetividad, desde nuestro punto de vista, es articuladora de los campos de la educación, la psicología y el trabajo.

Es una temática que tiene también alcances políticos, pues se sabe que no hay política, ni construcción de lo social sin sujetos (individuales y sociales) (Zemelman, 2010). No podemos obviar, entonces, que se trata de un concepto en disputa por lo que hace necesario intentar un ejercicio de distanciamiento de la racionalidad científica dominante para abordarla, en definitiva, desde la óptica del poder. Un ejercicio de conocimiento que nos lleve a

sensibilizarnos con la inestabilidad, con los movimientos de constitución de un devenir incierto construido por seres humanos que el poder pretende mostrar como algo cerrado²⁴:

“...el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de desenvolvimiento” (Zemelman, 2010, p. 2).

Para muchos pensadores “la categoría sujeto es el resultado más significativo de la filosofía moderna”, misma que se encuentra hoy en crisis (Acanda, 2008, p. 2). Esta idea de *sujeto* es tributaria del racionalismo cartesiano, que la ve referida a un principio universal de inteligibilidad, conciencia, orden, racionalidad, intencionalidad, individualidad e indivisibilidad (González Rey, 2002):

“La concepción de Descartes puede ser tomada como paradigmática de la interpretación clásica del sujeto que se fijó inicialmente en la filosofía moderna: el sujeto como ente autocentrado, incondicionado, omnipotente, transparente, absolutamente racional” (Acanda, 2008, p.2).

Las propuestas de Marx y de Freud son, para muchos, las primeras que instalan una sospecha sistemática y, a la postre, devastadora sobre esta imagen de individuo racional en desarrollo constante. En el sistema de pensamiento de estos autores aparecen fuerzas sociales e inconscientes que son inmanejables por medio de la razón individual (Marx, 1960; Freud, 1978). Sin embargo, como hemos anticipado, la configuración de la subjetividad como categoría de análisis no podrá ser un proceso meramente racional, de ideas y conceptos. Se trata también de un proceso histórico, pues aunque suene recursivo y paradójico, es necesario un sujeto para poder pensar la subjetividad. La concepción que tengamos de subjetividad tendrá que ver también con la visión que tengamos de la realidad social y con cómo podemos pensarla. Podemos decir que hasta mediados del siglo XX este sujeto racional cartesiano seguía gozando de buena salud, al menos en el pensamiento mayoritario de la psicología y las ciencias sociales.

²⁴ Estas ideas son trabajadas al final de este capítulo, así como en el planteamiento del problema y en la descripción de los procedimientos metodológicos de este estudio.

En el campo de la psicología, la subjetividad se construye como campo de estudio a lo largo de un complejo proceso histórico. En sus orígenes, la psicología clásica se caracteriza por ser esencialmente empírica, positivista, reduccionista, cuantitativa, individualista, normalizadora, genérica, determinista y predictiva, asumiendo la idea de un observador independiente. Para González Rey, el argumento original de Freud, aunque cuestiona esta concepción clásica de sujeto, no sienta las bases para pensar la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, pues lo que emerge como campo de estudio en su obra es la realidad intrapsíquica constituyéndose a partir de invariantes universales (el conflicto edípico, la luchas de fuerzas entre el ello, el yo y el súper yo, etc.) (González Rey, 2000).

Para este autor, luego de la crítica psicoanalítica, la psicología soviética, profundamente imbuida del pensamiento dialéctico, se constituye como un gran paso en el desarrollo de una mirada histórico-cultural de la subjetividad, al postular la necesidad de una mirada dialéctica compleja en la relación individuo, sociedad e historia (González Rey, 2002). La dimensión social, en pensadores como Vigotsky o Rubenstein, no es un hecho externo con respecto al ser humano, sino que ella penetra y desde dentro constituye su conciencia (Vigotsky, 1988; González Rey, 2000). Cultura, sujeto, y subjetividad comienzan a comprenderse desde una perspectiva de recursividad y no como fenómenos separados o determinados unívocamente.

Sin embargo, habrá que decir que en psicología, mayoritariamente, la subjetividad sigue siendo un término reservado para los procesos que caracterizan el mundo de lo intra psíquico, si bien “permite ubicar los contenidos psíquicos parciales y fragmentados que habían sido históricamente el objeto de la psicología en procesos más abarcadores y complejos” (González Rey, 2000 p. 23). El aporte de Vigotsky es fundamental en ese sentido, al postular la existencia de unidades complejas comprometidas de diferentes formas con el sistema subjetivo como un todo (Vigotsky, 1988)²⁵. Es sabido que el campo de pensamiento dialéctico abierto por la obra de Vygotsky y otros pensadores de su generación no logró desarrollarse en las décadas siguientes a la estabilización política en la Unión Soviética, sofocado por la imposición hegemónica de una interpretación materialista burda, que planteaba la primacía de la materia sobre la conciencia y que veía a la subjetividad como una mera expresión de la superestructura ideológica que estaría determinada mecánicamente por las relaciones económicas de producción (González Rey, 2002).

²⁵ Retomaremos este asunto más adelante, cuando nos refiramos al argumento de González Rey, quien realiza un rescate crítico de la obra de Vigotsky.

Mirando en perspectiva histórica y desde nuestra posición actual podemos afirmar, siguiendo el planteamiento de González Rey, que la subjetividad se constituye como una “*zona de sentido*”, un campo de visibilidad e inteligibilidad que genera la teoría o la construcción de conocimiento sobre un recorte arbitrario de lo estudiado, un concepto que no agota la realidad pero que ayuda a pensarla (González Rey, 2000).

Nos parece que la posibilidad de constituir la subjetividad como campo de conocimiento en el pensamiento contemporáneo es un movimiento histórico que se da, no sólo en la psicología, sino en distintas disciplinas de las ciencias sociales (antropología, sociología), la filosofía, la historia, la educación, la lingüística y la epistemología.

Se trata de un movimiento histórico de conocimiento que, si bien tiene antecedentes notables en los siglos XIX y comienzos del XX en autores como Marx, Freud, Gramsci y Vigotsky, solo toma fuerza en el último tercio del siglo XX con los aportes de pensadores como Castoriadis, Loureau, Foucault, Freire, Guattari, Deleuze, Negri, Thompson y la historia social, así como en las teorías socialmente comprometidas de América Latina expresadas en autores como Hugo Zemelman y Juan Carlos Marín. Lo notable, desde nuestro punto de vista, es que desde distintas perspectivas, en autores que muchas veces no se citan, partiendo desde matrices y campos teóricos diferentes, se comienza a perfilar este campo de conocimiento: la subjetividad en perspectiva histórico-cultural. Si bien Marx, y en menor medida Freud, suelen aparecer como herramientas teóricas utilizadas por estos pensadores, muchas veces, aunque no siempre, este desarrollo de pensamiento implicó una verdadera ruptura, al menos con el movimiento hegemónico de pensamiento marxista y psicoanalítico.

Creemos además, que se trata de una construcción que no se da solo en la ciencia, sino también en el ámbito del sentido común. El saber popular, más allá de cómo se conceptualice, ha aportado a la posibilidad de pensar la subjetividad histórica, a partir de procesos de construcción de memoria e historización colectiva, independiente de la memoria oficial (Salazar, 2001).

Pareciera entonces, que actualmente existen condiciones históricas para pensar el sujeto desde una perspectiva histórico cultural. Para González Rey, siguiendo a Touraine, estas condiciones serían básicamente el desmoronamiento de los tipos de orden de pensamiento que

caracterizaron a la modernidad (González Rey, 2002). Desde nuestro punto de vista, se trata también de la emergencia de las sociedades del control que describíamos en el capítulo 2, de un capitalismo cognitivo que produce subjetividad como acumulación y que, con el pasar de los años, hace posible, aunque no inevitable, la emergencia de una subjetividad que puede, desde aproximaciones parciales, pensarlo y así pensarse.

Para finalizar estos párrafos introductorios sobre el estudio de la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, dejaremos planteados tres puntos de interés común que comparten las propuestas teóricas que desarrollaremos a lo largo de este capítulo.

En primer lugar, el hecho de que la subjetividad debe enfrentar las dicotomías históricas del pensamiento occidental, así lo plantea González Rey:

“(es necesario enfrentar) dicotomías que han caracterizado las producciones teóricas en las ciencias humanas, como lo social-individual, lo interno-externo, lo afectivo-cognitivo, lo intrapsíquico-interactivo” (González Rey, 2000, p.19).

La dicotomía entre los planos individual-colectivo es un desafío necesario para poder pensar la subjetividad, y como decíamos más arriba, nos debe llevar necesariamente a repensar los vínculos entre sujeto y objeto. Para Hugo Zemelman, una de las principales dificultades en el estudio de las subjetividades es evitar los dos grandes reduccionismos de las ciencias sociales modernas: el psicologismo individual que no considera los aspectos históricos y contextuales de los procesos de construcción de sentidos y el estructuralismo social, que reduce toda formación subjetiva a la “simple expresión de los procesos macro-históricos” (Zemelman, 1992a, p. 34). La perspectiva de la singularidad contextualizada debe reemplazar la visión clásica de un individuo rodeado por un medio social. Las perspectivas que desarrollaremos en este capítulo comparten el esfuerzo de ubicar al sujeto singular en el sistema histórico cultural en que viven, sin separar lo individual de lo social y sin plantear la existencia de invariantes universales.

El concepto de subjetividad o sujeto social ha sido mayoritariamente desarrollado por la historia y la sociología. Entendiendo por ello generalmente la “voluntad de acción social y colectiva, la capacidad de materializar acciones políticas, agenciar y construir saberes autónomos, superar la condición de espectadores, formular y desarrollar proyectos

alternativos, constituirse a sí mismo...reconocimiento de sí..." (Lechner, 2002, pp. 28-29). González Rey, como veremos más adelante, propone la idea de la subjetividad social, como concepto que permite comprender la dimensión subjetiva de los procesos e instituciones sociales.

La subjetividad individual ha sido mayoritariamente planteada por corrientes de la psicología contemporánea, como configuraciones de sentido y articulación de repertorios simbólicos que encuentra el sujeto para expresarse y actuar.

En segundo lugar, en estos planteamientos aparece recurrentemente la contradicción por un doble significado de la palabra sujeto. Por un lado el sujeto como *sujetado* a un otro por control y dependencia, como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento (Foucault, 1983). Por otro lado el sujeto como agente, capaz de subjetivar su experiencia, como sujeto con capacidad de opción, aunque sea con una conciencia falsa de sí mismo²⁶.

Finalmente, en estos planteamientos que revisaremos brevemente, la idea de la subjetividad permite abrirse a lo *indeterminado* como desafío central de investigación, a lo que está siendo, no solo a lo que ya es. Se comparte un intento, siempre problemático, de estudiar aspectos subjetivos sociales, no solo cuando ya están materializados, sino también cuando están en su fase de constitución (Marín, 1990). Esto conlleva un rompimiento de la condición dada de un objeto, por medio de destacar lo procesual de lo estructurado, mediante el énfasis de su potencialidad. Hugo Zemelman lo plantea de la siguiente forma:

“...si el conocimiento social se plantea la necesidad de viabilizar opciones para dar una nueva dirección a la historia, es preciso reconocer, también, las potencialidades que se contienen de prácticas utopías y proyectos....lo anterior implica reemplazar la relación presente-pasado (fundamento del conocimiento explicativo) por la relación presente futuro (propia del quehacer político) (Zemelman, 1992b, p. 12).

²⁶ Se trata de una tensión constante, sin resolución permanente posible, que ya veíamos presente en el debate de las teorías de la resistencia y la reproducción del sistema escolar en los primeros capítulos de este trabajo (Giroux, 1985).

“(se trata de la)... necesidad de vislumbrar las potencialidades de los sujetos partiendo del conocimiento de su movimiento de construcción y descontinuidad, en el sentido de que los sujetos sociales están simultáneamente siendo y no siendo” (Zemelman, 1992a, p. 55).

9.1. La categoría de *ser para sí* de Marx como fundamento de la subjetividad

La obra de Marx la hemos traído a colación en este trabajo más de una vez²⁷. Como planteábamos, su argumento sobre la relación de Hombre con su trabajo y con el *ser social* es crucial, desde nuestra perspectiva, para el pensamiento contemporáneo en ciencias sociales. Su teoría de la alienación nos sigue planteando desafíos para construir nuevos objetos de investigación sobre trabajo, salud y subjetividad, superando visiones individualistas o idealistas²⁸.

Hemos dicho que no aspiramos a hacer un recorrido de su obra como totalidad, ni menos, a hacer un balance de los debates en el llamado marxismo occidental, cuestiones que no nos sentimos en condiciones de hacer, ni nos parecen pertinentes para este trabajo. Lo que intentamos hacer es traer al debate argumentos que nos ayudan a pensar nuestro “objeto” de estudio, en este punto, la subjetividad y los sujetos.

Desde nuestra perspectiva, el argumento de Marx, es el primer planteamiento sistemático moderno que coloca al ser humano como constructor de la realidad humana, siendo esta su única característica ontológica. En uno de sus primeros ensayos escribió estas palabras ampliamente difundidas en el debate de las ciencias sociales:

“...la teoría (si quiere ser útil) debe argumentar y demostrar ad hominem, cuestión que logra cuando se hace radical. Ser radical es atacar el problema por la raíz. Y la raíz, para el hombre, es el hombre mismo” (Marx, 1967, p.45).

Asimismo, en la tercera “Tesis sobre Feuerbach” escribe:

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado” (Marx, 1845, p.2).

²⁷ En los capítulos 1 (El trabajo como categoría de análisis), 2 (Las transformaciones socioculturales contemporáneas), 3 (El trabajo inmaterial) y 6 (La argumentación de Mendel sobre la reapropiación del acto de trabajo).

²⁸ Esta categoría se desarrolla en el capítulo 1 del presente trabajo.

Marx argumentó sobre el carácter “no solo histórico, sino también social” de las estructuras condicionadoras de la actividad humana, pero que a la vez son el resultado de esta actividad (Acanda, 2008 p. 3). Se trata de una mirada dialéctica que decíamos, ha sido reconstruida por diversos autores como Paulo Freire²⁹, pero que no fue siempre recogida en las versiones del marxismo que tuvieron más divulgación en el siglo XX, versiones que concibieron la actividad humana como determinada mecánicamente por estructuras económicas.

Este planteamiento de Marx permitió, según Acanda (2008), la “superación de la trascendencia a la vez que la despersonalización de la imagen del sujeto”, que ya no será necesariamente individuo, sino más bien “nudos de relaciones sociales, productos a la vez que productores, creadores de esas relaciones sociales, a la vez que objetos de la acción de esas fuerzas” (Acanda, 2008, p. 3).

El campo de pensamiento y debate abierto a partir de esta idea es enorme, para nuestros propósitos, quisiéramos detenernos brevemente en tres categorías que emergen en el debate suscitado a partir de ella: la conciencia, la noción de “*ser para sí*” y la noción de fuerzas sociales.

Para varios autores, Antonio Gramsci y Georg Lukacs fueron los pensadores que con más fuerza dieron continuidad al debate sobre la conciencia en la primera mitad del siglo XX (Anderson, 1998). Particularmente Lukacs plantea la necesidad de pensar el lugar de la conciencia como causa y no solo consecuencia de la acumulación capitalista. Para él, el tema de la mercancía como fetiche, planteado por Marx, no sería un tema puramente económico. La “forma mercancía” como fetiche, que reemplaza las relaciones humanas originales por relaciones racionalmente cosificadas, asume una forma universal en el capitalismo moderno, creando una especie de “segunda naturaleza” de pseudos cosa (Lukacs, 1979). Subjetivamente esta fetichización conlleva al extrañamiento y la enajenación de la actividad humana, partiendo por la relación del ser humano con su trabajo, pero trascendiéndola³⁰.

La conciencia humana, presa de la cosificación de las relaciones sociales es un factor reproductor de las formas de vida capitalistas. En una reflexión que nos resulta muy

²⁹ Ver capítulo 7 de este trabajo.

³⁰ Esta idea se desarrolla un poco más en el capítulo 1 del presente trabajo.

interesante para la investigación psicológica, el sociólogo argentino Juan Carlos Marín (1990) advierte puntos de encuentro entre el desarrollo de la conciencia social y los estadios de juicio moral planteados por Piaget (1977). Recordemos que Piaget planteó que la construcción del criterio moral en los niños pasaba por tres gruesos *estadios*: la moral autista o egocéntrica, la moral heterónoma o convencional y la moral autónoma. Si bien planteó un criterio de linealidad en este tránsito, que ha sido criticado por autores como Vigotsky, no planteó rangos fijos de edad para este proceso de construcción, viendo posible que algunas personas simplemente no accedan al tercer estadio del juicio moral.

En el estadio autista y egocéntrico, caracterizado por un estilo de pensamiento mágico, el niño muestra incapacidad de discriminar entre el yo y el mundo externo. En el segundo estadio de la moral heterónoma, es el sistema de reglas externo el que constituye la esencia de la moral, “lo que le gusta al yo se sustituye simplemente por lo que le gusta a una autoridad soberana” (Piaget, 1977, p. 304). Al respecto, Marín plantea lo siguiente:

“Los niños, en el segundo estadio de la construcción del juicio moral, cometen el típico error del *fetichismo de la mercancía*, que es atribuirle a las cosas propiedades que en realidad son de las relaciones sociales de las que estas cosas son mediaciones. Reifican la relación social, la transforman en propiedades materiales y se la atribuyen a ciertas cosas” (Marín, 1990, p.29).

En este estadio de desarrollo, la realidad social aparece como algo natural, dado e inmodificable. El *sentido común*, históricamente construido, se vuelve universal, perdiéndose el rastro de la creación humana, y por lo tanto de la posibilidad del pensar crítico y la transformación (Gramsci, 1975). Para Piaget, este estadio representa un progreso pero aún muy limitado:

“...este progreso está lleno de peligros reales si, al mismo tiempo, la autoridad soberana no es criticada en nombre de la razón...” (Piaget, 1977, p.332).

Para Piaget entonces, el estadio de la moral heterónoma está a medio camino entre el “conformismo y la autonomía”, camino que se da paralelamente desde el pensamiento lógico y desde la moral (Piaget, 1977, pp.330-331).

Es recién en el tercer estadio del juicio moral, que Piaget denominó moral autónoma, cuando ocurre una especie de descentramiento y “la conciencia tiende a la moralidad como a un bien autónomo y es capaz de apreciar el valor de las reglas que se le proponen” (Piaget, 1977, p. 335).

Piaget es enfático al comentar el mecanismo que posibilita el tránsito del segundo al tercer estadio del juicio moral. Continuemos la cita anterior:

“...Pero la crítica nace de la discusión y la discusión solo es posible entre iguales; por tanto, solo la cooperación puede realizar lo que la presión intelectual es incapaz de llevar a cabo” (Piaget, 1977 p.332).

En la interpretación de Marín:

“El tercer estadio tiene un extremo desarrollo cuando las relaciones sociales que se constituyen son relaciones sociales de cooperación entre iguales, cuyo punto de partida es la crisis de la autoridad anterior y la constitución de la propia autoridad. Ya no se trata del autoritarismo autista del primer estadio, sino (que representa) la apertura hipotética histórica en cada individuo de la construcción colectiva” (Marín, 1990, pp. 37-38).

Siguiendo con Marín, se trata de un proceso situado en las condiciones sociales concretas:

“...este estadio va a ser la consecuencia de la articulación de sus relaciones sociales (del niño), por eso el proceso difiere en cada una de las clases sociales” (Marín, 1990, pp. 34-35).

En este estadio, plantea el autor, el ser humano se reconoce como constructor de lo social, y es entonces cuando se posibilita el conocimiento de la confrontación entre clases:

“El conocimiento de la confrontación entre clases sólo es posible en el tercer nivel. La confrontación no se constituye en un observable hasta que no se llega a la estructura lógica combinatoria del tercer nivel del juicio moral” (Marín, 1990, p. 30).

Para Marín, junto con las relaciones sociales de colaboración entre iguales, es el *operador del enfrentamiento* el que permite el tránsito hacia este tercer estadio. La conciencia de clase, desde esta perspectiva, es un problema de acceso al conocimiento³¹:

“(la conciencia) es la construcción cualitativa de un conocimiento nuevo, el acceso a una nueva dimensión de la realidad” (Marín, 1990, p. 27).

En este acceso a una nueva dimensión de la realidad, tiene un lugar central lo que Marx y Engels denominaron el tránsito del *ser en sí al ser para sí*, recuperando una idea planteada por Hegel, pero desde una perspectiva histórica y material (Bagú, 1984; Marx, 1968).³² En su clásico texto sobre “La ideología alemana” afirmaban que “los individuos solo forman una clase en cuanto se ven obligados a establecer una lucha común contra otras clases” (Marx & Engels, 1974, pp. 60-61).

Si un conjunto de personas, que comparte una serie de condiciones sociales, es incapaz de intentar imponer su interés, su visión en su propio nombre, entonces ese grupo de personas no existe para sí misma, sino solo para el grupo social del cual es subordinado. Marx comentará, a propósito de la situación de los trabajadores de comienzos del siglo XIX que, “si bien como masa ya son clase con respecto y para el capital, aún no lo son para sí” (Marx & Engels, 1974, p. 58).

Aquí está planteada una idea central que enmarcará el posterior debate sobre constitución de subjetividades: los sujetos (colectivos) no se constituyen por el mero hecho de compartir similar estatus profesional, monto de ingresos, rango social u origen. La constitución de subjetividad es un proceso dinámico y complejo, en el cual resulta imposible separar el plano histórico social del plano personal-grupal y en el cual el conflicto ocupa un lugar central.

En el marco de este proceso dinámico de construcción de lo humano, quisiéramos rescatar un último concepto para nuestro análisis, la noción de fuerza social. Si bien es un concepto que Marx no desarrolla mayormente en tanto definición teórica, lo utiliza al realizar sus conocidos análisis de coyuntura, tales como: “La guerra civil en Francia” (Marx, 1972) y el “Dieciocho

³¹ En las dos ideas recogidas en este párrafo, el papel del enfrentamiento y la conciencia como acceso al conocimiento, existen puntos de encuentro que llaman la atención con las propuestas de Freire descritas en el capítulo 7.

³² Ya planteamos en el capítulo 7 de este trabajo, el rescate que hace Freire de este concepto ser para sí.

Brumario de Luis Bonaparte” (Marx, 2006). Allí se esboza una noción de la realidad social como conflicto de fuerzas sociales, las cuales serían algo así como alianzas entre subclases y fracciones de clase, con algún nivel de conciencia para sí y proyecto histórico.

Marín coloca énfasis en el hecho de que la “fuerza material” de todos los movimientos sociales deviene esencialmente de lo que él llama sus “armas morales” y que estas actúan fundamentalmente sobre los cuerpos humanos (Marín, 1990). Se trata de una disposición subjetiva, que deviene de la conciencia autónoma que describíamos más arriba, la que multiplica la fuerza de los cuerpos. Para este autor, así como la producción de plusvalía es extracción de energía de los cuerpos para transformarla en capital apropiado, la fuerza social también parte de la transformación de la energía de los cuerpos. Transformación que pasa por el complejo ejercicio de situar el cuerpo desde otro lugar respecto a sus relaciones sociales, pues el cuerpo es mediación de un sistema de relaciones sociales.

La sociología crítica y la historia social contemporáneas han desarrollado la noción de sujetos sociales para aludir a estas fuerzas que intervienen en la disputa por la construcción de la historia. Se trata de un campo de reflexión en sí mismo, que ha dado lugar a interesantes debates que no viene al caso aludir en este texto. Simplemente diremos que estos sujetos sociales, para ser actores colectivos, necesitan una cierta inscripción en la historia, una visión de totalidad del campo dentro del cual se inscriben, una definición clara del adversario, una organización. Deben tener una capacidad de crítica interna, para asegurar una referencia permanente a los objetivos, manejar la dialéctica objetivos - institucionalización. Ser capaces de comprender los mecanismos de funcionamiento de la sociedad en el nuevo periodo histórico, entender sus lógicas, distinguir efectos y causas. Deben construir una ética propia. Deben construir un horizonte, una utopía, una capacidad de moverse en la coyuntura y hacer alianzas (González Casanova, 1996; Houtart, 2006). Como vemos se trata de un desafío de construcción y no de descripción de una realidad actual.

9.2. Sujeto, sujeción y orden discursivo. Algunos aportes de Michel Foucault³³ al estudio de la subjetividad

Michel Foucault (1926-1984) dedicó buena parte de su obra, en sus propias palabras, al estudio de la constitución de los sujetos:

“El propósito de mi trabajo durante los últimos veinte años....no ha sido analizar el fenómeno del poder, ni tampoco elaborar los fundamentos de tal análisis, por el contrario, mi objetivo ha sido elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos” (Foucault, 1983 p. 7).

Foucault realiza un abordaje histórico de la cuestión de la subjetividad de manera tal que, según Edgardo Castro, el “problema del sujeto es para Foucault el problema de la historia de la forma-sujeto” (Castro, 2001, p. 376), pues “...el sujeto no es sustancia. Es forma y, sobre todo, esta forma no es siempre idéntica a sí misma” (Foucault, 1983, p. 11).

El estudio del sujeto, de esta forma concebido, obliga a construir un método de trabajo e investigación:

“La primera regla del método para este género de trabajo es, pues, esta: delimitar lo más que se pueda, para interrogarlos en su constitución histórica, los universales antropológicos (y, por su puesto, también los de un humanismo que haría valer los derechos, los privilegios y la naturaleza de un ser humano como verdad inmediata e intemporal del sujeto)” (Foucault, 2008, 234).

Como anticipan estas citas, para Foucault, la forma-sujeto está históricamente constituida desde lo exterior, de lo cual no tiene conocimiento, ni conciencia verdaderos. El sujeto se constituye a través de prácticas de poder y saber, de técnicas de sí, en relaciones de producción y significación. En palabras de Jaime Muñoz, se constituye “por la experiencia de sí mismo, sin embargo esta experiencia no es del orden psicológico, ni autónoma, ni libre,

³³ Tal como en el caso de Marx y los autores cuyos argumentos trabajaremos a lo largo de este capítulo sobre subjetividad, nuestra intención no es ser exhaustivos en la descripción de su obra, ni nos sentimos obligados a rescatar los puntos centrales de sus argumentaciones. Lo que nos proponemos es traer al debate propuestas que nos ayudan a pensar la problemática de la subjetividad. Vaya esta aclaración para ser considerada a lo largo del texto y así nos eximimos de repetirla.

sino determinada por la relación a un cierto número de saberes sobre el sujeto y a ciertas prácticas de dominación de los individuos por los gobiernos” (Muñoz, 2006, pp. 279-280). El sujeto entonces aparece, en este recorrido histórico, como “efecto de una constitución más que como una instancia de fundación” (Castro, 2011, p. 277).

La historia de la forma-sujeto, es más bien la historia de los “los modos de subjetivación” como prácticas de constitución de sujeto (Foucault, 2008, p. 97). Estos serían “modos de objetivación del sujeto”, es decir, “modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder”, lo cual se da en los “juegos de verdad” en los cuales el sujeto, en tanto tal, puede convertirse en objeto de conocimiento (Castro, 2011, p.377).

Foucault describe tres modos de objetivación del sujeto:

“El *modo de investigación* que trata de darse a sí mismo el estatus de ciencia, de saber...los modos de objetivación a los que yo llamaría *prácticas divisorias*...los modos en que los seres humanos se *transforman a sí mismos en sujeto*...”(Foucault, 1983, p.8).

El primer modo de objetivación, tiene que ver con el estatuto de lo verdadero, con las reglas por las cuales lo que un sujeto puede decir se inscribe en el campo de lo verdadero o lo falso. Foucault da como ejemplos la objetivación del sujeto hablante de la gramática y de la lingüística o la objetivación del sujeto productivo de la economía política.

El segundo modo de objetivación del sujeto se da en las prácticas a través de las cuales el sujeto es dividido, al interior de sí mismo o respecto a otros: “Los ejemplos son el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y los buenos chicos” (Foucault, 1983, p. 7).

Finalmente, el tercer modo de objetivación del sujeto, tiene que ver con las maneras en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos. El ejemplo clásico que coloca Foucault, son las maneras como los hombres han aprendido a reconocerse a sí mismos como sujetos de la sexualidad (Foucault, 1983).

En un segundo sentido más específico, para Foucault, el problema del sujeto está relacionado con las formas de actividad sobre sí mismo, con las prácticas que le permiten transformar su propio ser, lo que para Castro (2011) constituye el plano de la *ética* y lo moral:

“La acción moral es indisociable de estas formas de actividad sobre sí mismo que, de una moral a otra, son tan diferentes como el sistema de valores, reglas y prohibiciones” (Foucault, 2008, pp. 36-37).

Quisiéramos traer al debate, tres argumentos de Foucault que nos resultan interesantes para situar el problema que estamos trabajando: sus concepciones sobre las relaciones entre sujeto y poder, la inscripción de estos procesos y relaciones de poder en los cuerpos y el lugar del orden discursivo.

Así plantea Foucault su acercamiento a la problemática del poder:

“Para nosotros la problemática del poder no solo configura una cuestión teórica, sino que es parte de nuestra experiencia....lo que necesitamos entonces es una *economía de las relaciones de poder*, la palabra economía usada en su sentido teórico y práctico” (Foucault, 1983, pp. 9-10).

El autor propone un camino para acceder a esta economía del poder:

“Me gustaría sugerir otra vía para ir más lejos hacia una nueva economía de poder, una vía más empírica, más relacionada con nuestra situación actual....esta consiste en tomar como punto de partida a las formas de resistencia contra diferentes formas de poder. Para usar otra metáfora consiste en usar la resistencia como un catalizador químico, de forma de traer a luz las relaciones de poder, ubicar su posición, encontrar sus puntos de aplicaciones y los métodos usados” (Foucault, 1983, p. 10).

Las luchas humanas aparecen en Foucault como formas de cartografiar el poder, en ese sentido son luchas en torno a la pregunta quienes son los otros, y desde ahí quienes somos nosotros. El autor plantea que históricamente ha habido tres tipos de luchas:

“... contra las formas de dominación (étnicas, sociales y religiosas), contra las formas de explotación que separan a los individuos de aquello que ellos mismos producen y contra lo que ata al individuo a sí mismo y lo subsume a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y sumisión). Creo que en la historia se pueden encontrar muchos ejemplos de estos tres tipos de luchas sociales, tanto separadas unas de otras como mezcladas entre sí. Pero incluso, cuando aparecen mezcladas entre ellas una prevalece” (Foucault, 1983, p.12).

Para Foucault los mecanismos de sujeción no pueden ser estudiados por fuera de los mecanismos de explotación y dominación, si bien identifica las luchas contra las formas de sujeción como una característica transversal mayoritariamente presente en las luchas contemporáneas.

La razón por la que este tipo de lucha tiende a prevalecer en la actualidad es debido al surgimiento, a partir del siglo XVI del estado. Estado que debe ser observado en un aspecto particular a veces dejado de lado:

“..el poder estatal (y esta es una de las razones de su fortaleza) es una forma de poder, al mismo tiempo individualizante y totalizante....esto es debido a que el estado occidental moderno ha integrado una nueva forma de política, una vieja técnica de poder, que tiene su origen en las instituciones cristianas. Podemos llamar a esta técnica de poder, poder pastoral” (Foucault, 1983, pp.15-16).

Este poder pastoral tiene por objeto la salvación individual, atiende a “todo el rebaño”, pero también a cada individuo en particular. Es un poder que no puede ser ejercido sin el conocimiento de las mentes humanas, sin explorar sus almas sin hacerlas revelar sus más íntimos secretos, lo que implica un conocimiento de la conciencia y la habilidad para dirigirla. Para Foucault, el estado moderno es una moderna matriz de individuación, una nueva forma de poder pastoral:

“Diré algunas palabras sobre este nuevo poder pastoral....dejó de ser una cuestión de guiar a la gente para su salvación en el más allá, para pasar a ser una cuestión de asegurar su salvación en este mundo. En este contexto entonces la palabra salvación toma significados diferentes: salud, bienestar (riqueza suficiente, nivel de vida),

seguridad y protección contra accidentes...al mismo tiempo, los oficiales del poder pastoral se multiplicaban, en cierto momento el poder fue ejercido (también) por iniciativas privadas, sociedades benefactoras y filantrópicas, incluso... la familia...y también estructuras complejas como la medicina...” (Foucault, 1983, pp. 16-17).

Por otra parte, Foucault distingue tres tipos de relacionamientos sociales del poder:

“Las *relaciones de poder*... (que serían) un campo cosas, de técnicas perfeccionadas de trabajo y transformación de lo real, por otro lado (los *relacionamientos de comunicación*) los signos, la comunicación, la reciprocidad, la producción del significado; y finalmente un *campo de la dominación*, de los medios de sujeción, de la desigualdad y la acción de unos otros hombre sobre otros hombres” (Foucault, 1983, p. 18).

Se trata de tres tipos de relacionamientos que, de hecho, siempre se superponen unos sobre otros, “se mantienen recíprocamente y se usan mutuamente como medios para un fin” (Foucault, 1983, p. 23) Las relaciones de poder tienen que ver con actividades teleológicas (finalidad objetiva), el marco, el sentido común. Lo que define a una relación de poder es que no opera directa o inmediatamente sobre los otros, en cambio actúa sobre las acciones de los otros. Los relacionamientos de la comunicación, los órdenes de producción de lo discursivo, lo que permite nombrar el mundo. El campo de la dominación es el ámbito de la ejecución del poder, de las capacidades objetivas y las correlaciones de fuerza social.

Foucault denomina disciplinas a los entramados que constituyen la puesta en marchas de los tres tipos de relacionamientos de poder:

“El disciplinamiento en las sociedades europeas desde el siglo XVIII es la búsqueda de un incontrolado proceso de ajuste creciente...-cada vez más racional y económico- entre las actividades productivas, los recursos de comunicación y el papel de las relaciones de poder” (Foucault, 1983, p. 20).

En un ejemplo que nos resulta atingente, Foucault analiza el entrecruzamiento de los relacionamientos del poder en la escuela:

“La actividad que garantiza el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamientos es desarrollada allí por medio de series de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del valor de cada personas y los niveles de conocimiento) y por medio de series complejas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales” (Foucault, 1983, p. 22).

Para Foucault, el poder no solo debe analizarse circunscrito a ciertas instituciones, pues las relaciones de poder están enraizadas en relaciones sociales:

“Esto no niega la importancia de las instituciones en la constitución de las relaciones de poder. Por el contrario, yo sugeriría que se deben analizar las instituciones a partir de las relaciones de poder y no a la inversa y por tanto el punto fundamental de anclaje de las relaciones – incluso si ellas corporizadas y cristalizadas en una institución – debe ser encontrado fuera de la institución” (Foucault, 1983, p.24).

Como vemos, el ejercicio del poder no sería en sí mismo ni violencia, ni tampoco consentimiento, es una estructura total, “capilar, capaz de fijar a los hombres al aparato de producción” (Foucault, 1980 citado en Marín, 1990). El poder se ejerce siempre sobre sujetos libres y sólo en tanto ellos sean libres, “a partir de innumerables puntos y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias” (Foucault, 2002, p. 114). El poder, que siempre es saber, impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él:

“...si el poder no tuviese por función más que reprimir, si no trabajase más que según el modo de la censura, de la exclusión, de los obstáculos, de la represión, a la manera de un *superego*, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo –esto comienza a saberse- y también a nivel del saber. El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce. Si se ha producido un saber sobre el cuerpo es gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares y militares. Es a partir de un poder sobre el cuerpo que un saber fisiológico, orgánico ha sido posible” (Foucault, 1980, pp. 106-107).

Más adelante, en el mismo texto Foucault plantea:

“...lo que hace que el poder sujete, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social...” (Foucault, 1980, p. 182).

El reconocimiento de esta capacidad “productiva” del poder y su “inscripción” en los cuerpos abre un espacio de inteligibilidad de procesos subjetivos muy difíciles de pesquisar. El desarrollo contemporáneo de la “corriente de la biopolítica” intenta profundizar en la investigación de esta progresiva consideración de la vida por parte del poder (Castro, 2010):

“Mientras el poder soberano es un poder que hace morir o deja vivir; el poder de la biopolítica, en cambio, hace vivir y deja morir...es un poder que se ejerce directamente como gobierno de la vida” (Castro, 2010, p.25).

La consideración de los cuerpos como mediaciones de las relaciones sociales, que se desprende de este razonamiento y que llevó a Foucault (2002) a plantear la necesidad de investigar la “anatomía política del cuerpo”, nos ayuda a pensar las complejas relaciones entre subjetividad, salud (física y mental) y sentidos en el trabajo docente.

Finalmente las concepciones de Foucault sobre las formaciones discursivas y el orden del discurso, nos resultan de gran ayuda para pensar nuestro objeto de estudio:

“Se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad. El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce lo que dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos de sentido...no es por el recurso a un sujeto trascendental, ni por el recurso a una subjetividad psicológica, como hay que definir el régimen de sus enunciaciones” (Foucault, 2005, p. 90).

Como se aprecia en la cita anterior, en esta concepción, el discurso trasciende por mucho a la expresión racional de un sujeto individual. Foucault introduce sistemáticamente el plano histórico en el estudio del discurso, que entiende como práctica social mucho más que como conjunto de signos o elementos significantes (Iñiguez, 2003).

Investigando sobre lo que denominó “las regularidades discursivas” Foucault plantea cuatro hipótesis para definir grupos de relaciones entre enunciados:

“...si se refieren a un solo y mismo objeto....por su forma y tipo de encadenamiento...determinando el sistema de los conceptos permanentes y coherentes que en ellos se encuentran en juego...por la identidad y persistencia de los temas...” (Foucault, 2005, pp. 51-58).

Avanzando en su argumentación, Foucault propone un concepto que será clave en el debate sobre análisis del discurso, las *formaciones discursivas*, las que plantea como:

“El juego de las reglas que hacen posible, durante un periodo determinado la aparición de objetos, objetos recortados por medidas de discriminación y de represión...” (Foucault, 2005, p. 53).

Las formaciones discursivas, para Foucault, son relaciones complejas que funcionan como reglas:

“...prescriben lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que esta se refiera a tal o cual objeto, para que ponga en juego tal o cual enunciado, para que utilice tal o cual conjunto, para que organice tal o cual estrategia. Definir en su individualidad singular un sistema de formación es, pues, caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica....una formación discursiva determina una regularidad que les es propia a unos procesos temporales; plantea el principio de articulación entre una serie de acontecimientos discursivos y otras series de acontecimientos, transformaciones, de mutaciones, de procesos” (Foucault, 2005, pp. 122-123).

La categorías formaciones discursivas y orden del discurso, como veremos más adelante, son fundamentales en el planteamiento del análisis crítico del discurso, al menos desde la perspectiva que utilizaremos en la segunda parte de nuestro estudio³⁴.

³⁴ Ver el apartado 9.7, al final de este capítulo, sobre “Subjetividad, realidad y discurso”, así como la descripción de los procedimientos metodológicos de la presente investigación.

9.3. Lo imaginario, la construcción social y la complejidad. Algunos aportes de las propuestas de Cornelius Castoriadis para comprender la subjetividad:

La obra de Castoriadis (1922-1997), filósofo de origen griego, es vasta y compleja. Para autores como González Rey (2002), su pensamiento representa un punto de inflexión en la posibilidad de pensar la psicología. Para ayudarnos a problematizar la cuestión de la subjetividad (docente) traeremos a la reflexión algunas de sus ideas.

Según Motta y Urt (2009) el punto central y articulador del pensamiento de Castoriadis es la creación humana. La sociedad, como creación humana, vive un incesante proceso de recreación, tensión y complejidad, por “la presión de la inmanencia, la imaginación colectiva y la economía de los deseos” (Franco, 2010, p.4). El concepto de *magma* que propone el autor intenta dar cuenta de ello:

“Lo social no puede ser pensado con la lógica heredada, lo que quiere decir que no podemos pensarlo como una unidad de una pluralidad en el sentido habitual de estos términos, que no podemos pensarlo como conjunto determinable de elementos perfectamente distintos y bien definidos. Hemos de pensarlo como un *magma*, e incluso como un magma de magmas, con lo que no quiero decir el caos, sino el modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto, ejemplificada por lo social, lo imaginario o lo inconsciente” (Castoriadis, 2010, pp. 292-293).

A través de este término, tomado de la geología, Castoriadis plantea una analogía con el magma de un volcán, que tiene una parte sólida, en forma de roca (lo instituido), una parte líquida (lo nuevo) y una tercera, gaseosa (aquello en proceso de creación) (Motta & Urt, 2009).

De esta forma Castoriadis se plantea en una perspectiva histórico-cultural de lo social y de la subjetividad, en permanente tensión entre lo ya instituido y lo instituyente. En un argumento que no deja de ser desafiante, Castoriadis propone la idea de que este proceso histórico cultural de creación y recreación es básicamente *imaginario*:

“...la sociedad no es cosa, ni sujeto, ni idea, ni tampoco colección o sistema de sujetos, cosas o ideas...” (Castoriadis, 2010, p. 287).

...La institución de la sociedad es, en cada momento, institución de un magma de significaciones imaginarias sociales, que podemos y debemos llamar mundo de significaciones” (Castoriadis, 2010, p. 556).

Significaciones que serían imaginarias y sociales:

“Denomino imaginarias a esas significaciones porque ellas no corresponden - y no se agotan en - referencias a elementos "racionales" o "reales", y porque son introducidas por la creación. Las denomino sociales pues ellas solamente existen en cuanto son instituidas y compartidas por un colectivo impersonal y anónimo” (Castoriadis, 1987, citado en Motta & Urt, 2009 pp. 624-625).

Estas significaciones y estructuras de significación, entonces, no responden a lo real, ni son sus representaciones y se ubican en un plano diferente de lo racional. Así las comprende González Rey:

“...son formas de organización simbólicas y de sentido que forman fin en sí mismas y que generan sentido y organización dentro del complejo tejido social. El imaginario social es una creación humana y su valor está en el sentido que generan para los sujetos que lo comparten y no en su valor para designar un objeto real externo” (González Rey, 2002, pp. 91-92).

Para Castoriadis, la fetichización de la mercancía, que Marx analiza en el proceso de producción capitalista, tendría que entenderse como una construcción imaginaria³⁵. Sin embargo, en una radicalización de la crítica de Lukacs, plantea las limitaciones del análisis marxista al no extender “este esbozo...en el análisis de lo imaginario a toda la estructura institucional”, a la organización burocrática y racional de la sociedad, la que para Castoriadis “exhibe todas las características de un delirio sistemático” (Castoriadis 1987, pp. 189-190). Podríamos decir, siguiendo su propuesta, que un análisis social centrado en lo que se suele

³⁵ Esta idea la hemos analizado en los capítulos 1 y 8 del presente trabajo.

llamar “lo real”, terminará ocultando otros procesos de fetichización tan o más importantes que el de la mercancía.

El sujeto desde esta perspectiva, como se anticipa en las citas anteriores, se constituye como tal, instituyendo un mundo de significaciones, a la vez que apoyándose en instituciones, que portan significaciones imaginarias que le dan sentido a la vida social (Franco, 2010).

En un análisis que nos hace sentido respecto a los procesos de producción de identidad docente, Castoriadis plantea que, así como la institución de un nuevo imaginario se simboliza y se sanciona por medio de reglas y prescripciones concretas, con frecuencia los “elementos objetivos que definen un nuevo orden desaparecen y (solo queda) lo imaginario subsidiando el sentido subjetivo de aquel, legitimando su identidad” (González Rey, 2002, p. 92)³⁶.

Las propuestas de Castoriadis tienen profundas implicancias en el plano teórico, metodológico, pero también político:

“Lo único que está a nuestro alcance es destruir los mitos que, más que el dinero o las armas, constituyen el obstáculo más formidable en la vía de la reconstrucción de la sociedad humana” (Castoriadis 1980, citado en Franco, 2010).

Es importante recalcar que para Castoriadis, este proceso de construcción imaginario se dirime en la praxis, alejándose de cualquier interpretación dicotómica entre lo imaginario y la acción deliberativa: “La institución de la sociedad es institución del hacer social y del representar/decir social” (Castoriadis, 2010, p. 556).

No debe extrañar entonces que el proyecto político de Castoriadis, ya alejado del movimiento marxista y siempre crítico de la utopía liberal occidental, sea la autonomía. Entendida, no como movimiento atomizador, ni como la elección entre opciones predeterminadas (aunque no se reconozcan como tales):

“(autonomía como) ese acto único en y por el cual surgen nuevos posibles y al mismo tiempo el sujeto se dirige hacia ellos. La atomización de los individuos no es la

³⁶ Cuestión que se analiza en el capítulo 5 sobre identidad docente

autonomía. Cuando un individuo compra un refrigerador o un automóvil, hace lo que hacen otros 40 millones de individuos. El capitalismo no necesita autonomía, sino conformismo” (Castoriadis, 1997, pp.123-124).

El movimiento hacia la autonomía es una construcción, una construcción de subjetividad, una construcción de sujetos que no existen a priori³⁷. Para Castoriadis hay “dos aspectos que producen la diferencia específica con lo que precede: la reflexividad y la capacidad deliberativa (o voluntad)” (Castoriadis, 1999, citado en González Rey, 2002, p. 95).

Las sociedades están, como dijimos, en constante cambio y tensión, el asunto dice Castoriadis, es si se trata o no de un proceso de tensión acompañado de lucidez (lo que ocurre en la historia las menos de las veces) (Franco, 2010). Es la dinámica de la historia, en la que la idea de progresivo no es relevante (más allá de lo meramente técnico):

“(No se trata de) una toma de conciencia efectuada para siempre, sino de una otra relación entre consciente e inconsciente, entre lucidez y función imaginaria, de otra actitud del sujeto relativa a sí mismo, de una modificación profunda de la mezcla actividad-pasividad...” (Castoriadis, 1987, citado en González, 2002, p. 89).

Solo puede hablarse de sujeto cuando los individuos pueden reflexionar sobre sí y su sociedad, cuando tienen un nosotros e instituyen (con conocimiento social) un campo de significaciones sociales imaginarias y se reconocen creadores de las mismas.

Para Castoriadis, en una idea que se repite en nuestra revisión de autores, plantea que lo único que puede dar un cierto orden, en medio del caos a este magma compuesto por “un incalculable número de gestos, actos, pensamientos, significaciones individuales y colectivas”, es un orden de sentidos, no necesariamente de causas y efectos (Castoriadis, 1987, p. 60)³⁸.

Hacia el final de su obra Castoriadis realiza un análisis crítico de la sociedad contemporánea en la que vislumbró el *avance de la insignificancia*, como dificultad histórica de construcción

³⁷ No podemos dejar de sorprendernos por la sintonía de esta concepción y la idea de “humanización” de Paulo Freire (ver capítulo 7)

³⁸ Ver capítulo 6 sobre sentido y trabajo docente, así como los planeamientos aquí revisados de autores como Vigotsky, González Rey y Zemelman.

de sentidos. Para Castoriadis, la significación del capitalismo financiero librada a sí misma entra en crisis, como parte de su proceso mismo de acumulación, y con ella sus instituciones. Emerge la confusión generalizada sobre la función de cada persona en la sociedad, el sentido de ella y su participación en la misma. Los individuos no tienen ninguna señal para orientarse en su vida. Sus actividades carecen de significado, excepto ganar dinero y consumir (Franco, 2010). Lo que lleva a Castoriadis a plantear que “somos la primera sociedad en la historia a la deriva, sin un nosotros” (Franco, 2010). En esta crisis del proyecto social identificador, solo quedan “retazos de *tipos antropológicos* previos a la década del '70” a los cuales muchas veces las personas se aferran por necesidad (Franco, 2010)

Finalmente, en un reciente análisis sobre los procesos de conflictividad docente en Brasil y Argentina, Melo (2009) rescata una distinción realizada por Castoriadis en sus análisis sobre las luchas de los trabajadores de la década del '50 y '60. Se trata de la distinción entre “luchas explícitas” y “luchas implícitas” (Castoriadis, 1985). Las luchas explícitas son aquellas reconocidas como tales, lideradas por los sindicatos, partidos y movimientos. Las luchas implícitas consisten en el proceso permanente de organización y acción cotidiana. En las luchas cotidianas, nacen los elementos embrionarios de una nueva forma de organización social, se construyen sentidos, así como un comportamiento nuevo, una nueva mentalidad humana. La lucha implícita por lo tanto es el inverso del trabajo diario (Melo, 2009)³⁹.

³⁹ Esta idea se relaciona con la categoría de Micropolítica que hemos utilizado en trabajos anteriores (Cornejo y Reyes, 2008; Cornejo, González y Caldichoury, 2007) (Ver capítulo 11 del presente trabajo)

9.4. La producción de subjetividad capitalística y los agenciamientos colectivos de enunciación. Algunos aportes de las propuestas de Félix Guattari⁴⁰ para comprender la subjetividad:

La temática de la subjetividad ocupa un lugar central en la propuesta de Felix Guattari (1930 - 1992) quien, compartiendo la crítica a la noción de sujeto individual, racional y auto consciente que hemos descrito al comienzo de este capítulo, aporta nuevas y complejas ideas que nos ayudan a pensar nuestro problema de investigación:

“Para mí, los individuos son el resultado de una producción en masa. El individuo es serializado, registrado, modelado. La subjetividad no es susceptible de totalización o de centralización en el individuo. Una cosa es la individuación del cuerpo. Otra la multiplicidad de los agenciamientos de subjetivación: la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social...

...la subjetividad no se sitúa en el campo de la individualidad, su campo es el de todos los procesos de producción social y material. Lo que se podría decir, usando un lenguaje informático, es que, evidentemente un individuo siempre existe, pero solo en tanto terminal; esa *terminal individual se encuentra en la posición de consumidor de subjetividad*. Consume sistemas de representación, de sensibilidad, etc., que no tienen nada que ver con categorías naturales universales” (Guattari & Rolnik, 2006, pp. 46-47).

“tras la apariencia de la subjetividad individuada, conviene intentar descubrir cuáles son los procesos de subjetivación reales (materiales y sociales)” (Guattari, 2004, p.135).

Para Guattari la subjetividad es producida por instancias individuales, colectivas, institucionales y macro sociales, por lo que resulta central superar la oposición clásica entre sujeto individual y sociedad, así como la tendencia a reducir los hechos sociales a

⁴⁰ Ya hemos trabajado algunos aspectos de las propuestas de Guattari en los capítulos 2 (transformaciones socioculturales contemporáneas) y 3 (trabajo inmaterial), aquí rescatamos algunas de las ideas planteadas con el foco en los procesos de subjetivación, esperando no ser repetitivos

mecanismos psicológicos, que él identifica como un rasgo del psicoanálisis, pero que podríamos extender a toda la psicología como disciplina (Guattari & Rolnik, 2006):

“...parece oportuno forjar una concepción más transversalista de la subjetividad, que permita responder a la vez de sus colisiones territorializadas idiosincrásicas (integrismos) y de sus aperturas a sistemas de valor (universos incorporales) con implicaciones sociales y culturales” (Guattari, 1996, p. 14).

Una segunda idea que nos resulta muy sugerente de Guattari sobre subjetividad es su naturaleza *procesual* y dinámica, que podemos leer en el siguiente texto:

“La subjetividad no es considerada como cosa en sí, como esencia inmutable. Esta u otra subjetividad existe en función de que un agenciamiento de enunciación la produzca o no. (Ejemplo: el capitalismo moderno, mediante los medios de comunicación de masas y los equipamientos colectivos, produce a gran escala un nuevo tipo de subjetividad)” (Guattari, 2004, p.135).

“Los diferentes registros semióticos que concurren a engendrar subjetividad no mantienen relaciones jerárquicas obligadas, establecidas de una vez y para siempre. Puede ocurrir, por ejemplo, que la semiotización económica se haga dependiente de factores psicológicos, según permite constatarlo la sensibilidad de los índices bursátiles a las fluctuaciones de opinión. De hecho, la subjetividad es plural y polifónica, para retomar una expresión de Mijail Bakhtin. No conoce ninguna instancia de determinación que gobierne a las demás instancias como respuesta a una causalidad unívoca” (Guattari, 1996, p.11).

En una de las únicas definiciones de subjetividad que es posible leer en su obra, Guattari insiste en este carácter procesual y múltiple:

“La definición provisoria de la subjetividad que me estaría dado a proponer en esta etapa, como más abarcadora, será: un conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a la vez subjetiva” (Guattari, 1996, p.20).

Guattari, como se aprecia, insiste en la necesidad de renunciar a lo que él llama las pretensiones universalistas de las modelizaciones psicológicas (Guattari, 1996). En la lectura de las citas anteriores aparece, ya esbozada, la idea de la relación entre subjetividad y producción⁴¹, la que nos resulta sumamente interesante para nuestra problematización:

“Ya no existe ni hombre, ni naturaleza, únicamente el proceso que los produce a uno dentro del otro y acopla las máquinas” (Deleuze y Guattari, 1985, p.14).

“En lugar de ideología prefiero hablar siempre de subjetivación o producción de subjetividad.....La noción de ideología no nos permite comprender esta función, literalmente productiva, de la subjetividad. La ideología permanece en la esfera de la representación, cuando la producción esencial del Capitalismo Mundial Integrado no es sólo la de la representación, sino la de una modelización de los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas imaginarios, etc.” (Guattari & Rolnik, 2006, pp. 39 - 42).

“Considerar la subjetividad desde el ángulo de su producción no implica ningún retorno a los tradicionales sistemas de determinación binaria, infraestructura material – superestructura ideológica” (Guattari, 1996, p.11).

Como planteábamos en el capítulo 3, Guattari argumenta sobre el lugar central que ocupa la producción de subjetividad en la producción capitalista, particularmente en el capitalismo mundial integrado⁴²:

“Todas estas cuestiones de la economía colectiva del deseo dejan de parecer utópicas a partir del momento en el que dejamos de considerar la producción de subjetividad como un caso particular de superestructura, dependiente de las pesadas estructuras de producción de las relaciones sociales; a partir del momento en el que consideramos la producción de subjetividad como materia prima de la evolución de las fuerzas

⁴¹ Las relaciones entre producción de subjetividad y acumulación ya las revisamos en los capítulos 2 (transformaciones socioculturales contemporáneas) y 3 (trabajo inmaterial), acá las retomamos desde el ángulo de la subjetividad.

⁴² Sobre capitalismo mundial integrado, capitalismo financiero o cognitivo, ver el capítulo 2 (Transformaciones socioculturales contemporáneas) y el Capítulo 3 (Capitalismo cognitivo).

productivas en sus formas más «desarrolladas»....Aquello que llamé producción de subjetividad del capitalismo mundial integrado no consiste únicamente en una producción de poder para controlar las relaciones sociales y las relaciones de producción. *La producción de subjetividad constituye la materia prima de toda y cualquier producción*⁴³.

...No contrapongo las relaciones de producción económica a las relaciones de producción subjetiva. Me parece que, al menos en las ramas más modernas, más avanzadas de la industria, se desarrolla un tipo de trabajo al mismo tiempo material y semiótico. Pero esa producción de competencia en el dominio semiótico depende de su confección por el campo social como un todo: es evidente que para fabricar un obrero especializado no existe sólo la intervención de las escuelas profesionales. Existe todo lo que pasó antes, en la escuela primaria, en la vida doméstica, toda una suerte de aprendizaje que consiste en habitar la ciudad desde la infancia, ver televisión, en definitiva, estar inmerso en todo un ambiente *maquínico*” (Guattari & Rolnik, 2006, pp. 40 - 42).

Llegamos así a otra idea provocadora de la propuesta de Guattari, la producción de subjetividad capitalística es una producción *maquínica*:

“...distinguiremos aquí la máquina de la mecánica. La mecánica está relativamente encerrada en sí misma; sólo mantiene relaciones perfectamente codificadas con los flujos exteriores. Las máquinas, consideradas en sus evoluciones históricas, constituyen, por el contrario, un phylum comparable a los de las especies vivas. Se engendran unas a otras, se seleccionan, se eliminan y dan lugar a nuevas líneas de potencialidad. Las máquinas, en sentido lato, esto es, no sólo las máquinas técnicas sino también las máquinas teóricas, sociales, estéticas, etc., nunca funcionan de forma aislada, sino por agregado o por agenciamiento. Por ejemplo, una máquina técnica en una fábrica entra en interacción con una máquina social, con una máquina de formación, con una máquina de investigación, con una máquina comercial, etc.” (Guattari, 2004, pp.136 - 137).

⁴³ Cursivas del autor.

La concepción de producción maquínica viene a dar un golpe fatal a las concepciones de subjetividad basadas en las grandes escisiones del pensamiento social moderno, entre individuo y sociedad, pero también entre consciente e inconsciente y entre elementos semiológicos significantes y a-significantes:

“Todo lo que es producido por la subjetivación capitalística - todo lo que nos llega por el lenguaje, por la familia y por los equipamientos que nos rodean- no es sólo una cuestión de ideas o de significaciones por medio de enunciados significantes. Tampoco se reduce a modelos de identidad o a identificaciones con polos maternos y paternos. Se trata de sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 41).

Así lo plantea a propósito de la necesidad de superar esquemas clásicos en psicoanálisis:

“...Se trata más bien de aprehender la existencia de máquinas de subjetivación que no laboran únicamente en el seno de las ‘facultades del alma’, de relaciones interpersonales o de complejos intrafamiliares. La subjetividad no se fabrica solo a través de los estadios psicogenéticos del psicoanálisis.... sino también en las grandes máquinas sociales, *masmediáticas* o lingüísticas que no pueden calificarse de humanas” (Guattari, 1996, p. 21).

Así retoma la problemática del “maquinismo” en uno de sus últimos textos escritos antes de morir:

“La nueva conciencia planetaria deberá repensar el maquinismo. Muchas veces se sigue oponiendo la máquina al alma humana. Algunas filosofías consideran que la técnica moderna nos ha velado el acceso a nuestros fundamentos ontológicos, al Ser primordial. ¿Y si, por el contrario, se pudiera esperar un renacimiento del alma y de los valores humanos a partir de una nueva alianza con la máquina? Los biólogos actuales asocian la vida a un nuevo enfoque del maquinismo a propósito de la célula, los órganos y el cuerpo vivo. Encontramos lingüistas, matemáticos y sociólogos que exploran otras modalidades de maquinismo.... Las máquinas no son totalidades encerradas en sí mismas, sino que mantienen relaciones determinadas con una

exterioridad espacio-temporal, así como con universos de signos y campos de virtualidades.... Una máquina aflora al presente como término de un linaje pasado y es el punto de reactivación, o el punto de ruptura, a partir del cual se desplegará, en el futuro, un linaje evolutivo. La emergencia de estas genealogías y de estos campos de alteridad es compleja. Se ve permanentemente labrada por todas las fuerzas creativas de las ciencias, de las artes y de las innovaciones sociales, que se enmarañan y constituyen una *mecanósfera* que envuelve nuestra biosfera. Pero no lo hace a la manera de un estrecho corsé o de una coraza exterior, sino como una eflorescencia maquínica abstracta, que explora el devenir humano” (Guattari, 1992, pp.126-127).

Al decir de Foucault (1994), la obra de Guattari finalmente no se preocupa tanto de la pregunta del por qué, sino del cómo, ¿Cómo se introduce el deseo en el pensamiento, en el discurso, en la acción?, ¿Cómo se produce subjetividad?, asunto que nos resulta de mucha utilidad en el planteamiento de nuestro estudio.

Guattari es enfático respecto de la heterogeneidad de componentes que agencian la producción de subjetividad los cuales serían, al menos de tres tipos:

“1. Componentes semiológicos significantes, manifestados a través de la familia, la educación el ambiente, el deporte....; 2) Elementos fabricados por la industria de los medios de comunicación, del cine, etc., y 3) Dimensiones semiológicas a-significantes que ponen juego maquinas informacionales de signos, funcionando paralelamente o con independencia del hecho de que producen y vehiculizan significaciones y denotaciones, y escapando pues a las axiomáticas propiamente lingüísticas” (Guattari, 1996, p. 15-16).

Estos últimos componentes semióticos a-significantes son, sin duda, los que más controversia han causado en la propuesta. Guattari los explica de la siguiente manera:

“...distinguiremos las semiologías significantes -que articulan cadenas significantes y contenidos significados- de las semióticas a-significantes que operan con arreglo a cadenas sintagmáticas que no engendran un efecto de significación (en un sentido lingüístico), y que son susceptibles de entrar en contacto directo con sus referentes en el marco de una interacción diagramática. Ejemplo de semiótica a-significante: la

escritura musical, los corpus matemáticos, las sintaxis informáticas, robóticas, etc.” (Guattari, 2004, p. 133).

Para González Rey “esta apertura a dimensiones semióticas a-significantes expresa lo complejo de tratar el tema de la subjetividad en su multiplicidad de formas sólo dentro del campo semiótico” (significante), pero por ahora sería “más una posición teórica general que un momento en desarrollo de una producción teórica más específica, con suficiente valor heurístico” (González Rey, 2002, pp. 98-99).

Sin embargo Guattari se apoya en investigaciones etológicas contemporáneas para plantear la importancia de las “formaciones subjetivas pre verbales en el niño”, los cuales expresarían:

“...niveles de subjetivación que persistirán de forma paralela durante toda la vida...subjetividad en estado naciente que no cesará de reaparecer en el sueño, el delirio, la exaltación creadora o el sentimiento amoroso” (Guattari, 1996, pp.16-17).

Como se aprecia, la propuesta de Guattari sobre el proceso de producción de subjetividad, representa una crítica radical a los estructuralismos lingüísticos, a las lecturas construccionistas, pero sobre todo a la lógica y el sentido común en que hemos sido contruidos para mirar el mundo (para mirarnos).

Sin duda Guattari escribe desde su larga experiencia de trabajo con personas catalogadas de psicóticas en su práctica psiquiátrica de la clínica La Borde, mas esa condición histórica no es una limitación en su obra. Significó, más bien, la posibilidad de mirar con más claridad la subjetividad capitalística producida y sus posibles líneas de fuga, como vemos en la siguiente cita:

“Las sociedades «arcaicas» que aún no se han incorporado al proceso capitalístico, los niños aún no integrados en el sistema o las personas que están en los hospitales psiquiátricos y que no consiguen (o no quieren) entrar en el sistema de significación dominante, tienen una percepción del mundo completamente diferente de la que se acostumbra a tener desde la perspectiva de los esquemas dominantes. Eso no quiere decir que la naturaleza de su percepción de los valores y de las relaciones sociales sea caótica. Corresponden con otros modos de representación del mundo, sin duda muy

importantes para las personas que se sirven de ellos para poder vivir, pero no sólo para ellas, su importancia se podría extender a otros sectores de la vida social en una sociedad de otro tipo” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 41).

Ahora, estos componentes que agencian la producción de subjetividad no operan de manera aislada entre sí, ni de manera lineal en esta construcción. Para Guattari (1996), más bien, se constituyen en complejos de subjetivación: individuo-grupo-máquina-intercambios múltiples. Este proceso de producción conlleva un doble descentramiento y hace de la subjetividad una instancia “fundadora, de intencionalidad” de algo que no existía antes. Así lo explica Guattari:

“La subjetividad es producida por agenciamientos de enunciación colectivos. Los procesos de subjetivación o de semiotización no están centrados en agentes individuales (instancias intrapsíquicas o egoicas), ni en agentes grupales. Esos procesos son doblemente descentrados. Implican el funcionamiento de máquinas de expresión que pueden ser tanto de naturaleza extrapersonal, extra-individual (sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, icónicos, ecológicos, etológicos, medios de comunicación de masas, esto es sistemas que ya no son inmediatamente antropológicos), como de naturaleza infrahumana, infrapsíquica, infra personal (sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de representación de imagen y de valor, modos de memorización y producción de ideas, sistemas de inhibición y de automatismos, sistemas corporales, orgánicos, biológicos, fisiológicos, etc.)” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 45).

Para Guattari, la producción maquínica de subjetividad no es positiva ni negativa, todo depende de lo que “llegue a ser su articulación con los agenciamientos colectivos de enunciación” (Guattari, 1996, p. 16). Para Guattari, no hay sujeto de enunciación, como en las teorías clásicas del lenguaje, sino la subjetividad, como instancia fundante, es producida a través de estos agenciamiento colectivo de enunciación, que no corresponden ni a una entidad individual, ni socialmente predeterminada:

“Las teorías lingüísticas de la enunciación centran la producción lingüística en sujetos individuados, a pesar de que, en su esencia, la lengua es social y está conectada diagramáticamente a las realidades contextuales. Así, pues, más allá de las instancias individuadas de la enunciación conviene poner de manifiesto los *agenciamientos*

colectivos de enunciación. «Colectivo» no debe entenderse aquí tan sólo en el sentido de una agrupación social; implica además la entrada de distintas colecciones de objetos técnicos, de flujos materiales y energéticos, de entidades incorpóreas, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.” (Guattari, 2004, p. 135).

Lo colectivo en Guattari, debe entenderse, debe también resignificarse:

“...ha de entenderse aquí, en el sentido de una multiplicidad que se despliega a la vez más allá del individuo, del lado del *socius*, y más acá de la persona, del lado de las intensidades pre verbales tributarias de una lógica de los afectos más que de una lógica de conjuntos bien circunscritos” (Guattari, 1996, p.20).

Ahora bien, aunque para Guattari decíamos, la producción maquínica de subjetividad, para su valoración debe verse en su articulación con los agenciamientos colectivos de enunciación, plantea una crítica radical a la producción de subjetividad capitalística:

“El individuo, a mi modo de ver, está en la encrucijada de múltiples componentes de subjetividad. Entre esos componentes algunos son inconscientes. Otros son más del dominio del cuerpo, territorio en el cual nos sentimos bien. Otros son más del dominio de aquello que los sociólogos americanos llaman «grupos primarios» (el clan, el grupo, la banda). Otros, incluso, son del dominio de la producción de poder: se sitúan en relación con la ley, la policía e instancias de género. Mi hipótesis es que existe también una subjetividad aun más amplia: es lo que llamo subjetividad capitalística” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 49).

“El capitalismo mundial integrado se afirma en modalidades que varían de acuerdo con el país o con el estrato social a través de una doble opresión. Primero, por la represión directa en el plano económico y social —el control de la producción de bienes y de relaciones sociales a través de medios de coerción material externa y de la sugestión de contenidos de significación. La segunda opresión, de igual o mayor intensidad que la primera, consiste en que el capitalismo mundial integrado se instale en la propia producción de subjetividad: *una inmensa máquina productiva de una subjetividad industrializada y nivelada a escala mundial se ha convertido en una*

realidad sobre la base de la formación de la fuerza colectiva de trabajo y de la fuerza de control social colectivo” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 54).

Esta máquina productiva de subjetividad es seriada, opera estandarizando y normalizando:

“El Capital es el referente de la equivalencia generalizada del trabajo y los bienes...el Capital aplasta a todos los otros modos de valorización. El Significante (con S mayúscula) hace callar las virtualidades infinitas de las lenguas menores y de las expresiones parciales” (Guattari, 1996, pp. 43-44).

La máquina seriada de producción de subjetividad opera en la economía del deseo en una “fantástica operación de represión” (Deleuze & Guattari, 1985):

“Los flujos de deseo proceden mediante afectos y devenires, con independencia del hecho de que puedan o no ser rebajados a personas, imágenes, identificaciones. De esta suerte, un individuo, antropológicamente etiquetado como masculino, puede estar atravesado por devenires múltiples y aparentemente contradictorios: un devenir femenino que coexiste con un devenir niño, un devenir animal, un devenir invisible, etc.” (Guattari, 2004, p.133).

Es este flujo de afectos y devenires el que debe ser serializado y normalizado, en un gigantesco ejercicio de producción de subjetividad que implica la acumulación y la generación de plusvalía. El orden capitalístico es proyectado en la realidad del mundo y en la realidad psíquica:

“Incide en los esquemas de conducta, de acción, de gestualidad, de pensamiento, de sentido, de sentimiento, de afecto, etc. Incide en los montajes de la percepción, de la memorización y en la modelización de las instancias intrasubjetivas...El orden capitalístico produce los modos de las relaciones humanas hasta en sus propias representaciones inconscientes: los modos en los cuales las personas trabajan, son educadas, aman, fornican, hablan... y eso no es todo. Fabrica la relación con la producción, con la naturaleza, con los hechos, con el movimiento, con el cuerpo, con la alimentación, con el presente, con el pasado y con el futuro -en definitiva, fabrica la

relación del hombre con el mundo y consigo mismo” (Guattari & Rolnik, 2006, pp. 57 - 58).

Para Guattari, en una idea que nos conecta con el concepto de “sentido común” y “hegemonía” de Gramsci que trabajamos más arriba, aceptamos todo esto porque “partimos del presupuesto de que éste es «el» orden del mundo, orden que no puede ser tocado sin que se comprometa la propia idea de vida social organizada” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 58).

La máquina de producción de subjetividad capitalística se instaure desde la infancia, “desde la entrada del niño en el mundo de las lenguas dominantes, con todos los modelos, ya sean imaginarios o técnicos, en los cuales debe insertarse” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 55). Guattari describe tres *funciones* de la subjetividad capitalística, podríamos decir, tres elementos constitutivos de este “sentido común histórico” necesarios para ver la realidad “tal cual es”, la culpabilización, la discriminación y la infantilización:

“La raíz de las tecnologías capitalísticas de culpabilización consiste en proponer siempre una imagen de referencia a partir de la cual se plantean cuestiones tales como: «¿Quién es usted?», «¿Se atreve a tener opinión, en nombre de qué habla?», «¿Qué vale usted en la escala de valores reconocidos en la sociedad?», «¿A qué corresponde su habla?», «¿Qué etiqueta podría clasificarlo?»... a la menor vacilación ante esa exigencia de referencia, se acaba cayendo automáticamente en una suerte de agujero, que hace que la gente comience a preguntarse: «A fin de cuentas ¿quién soy yo? ¿Será que soy un mierda?» Es como si nuestro propio derecho a la existencia se derrumbase. Y ahí se piensa que lo mejor que puede hacer uno es callarse e interiorizar esos valores” (Guattari & Rolnik, 2006, pp. 55 - 56).

La discriminación, como función de la economía subjetiva capitalística esta directamente relacionada con la culpabilización:

“Ambas presuponen la identificación de cualquier proceso con cuadros de referencia imaginarios, lo que propicia toda suerte de manipulaciones. Es como si para mantenerse, el orden social tuviese que instaurar, incluso de las maneras más artificiales posibles, sistemas de jerarquía inconsciente, sistemas de escalas de valor y sistemas de disciplina. Tales sistemas dan una consistencia subjetiva a las elites (o a

las pretendidas elites) y abren todo un campo de valorización social, donde los diferentes individuos y estratos sociales tendrán que situarse. Esencialmente, esa valorización capitalística se inscribe no sólo contra los sistemas de valor de uso, tal y como Marx los ha descrito, sino también contra todos los modos de valorización del deseo, todos los modos de valorización de las singularidades” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 56).

Estas dos funciones son centrales para producción de la normalización y estandarización en la economía subjetiva capitalística:

“Todo lo que es del dominio de la ruptura, de la sorpresa y de la angustia, pero también del deseo, de la voluntad de amar y de crear, debe encajar de alguna manera en los registros de las referencias dominantes. Existe siempre un arreglo que intenta prever todo lo que pueda tener la naturaleza de una disidencia del pensamiento y del deseo. Hay una tentativa de eliminar aquello que llamo procesos de singularización. Todo lo que sorprende, aunque sea levemente, debe ser clasificable en alguna zona de encasillamiento, de referenciación” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 58).

La tercera función descrita por Guattari, para el “tal vez la más importante de todas”, es la infantilización:

“Piensan por nosotros, organizan por nosotros la producción y la vida social. Más allá de eso, consideran que todo lo que tiene que ver con cosas extraordinarias —como el hecho de hablar y vivir, el hecho de tener que envejecer, de tener que morir— no debe perturbar nuestra armonía en el puesto de trabajo y en los lugares de control social que ocupamos, comenzando por el control social que ejercemos sobre nosotros mismos. La infantilización -como la de las mujeres, la de los locos, la de ciertos sectores sociales o la de cualquier comportamiento disidente- consiste en que todo lo que se hace, se piensa o se pueda venir a hacer o pensar sea mediado por el Estado. Cualquier tipo de intercambio económico, cualquier tipo de producción cultural o social tiende a pasar por la mediación del Estado. Esa relación de dependencia del Estado es uno de los elementos esenciales de la subjetividad capitalística” (Guattari & Rolnik, 2006, pp. 56 - 57).

Así como en Foucault un orden discursivo es también el desarme de la posibilidad de constituir un orden distinto, para Guattari, la producción de subjetividad capitalística se caracteriza por la eliminación y obstaculización de la posibilidad de creación de procesos de singularización, los que serían “las raíces productoras de la subjetividad en su pluralidad” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 42).

El modo en que las personas y grupos viven la subjetividad oscila entre los extremos de la alineación (grupos sometidos) y la singularización (grupos sujetos):

“... la vocación del grupo sujeto consiste en gestionar, en la medida de lo posible, su relación con las determinaciones exteriores y con su propia ley interna. Por el contrario, el grupo sometido tiende a estar manipulado por todas las determinaciones exteriores y a estar dominado por su propia ley interna (super-yo)” (Guattari, 2004, p. 135).

El proceso de singularización permite al grupo, y al individuo como parte de él, convertirse en sujeto de creación y ruptura, en agente intencional del desarrollo social (González Rey, 2002). Para Guattari, la característica central de un proceso de singularización radica en que es *automodelador*:

“Esto es, que capte los elementos de la situación, que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas, sin permanecer en una posición de constante dependencia con respecto del poder global, a nivel económico, a nivel de los campos de saber, a nivel técnico, a nivel de las segregaciones, de los tipos de prestigio que son difundidos. A partir del momento en el que los grupos adquieren esa libertad de vivir sus propios procesos, pasan a tener capacidad para leer su propia situación y aquello que pasa en torno a ellos. Esa capacidad es la que les va a dar un mínimo de posibilidad de creación y exactamente les va a permitir preservar ese carácter de autonomía tan importante” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 61).

Los procesos de singularización siempre tienen algo de precario, de frágil, corren el riesgo de ser recuperados, re institucionalizados. Además siempre van a generar reacciones en el entorno:

“Cualquier emergencia de singularidad provoca dos tipos de respuesta micropolítica: la respuesta normalizadora o, por el contrario, la respuesta que busca encaminar la singularidad hacia la construcción de un proceso que pueda cambiar la situación, y tal vez no sólo localmente” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 66).

Los puntos de singularidad generan disrupción, se intentarán ignorar, reprimir, integrar, o se pueden reconocer como tal y tratar de “gestionar” estos fenómenos de la singularidad:

“En otras palabras, un punto de singularidad puede ser orientado en el sentido de una estratificación que lo anule completamente, pero también puede entrar en una micropolítica, que puede dar lugar a un proceso de singularización. En esto, a mi entender, es en lo que reside toda la importancia de los análisis de las problemáticas del inconsciente” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 67).

Guattari coloca un ejemplo que puede ser significativo para nuestro trabajo:

“...un niño, sentado en el fondo de la clase, está harto y comienza a tirar chicles o pelotitas en la cabeza de los otros. Ante esa situación, generalmente lo que hacemos es poner al niño que está perturbando fuera del aula de la clase, o intentar hacer que haga el menor desorden posible, o incluso, si estuviéramos en sistemas más sofisticados, enviarlo a un psicólogo. Es muy raro que nos preguntemos si ese hecho de singularidad no estaría diciendo algo respecto del conjunto de la clase. En ese caso tendríamos que cuestionar nuestra posición en la situación y desconfiar: tal vez los otros niños estén también hartos aunque no lo manifiesten del mismo modo” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 67)

Es importante consignar que, para Guattari, singularización no tiene que ver con identidad⁴⁴:

“La singularidad es un concepto existencial y la identidad es un concepto de referenciación, de circunscripción de la realidad a cuadros de referencia, que pueden ser imaginarios....En otras palabras, la identidad es aquello que hace pasar la

⁴⁴ Es una idea que hemos trabajado en el capítulo 5 sobre identidad docente.

singularidad de las diferentes maneras de existir por un solo y mismo cuadro de referencia identificable” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 86).

Para Guattari los procesos singularización no tienen nada que ver con el individuo, pues “no existe unidad evidente de la persona” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 53):

“... (Es necesario) considerar como casos particulares los modos de individuación de la subjetividad: momentos en los que la subjetividad dice yo, o superyo (ego o superego), momentos en los que la subjetividad se reconoce en un cuerpo o en una parte de un cuerpo, o en un sistema de pertenencia corporal colectiva” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 47).

No obstante, para Guattari, los procesos de singularización no siempre son de la misma naturaleza que las relaciones sociales:

“Por ejemplo, la relación de un individuo con la música o con la pintura (o como cualquier acto humano creativo) puede acarrear un proceso de percepción y de sensibilidad completamente nuevo” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 63).

Esto tiene que ver con la idea de la revolución molecular que puede existir sincrónicamente en todos los niveles y no solo en el de la macro política:

“...infrapersonales (lo que está en juego en el sueño, en la creación, etc.), personales (las relaciones de auto-dominación, aquello que los psicoanalistas llaman súper-yo) e interpersonales (la invención de nuevas formas de sociabilidad en la vida doméstica, amorosa y profesional, y en las relaciones con los vecinos y con la escuela)” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 61).

Pensar el lugar de los docentes desde estas consideraciones sobre la producción de subjetividad resulta sugerente. Para Guattari, las escuelas y universidades, en tanto “equipamientos colectivos” de la vida cultural, así como los equipamientos colectivos de la acción sanitaria y la higiene mental (hospitales, psiquiátricos) y los medios de comunicación de masas, cumplen una función central en el proceso de subjetivación capitalística y por ello ganan una importancia desmedida:

“... (Estos equipamientos colectivos)...constituyen el Estado y su función ampliada. Obreros de la máquina de formación de la subjetividad capitalística, esos equipamiento tienen por función integrar factores humanos, infra humanos y extra humanos, situando en una articulación real instancias tan diferentes como las que están en juego en la economía libidinal (como las dinámicas familiares) y en las producciones semióticas (como las que son puestas en funcionamiento por los medios de comunicación de masas)” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 57).

En el caso de las escuelas cobran particular importancia los procesos de temporalización y especialización que definen el vivir cotidiano. Hacerse cargo de esta encrucijada, de esta tensión que define su trabajo como grupo social es básico si se quieren construir procesos de singularización:

“Cada grupo social vehiculiza su propio sistema de modelización de subjetividad, es decir, una cierta cartografía hecha de puntos de referencia cognitivos pero también míticos, rituales, sintomatológicos, y a partir de la cual cada uno de ellos se posiciona en relación con sus afectos, sus angustias, e intenta administrar sus inhibiciones y pulsiones” (Guattari, 1996, p. 22)

Para Guattari los trabajadores sociales, entendidos como trabajadores de/con los afectos, vínculos y discursos del otro se encuentran en una encrucijada política y micropolítica fundamental:

“O hacen el juego a esa reproducción de modelos que no nos permiten crear salidas a los procesos de singularización o, por el contrario, trabajan para el funcionamiento de esos procesos en la medida de sus posibilidades y de los agenciamientos que consigan poner a funcionar. Eso quiere decir que no hay objetividad científica alguna en ese campo, ni una supuesta neutralidad en la relación, como la supuesta neutralidad analítica” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 43).

Sin embargo, así como no hay profesión alguna que sea policíaca, tampoco ningún cuerpo teórico o metodológico “garantiza una justa orientación”. No hay garantías de no reproducción a priori:

“La garantía de una micropolítica procesual sólo puede -y debe- ser encontrada a cada paso, a partir de los agenciamientos que la constituyen, en la invención de modos de referencia, de modos de praxis. Invención que permita elucidar un campo de subjetivación y, al mismo tiempo, intervenir efectivamente en ese campo, tanto en su interior como en sus relaciones con el exterior. Para el profesional de lo social, todo dependerá de su capacidad de articularse con los agenciamientos de enunciación que asuman su responsabilidad en el plano micro político” (Guattari & Rolnik, 2006, p. 44).

Guattari es claro al señalar que su insistencia sobre el modo de producción de la subjetividad capitalística no tiene como objetivo describir un estado de hecho, dado e inexorable, sino comprender también las “posibilidades de desvío y de reapropiación” que este desarrollo de la subjetividad capitalística conlleva. Ambos aspectos, para Guattari, debieran estar al centro de la labor de investigación.

Cerremos, entonces, estas páginas sobre el argumento de Guattari respecto de la subjetividad, señalando algunas de sus implicancias en el plano de la producción de conocimiento. El autor plantea el desafío de la siguiente manera:

“...la cuestión está en elucidar cómo los agenciamientos de enunciación reales pueden poner en conexión las diferentes instancias (extrapersonales e infra personales) Está claro que no estoy inventando nada: esa posición puede aún no estar verdaderamente teorizada, pero, con certeza, está plenamente en acción en todo el desarrollo de la sociedad” (Guattari & Rolnik, 2006, p.46).

Para Guattari (1996) se trata de recorrer el camino desde los paradigmas científicistas a los paradigmas ético-estéticos, que superen las dualidades como sujeto-objeto:

“He propuesto el concepto de intensidad ontológica. Este concepto implica un compromiso ético - estético del agenciamiento enunciativo, tanto en registros actuales como virtuales” (Guattari, 1996, p. 43).

Se trata de intentar captar la subjetividad en su dimensión de creatividad procesual. Lo que implica una elección ética a favor de la riqueza de lo posible. Para Guattari, en una argumentación que va en la misma línea de los estudios del cambio discursivo realizados por Fairclough⁴⁵, debemos intentar aprehender los desvíos de la discursividad, los enunciados parciales, los segmentos semióticos que adquieren autonomía, se ponen a trabajar por su cuenta propia y a generar nuevos campos de referencia.

Para Guattari, lo anterior implica construir conocimiento desde perspectivas rizomáticas y no “arborescentes”:

“los diagramas arborescentes proceden con arreglo a jerarquías sucesivas, a partir de un punto central, de tal suerte que cada elemento local remonta a ese punto central. Por el contrario, los sistemas en rizomas o en emparrado pueden derivar hasta el infinito y establecer conexiones transversales sin que puedan ser centrados o clausurados” (Guattari, 2004, p. 139).

Refiriéndose a los “métodos tipo rizoma”, Deleuze y Guattari describen los principios de la conexión y la heterogeneidad que les serían característicos:

“...un método del tipo rizoma sólo puede analizar el lenguaje descentrándolo sobre otras dimensiones y otros registros. Una lengua sólo se encierra en sí misma en una función de impotencia...(se trata de) alcanzar la máquina abstracta que efectúa la conexión de una lengua con contenidos semánticos y pragmáticos de los enunciados, con agenciamientos colectivos de enunciación, con toda una micro-política del campo social. Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Deleuze y Guattari, 1977, p. 18).

Se entiende entonces que Guattari plantee que el trabajo de análisis consiste en cambiar las coordenadas enunciativas y no en dar calves explicativas. Generar condiciones de enunciación que permitan nombrar (González Rey, 2002).

⁴⁵ Norman Fairclough, como veremos más adelante, realiza una propuesta de análisis crítico del discurso, que es la que adoptamos en la segunda parte de nuestro estudio.

9.5. La subjetividad como construcción histórico – cultural y objeto de estudio para la psicología en la obra de Fernando González Rey

Fernando González Rey, psicólogo cubano actualmente radicado en Brasil, a quien ya hemos citado más de una vez en nuestro trabajo es, tal vez, el autor contemporáneo que más ha insistido en la necesidad de reconstruir, para la investigación en Psicología y en Ciencias Sociales, el concepto de subjetividad desde un enfoque histórico-cultural, como una “*zona de sentido*” o un campo de visibilidad e inteligibilidad que ayuda a pensar un plano de la realidad de muy difícil aprehensión (González Rey, 2002).

Como veíamos al comienzo de este capítulo, en este empeño, González Rey rescata los aportes realizados por los fundadores de la psicología soviética, principalmente de Lev Vygotsky. Estos irían, básicamente, en la línea de plantear una mirada dialéctica de la relación entre individuo, sociedad e historia; un enfoque de la dimensión social de la realidad como hecho constitutivo y reconstruido psíquicamente y no como condición externa y una elaboración teórica de la psique como “sistema complejo y autorregulado de naturaleza social, cultural, comprometida con la historia del sujeto” (González Rey, 2002, p. 167). Vygotsky trasciende la dicotomía externo e interno en una definición de la psique de carácter sistémico, procesual e histórico que se expresa como organización y proceso.

Como veíamos en el capítulo 6, la categoría sentido es uno de pilares en el pensamiento de Vygotsky sobre la psique humana, al que concibe con un valor articulador y dialéctico, siendo “el agregado de todos los sucesos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de una palabra” (Vygotsky, 1985, p. 188). El sentido constituye “un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente” (Vygotsky, 1985, p. 189).

Si bien Vygotsky no profundiza en este concepto, esboza el lugar central que ocupa, en la totalidad compleja de la psique, el complejo sistema dinámico de sentidos, que incluye un aspecto afectivo, la voluntad, la dinámica de la acción y del pensamiento, los cuales pueden asumir diferentes relaciones entre sí (González Rey, 2002).

A juicio de González Rey, el desarrollo del argumento de Vygotsky, truncado por su prematura muerte, deja planteadas estas y otras ideas acerca de la subjetividad pero no logra

profundizarlas del todo e incluso deja planteados algunos conceptos que pudieran resultar equívocos. González es crítico del concepto de *interiorización* de las funciones psicológicas superiores (Vigotsky, 1988), pues la subjetividad sería más bien una construcción mediante un proceso en que lo social actúa como instancia subjetiva (González Rey, 2002).

Para González Rey (2002), el camino histórico de construcción de la subjetividad como campo de conocimiento histórico cultural se ve especialmente enriquecido por los aportes del psicoanálisis, las propuestas de Guattari, Castoriadis, algunas vertientes del enfoque de las representaciones sociales y la teoría de la complejidad.

Como decíamos al comienzo de este capítulo, nos resulta interesante la concepción de González Rey del concepto de subjetividad como zona de sentido, como espacio de inteligibilidad para el conocimiento humano (González Rey, 2002). La subjetividad, en su valor heurístico, no sería sólo la introducción de un concepto, sino una nueva matriz teórica capaz de generar nuevas inteligencias múltiples sobre problemas que sólo son viables desde su definición teórica (aunque esta definición teórica sea finalmente sólo su apertura y no su cierre):

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

Como proceso humano, la subjetividad sería un complejo de sentidos y significaciones subjetivos producidos en la vida cultural humana (González Rey, 2000). Un sistema complejo que se produce de forma simultánea en el plano social e individual, siendo estos momentos dinámicos de la subjetividad. Lo social no estaría afuera, sino adentro, en la organización del sistema de la subjetividad individual. Aunque suene paradójico, en la subjetividad individual se constituyen los aspectos centrales de la subjetividad social:

“La superación de mencionada dicotomía (individual – social) es posible solo en una representación dialéctica de esta relación, en la que ambos son parte de un mismo sistema y, a su vez, se relacionan de forma contradictoria dentro de él, generando las fuerzas motrices que mueven a ambos y dentro de las cuales uno y otro, lo social y lo

individual, actúan en forma recíproca como constituyentes del otro y son, simultáneamente constituidos por el otro” (González Rey, 2002, p. 84).

Si bien lo social y lo individual son momentos dinámicos de la constitución y expresión de la subjetividad, González Rey plantea que son momentos posibles de conocer. Así propone el concepto de subjetividad social:

“...complejo sistema de la configuración subjetiva de los espacios de la vida social que, en su expresión, se articulan estrechamente entre sí y establecen configuraciones subjetivas complejas en la organización social....Articulación de sentidos y significados procedentes de diferentes zonas de lo social que están presentes en cualquier experiencia social concreta” (González Rey, 2002, pp. 179-180).

Por otro lado, la subjetividad individual sería el espacio donde se organizan los sentidos, las “configuraciones de sentido” y los “desdoblamientos simbólicos” con los repertorios que encuentra el sujeto para expresarse y actuar (González Rey, 2005):

“La condición y el momento actual de la acción (del individuo), expresa al mismo tiempo, todos los sentidos subjetivos procedentes de áreas diferentes de su experiencia social, las que pasan a constituirse como elementos de sentido de su expresión actual” (González Rey, 2001, p. 1).

De esta forma González Rey, quien por muchos años se dedicó al estudio de la personalidad, abandona la idea de una personalidad estática. La personalidad no determina el comportamiento, sino “que define una presencia de sentido subjetivo” en el marco actual de actuación del sujeto (González Rey, 2005).

Para González Rey, siguiendo el argumento de Vigotsky, es la “capacidad generadora de sentidos” del sujeto individual lo que le permite su “enfrentamiento activo a las condiciones sociales en las que tiene lugar su vida” (González Rey, 2002: 145). La emocionalidad, ocuparía un lugar fundamental en este proceso:

“...la emocionalidad es un aspecto esencial de la producción de sentidos subjetivos, los que son responsables de la capacidad generativa del sujeto....las emociones son

una expresión de la síntesis de historias personales constituidas en las configuraciones subjetivas del sujeto” (González Rey, 2002, pp. 148-149).

El sujeto para González Rey, aunque tiene cuerpo, no es un sujeto de la razón, es un sujeto del sentido, la razón siempre está subordinada a los campos de sentido subjetivo, no hay un referente racional universal (González Rey, 2005). La unidad constitutiva y constituyente por excelencia de la subjetividad, entonces, es el sentido subjetivo:

“(el sentido subjetivo) es capaz de integrar diferentes formas de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) en una organización subjetiva que se define por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados, que toma formas variables y que es susceptible de aparecer en cada momento con una determinada forma de organización dominante” (González Rey, 2010, p.251).

“(el sentido subjetivo es)...la unidad constituyente de la subjetividad que integra aspectos simbólicos, significados y emociones en una nueva organización, dentro de la cual estos elementos no tienen relaciones de causalidad” (González Rey, 2002, pp. 113).

González Rey también propone un concepto más operativo y situacional, la *configuración subjetiva*, entendida como una organización de sentidos subjetivos que en su inter relación definen nuevos sentidos:

“...es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones, que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura... las configuraciones subjetivas son no conscientes, no podemos aprehenderlas como tales” (González Rey, 2005, p.375).

En un planteamiento muy cercano a la concepción de agenciamiento de Guattari, y al concepto de “ser más” de Freire, para González Rey la conciencia es la organización procesual desde la cual el sujeto participa intencionalmente de los procesos de su vida. El ejercicio de la conciencia es por sí mismo el ejercicio de subjetivación:

“El sujeto es el individuo que toma un camino de subjetivación particular y genera sus propios espacios dentro de los espacios sociales institucionales.... Cuando actuamos desde nuestra intencionalidad, en nuestra construcción, producimos sentido” (González Rey, 2005, pp. 377 - 378).

La subjetividad, como se puede anticipar, siempre será vivida en tensión, entre lo individual y lo social, lo contingente y lo histórico, lo afectivo y lo racional, lo consciente y lo inconsciente, lo instituido y lo instituyente.

“(La subjetividad como) sistema procesual, pluri determinado, contradictorio, en constante desarrollo, histórico, sensible a la cualidad de sus momentos actuales...” (González Rey, 2000, p. 24).

Finalmente, nos parece relevante plantear que, al igual que el resto de los autores presentados en este capítulo, González Rey sostiene que los avances conceptuales, que han permitido construir la subjetividad como campo dinámico de conocimiento histórico cultural, tienen profundas implicancias en el plano metodológico y axiológico.

Para González Rey, la realidad siempre es inaprensible como tal por el conocimiento, el que siempre es una delimitación parcial, inacabada y que mantiene tensión con los espacios que los trascienden. No es posible generar una representación acabada de la configuración subjetiva, sin embargo, es posible generar “inteligibilidad sobre un nivel de organización de la vida psíquica, la subjetividad” (González Rey, 2005, p.375).

Este proceso de inteligibilidad no es deductivo, ni descriptivo, sino básicamente constructivo interpretativo. La construcción teórica es una exigencia constante en este proceso, que aparece “antes, durante y después del momento empírico” (González Rey, 2002, p. 238). El investigador genera sentidos que son figuras teóricas que él usa para ver esa subjetividad:

“Vemos la construcción teórica como el proceso permanente de producción de modelos de pensamiento y de categorías que se articulan en la definición de zonas de sentido dentro de la realidad estudiada” (González Rey, 2002, p. 236).

“Debemos pasar de la descripción a la construcción, donde se expresan la emocionalidad, la omisión, el énfasis de una cosa sobre otra. Ahí están los avisos que me permiten construir sentido” (González Rey, 2005, p. 385).

Para el autor, la dialogicidad y la comunicación son fundamentales en este proceso de construcción de conocimiento. La metodología tenderá a provocar al sujeto para que él construya y en eso que construye esté emocionalmente comprometido:

“...esta forma de ver la investigación, no solo rompe con la neutralidad del investigador, sino que lo obliga a mantenerse en una relación activa con las personas investigadas...una relación más abierta, auténtica y franca, lo cual no solo es relevante para la cualidad de la información producida, sino para la propia ética de la investigación” (González Rey, 2002, p. 236).

Por otra parte, la expresión de la subjetividad va más allá de la narrativa, más bien se reconstruye un tejido sobre lo narrado, en donde resulta fundamental la indagación sobre lo implícito, lo no dicho y la organización de lo que se dice (González Rey, 2005).

Se construyen “indicadores” sobre la base de elementos nombrados en las narrativas y se construyen hipótesis que “no están”, que abren caminos, por ello es importante la pluralidad de instrumentos de indagación (González Rey, 2005).

Este planteamiento tiene consecuencias importantes para la educación y la psicología educacional, implicando “cambios en la teoría, la metodología y las prácticas educativas (González Rey, 2001):

“La subjetividad social e individual actúan en calidad de constituyentes y constituidos del otro y por el otro....Desde esta perspectiva, el sujeto que aprende expresa la subjetividad social de los diferentes espacios sociales en que vive en el proceso de aprender” (González Rey, 2001, p. 1).

Este punto es central en el argumento de González Rey (2001), si ninguna actividad humana resulta una actividad aislada del conjunto de sentidos que caracterizan el mundo histórico y

social de una persona, el acto educativo y la institución escolar no pueden abstraerse de aquello:

“El aula no es simplemente un escenario relacionado con los procesos (específicos) de enseñanza y aprendizaje, en ella aparecen, como constituyentes de todas las actividades ahí desarrolladas, elementos de sentido y significado procedentes de otras ‘zonas’ de la experiencia social, tanto de estudiantes como de profesores. En el aula se generan nuevos sentidos y significados que son inseparables de las historias de las personas involucradas, así como de la propia subjetividad social de la escuela, en la cual aparecen elementos de otros espacios de la propia subjetividad social...la escuela se presenta en una relación inseparable con la sociedad como un todo, así como inseparable de las historias singulares de sus protagonistas, las cuales son otra expresión de la subjetividad social, que aparece diferenciada en las historias individuales” (González Rey, 2001, pp. 1-3).

Lo anterior plantea un desafío para las disciplinas que tienen por “objeto” de estudio la educación, interpelando a las comunidades de investigadores a construir puentes y espacios de inter y transdisciplinariedad, al menos, entre la psicología educacional, la psicología social, la educación, la sociología, la historia y la política. Dos núcleos centrales, al menos, debiera tener un “programa” de investigación de los fenómenos escolares desde una perspectiva subjetiva e histórica cultural:

“...abandonar, por una parte, la naturalización de los procesos asociados con la educación, y por otra, comprender los diferentes momentos del proceso educativo a través de procesos de significaciones y sentidos generados en diferentes zonas del tejido social” (González Rey, 2001, p. 5).

Concretamente, esta perspectiva de conocimiento nos debe llevar a superar una serie de dicotomías, idealizaciones, reificaciones y simplificaciones que han estado presentes históricamente en el estudio y la comprensión de la educación. González Rey deja planteadas algunas reflexiones al respecto, las que reproducimos en su extensión, pues nos parecen

coherentes con la mirada que hemos venido construyendo en este texto sobre la educación y el trabajo docente⁴⁶:

"El espacio educativo es un espacio de convergencia, divergencia y contradicción social, en el cual entran en juego una serie de sentidos y significados de la sociedad presentes en otras formas de la vida social, y que históricamente se han mantenido ocultas a la teoría y la investigación educativas. La educación es una función de toda la sociedad, que de hecho se ejerce con mayor o menor conciencia en una diversidad de espacios sociales, los que, de forma creciente, influyen en la acción de individuos y grupos sociales. El proceso de desarrollo no puede ser comprendido como un conjunto de adquisiciones ordenadas que, de forma progresiva y fragmentada, permiten nuevas operaciones del sujeto, sino como un proceso extremadamente complejo, en el que simultáneamente se presentan elementos constituidos que están más allá de la capacidad de simbolización de los sujetos implicados, y elementos construidos que adquieren sentido por la emocionalidad del sujeto comprometido en esa construcción. Esto hace del desarrollo un proceso contradictorio y no lineal, que no puede ser reducido a un patrón, y en el que sentidos subjetivos, de diferentes procedencias sociales, se configuran en un proceso dialógico del sujeto en sus diferentes espacios sociales" (González Rey, 2001, pp. 6 - 8).

⁴⁶ Ver capítulos 2 (Transformaciones socioculturales contemporáneas), 6 (Sentidos del trabajo y propósito moral en la actividad docente) y 7 (Paulo Freire y la politicidad del acto educativo).

9.6. Sujeto, potencia y proyecto histórico. Los aportes de Hugo Zemelman para estudiar la subjetividad

Finalizamos este breve recorrido por los argumentos de autores que nos han ayudado a constituir la subjetividad como categoría de análisis, desde una perspectiva histórico-cultural, revisando algunos aspectos centrales de la propuesta de Hugo Zemelman sobre subjetividad y sujeto⁴⁷.

La propuesta de Zemelman se construye a partir de la pregunta por la posibilidad de plantearse históricamente el problema de la subjetividad. En su argumento, el problema de la subjetividad está íntimamente relacionado con cuestiones básicas del conocimiento social, tal como lo plantea en el siguiente párrafo:

“...ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto...a pesar de la importancia de éstos, enfrentamos graves dificultades para comprenderlos en toda su complejidad” (Zemelman, 2010a, p.2).

Las relaciones entre subjetividad y conocimiento de la realidad expresan una especie de paradoja humana de carácter ontológico, sobre la cual ya nos había alertado Paulo Freire, y que leemos en el siguiente texto⁴⁸:

“...la subjetividad no es solamente un problema posible de distintas teorizaciones, sino, además constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (Zemelman, 1997, p.21).

“En lo expuesto subyace la idea de la necesidad de ser sujeto, que, desde nuestro punto de vista, no plantea cuestiones ontológicas, pues más bien refiere al status de la historicidad en tanto ángulo de razonamiento. Se relaciona con la aceptación del

⁴⁷ En la lógica de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para estudiar la subjetividad docente que hemos seguido, las ideas de Hugo Zemelman han sido centrales. No deja de llamarnos la atención el relativo desconocimiento, en la comunidad académica de nuestro país, de la obra de Zemelman, sociólogo, abogado y epistemólogo chileno, radicado desde el golpe militar en México. Su trabajo, en el Colegio de México y en el Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina (IPECAL) constituye “un insoslayable referente en las discusiones sobre epistemología de las ciencias sociales en América Latina” (Retamozo, 2010, p. 82).

⁴⁸ Ver capítulo 7 sobre la propuesta de Paulo Freire.

carácter inacabado del sujeto, con su misma indeterminación, como consecuencia del movimiento de lo real, por lo tanto del mismo sujeto” (Zemelman, 2010a, pp. 10-11).

Como vemos, la subjetividad es un campo de conocimiento a construir, pero también expresa la posibilidad misma de conocer. El sujeto es el que conoce, o más bien, se necesitan subjetividades constituidas, en algún nivel, para comprender la realidad (Zemelman, 2010a, 2007)

Siendo así, no es de extrañar que para Zemelman, el desafío inicial consiste en problematizar lo que se entiende por realidad socio-histórica y su relación con la subjetividad:

“La realidad histórica se concibe como una pluralidad de proyectos de vida social con virtualidad para ser construidos....no sometida a leyes inexorables, lo que obliga a concebirla como una articulación entre historicidad, en tanto movimiento interno constitutivo de lo concreto, y subjetividad, en tanto capacidad de construcción desde lo potencial...” (Zemelman, 1997, pp. 27-28).

“No es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios; lo que implica tener que enfocar los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto” (Zemelman, 2010a, p. 2).

La realidad histórica, entonces, no es condición externa del ser humano, ni estructura estática, sino también complejas relaciones recíprocas de subjetividades constituidas y constituyéndose, en coordenadas concretas de tiempos y espacios.

La realidad no es ontológica en el sentido de que no existe por sí misma independiente del sujeto que la vive. Está conformada por ámbitos de sentido:

“No es arbitrario entonces, pensar en la realidad como un significante que contiene la posibilidad de múltiples sentidos” (Zemelman, 1997, p. 29).

La complicación mayor, para Zemelman, es que necesitamos una reconceptualización de la racionalidad científica para, y por lo tanto un distinto tipo de conocimiento para poder pensar el movimiento de constitución de la subjetividad (Zemelman, 2010a, 2007, 2006):

“Reenfocar la realidad desde las exigencias de estos espacios de posibilidades significa romper con el condicionamiento de lo invariante para poder rescatar el movimiento interno de lo dado, que es el movimiento de los sujetos, que plasma la dinámica interna de lo dado. De ahí que para leer la realidad debemos saber leer el movimiento constituyente de los sujetos, lo que tropieza con diferentes obstáculos en general asociados a formas de pensar que rehuyen pensar lo que carece de formas claramente definidas” (Zemelman, 2010a, p. 2).

En la cita anterior, Zemelman desliza una idea que nos parece muy desafiante y que ya hemos comentado en este texto⁴⁹. No es posible acercarse al conocimiento de la subjetividad sino desde nuestra propia subjetividad, por lo tanto es mucho más que un acto racional. Cuestión que parece obvia, pero no por ello exenta de complejidades. Si la realidad construida aparece como algo indeterminado, el mundo interno de cada uno y las herramientas de conocimiento que utilizamos, no se pueden concebir, sino como cambiantes y sin límites fijos. La reconceptualización de la racionalidad científica a la que apela Zemelman, así como el conjunto de los autores trabajados en este capítulo, parece atentar contra nuestra identidad propia como investigadores, genera desajustes y tensiones internas. Para Zemelman, estamos sometidos a la inercia, a la comodidad que nos dificulta pensar y enfrentarnos a lo desconocido (Zemelman, 2007, 2006).

La subjetividad, entonces, aparece en una doble dimensión, como producto histórico y como movimiento productor de nuevas realidades. La subjetividad, así como la realidad, es un movimiento permanente entre lo *dado* y lo *dándose*, entre un sujeto constituido, producto de un proceso histórico y un sujeto en constitución, productor de ese proceso, capaz darle sentido a esa construcción:

“...el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de

⁴⁹ Ver planteamiento del problema

su desenvolvimiento temporal. Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente” (Zemelman, 2010 a, p. 5).

Este planteamiento coincide con las propuestas de la historiografía social, en las cuales cualquier identidad posible de los sujetos aparece definida en la acción, en una doble dimensión. Por un lado, los sujetos, mas que “ser”, “están siendo” y por otro, los sujetos son “lo que son, lo que han sido y lo que proyectan ser” (Salazar & Pinto, 1999, pp. 94 -95).

Para Zemelman, entonces, la teoría del sujeto es la teoría de la subjetividad constituyente, la cual gira en torno al problema de la voluntad de construcción:

“...i) en donde la voluntad expresa la dialéctica individuo-colectivo, en términos de la inserción del individuo en diferentes nucleamientos colectivos, a la vez que a la relación entre nucleamientos; ii) mientras que la construcción representa la transformación de los valores, que encarnan sentido, en la construcción de universos semánticos de pertenencia en los que se resuelve la cuestión del sentido en prácticas habituales de vida” (Zemelman, 1997, pp. 27-28).

Así, para el autor, el desafío central para la comprensión de subjetividad es “la construcción”, la capacidad de construcción en toda su complejidad, así como “el significado social de lo que representa lo construido” (Zemelman, 2010a, p. 2)⁵⁰.

“... al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal.” (Zemelman, 2010a, p. 3).

Comprender la “construcción” nos lleva a uno de los puntos nucleares de la obra de Zemelman, la problemática de las potencialidades de los sujetos y los procesos de constitución de subjetividad:

⁵⁰ Es el tema de la construcción de lo social, que hemos visto en este capítulo desde distintas perspectivas y que sigue siendo resistido por los argumentos más conservadores de la ciencia y del sentido común (Hayeck, 1988)

“...la potencialidad, base misma de la idea de que la realidad se puede construir, conforma una articulación dinámica que se corresponde con un concepto de complejidad que obliga a considerar cualquier estructura (en la realidad) como abierta, en razón de que está en movimiento” (Zemelman, 1997, p. 25).

Respecto a los procesos de constitución de subjetividad, que ya habíamos anticipado en los aportes de Juan Carlos Marín⁵¹, Zemelman plantea la siguiente argumentación:

“...es importante recuperar el concepto de *ritmo de constitución*, pues serán esas diferencias las que marquen la distinción entre el micro y el macro proceso social” (Zemelman, 2010a, p. 3).

Se trata de intentar ver la tensión que se da “por debajo” lo dado, bajo la enorme cantidad de energía que opera para producir las relaciones sociales tal cual se dan en el presente. La principal dificultad para comprender las dinámicas constitutivas de la subjetividad radica en los reduccionismos que apremian a las ciencias sociales y al pensamiento de lo social:

“... (no reducir) el estudio de las dinámicas constitutivas de la subjetividad a mecanismos propios de la subjetividad individual, o, en su defecto, a una reconstrucción de las condiciones externas que, eventualmente, la determinan....(se trata de) encontrar un concepto de subjetividad constituyente que no sea operativo por reducciones al plano de las variables psicológicas, como tampoco que se resuelva como simple expresión de procesos macro-históricos” (Zemelman, 1997, pp. 20-21).

No reducir la subjetividad a variables psicológicas ni de la estructura social, plantea Zemelman, conjugando además las las dimensiones micro y macro sociales. La subjetividad se está reconstruyendo permanentemente en micro espacios, en tiempos cortos. En los micro espacios de la cotidianeidad, que son negados por el poder todo el tiempo, en función del nivel de lo macro social, donde solo existen los sujetos reconocidos por el estado y por lo instituido (Zemelman, 2006).

⁵¹ Ver en este mismo capítulo, respecto a la perspectiva de Marx para plantear la subjetividad.

Zemelman plantea la posibilidad de un enfoque no reduccionista para acercarse a estos procesos constitutivos:

“Un enfoque pertinente....es el que se contiene en el planteamiento sobre el movimiento molecular (de inspiración gramsciana), interpretado como la articulación concreta entre necesidades, experiencias y utopías en determinadas coordenadas de tiempo y espacio....” (Zemelman, 1997, p. 28).

La dinámica compleja de constitución de subjetividad se daría en la articulación entre necesidades, experiencias y utopías. Zemelman llega a la idea de “necesidad” en la búsqueda de una categoría que permitiera acceder al plano de lo micro social, más cercano a la experiencia afectiva del sujeto, pero sin caer en “psicologismos”, ni en “congelar la problemática en una tipología de conductas”:

“... se pueden destacar momentos del proceso de la subjetividad social, comenzando por aquellos que pueden ser básicos de la subjetividad, de conformidad con un enfoque no psicologista, a saber el mundo de las necesidades, sin caer en el particularismo de ninguna demanda concreta” (Zemelman, 2010a, p. 4).

“La necesidad representa un modo de concreción de la relación entre lo micro-cotidiano-individual con el contorno que le sirve, no solamente de contexto, sino de espacio, por lo que, en tanto le es ajeno, constituye parte de sus desafíos” (Zemelman, 1997, p. 24).

La necesidad representa el sustrato más elemental de articulación entre lo objetivo (la carencia escasez) y lo subjetivo (necesidades y formas de solucionarlas) y nos remite a la subsistencia y a la reproducción social. Estudiar la definición, jerarquización, explicitación colectiva de necesidades, así como sus formas y mecanismos de resolución dan cuenta del estado de la tensión entre lo reproductivo (dado) y lo prospectivo (la potencialidad del cambio). Zemelman describe de la siguiente manera la tensión que constituye al mundo de las necesidades:

“Es un mundo constituido por dos génesis de necesidades: la memoria (tradicción, inercia), y, de otra parte, las visiones de futuro, la utopía de algo. El punto de tensión

entre estas dos grandes polaridades delimita el primer ámbito de las posibles necesidades.” (Zemelman, 2010a, p. 4).

Lo importante para Zemelman no son las necesidades mismas sino esta tensión entre las necesidades configuradas desde la inercia y las que emergen de una visión de un futuro diferente a lo actual, ambas trenzándose en coordenadas concretas de tiempo y espacio.

Por otra parte, la experiencia tiene que ver con la vivencia de los márgenes de autonomía y su relación con las determinaciones sociales:

“...la experiencia es la decantación, como vivencia, de un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y espacio que, desde la realidad del presente, puede abrirse hacia otras trayectorias según diferentes parámetros; o bien repetir los mismos en función de una idea de presente atrapada en el pasado” (Zemelman, 1997, pp. 22 - 23).

En el plano de la experiencia es que se reconoce la capacidad de transformación de la realidad. Los contenidos de los proyectos (cuando existen) se resuelven en la relación entre necesidad y utopía, entre presente y futuro, en el despliegue de las prácticas cotidianas (Zemelman, 1992b).

Por otra parte, la utopía o visión de futuro es la expresión de la subjetividad social que incorpora la dimensión de la potencialidad del presente:

“...la visión de futuro es una referencia a un ámbito de realidad de vida posible que tiene una discontinuidad respecto de la vida cotidiana” (Zemelman, 1997, pp. 24 - 25).

Dialéctica memoria-utopía es una dimensión central en el análisis de la constitución de la subjetividad social, implica reconstruir un pasado, dentro de muchos posibles, para reconocerse capaz de construir un futuro distinto:

“Ningún sujeto social puede imponer su futuro si no es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado en su misma existencia...” (Zemelman, 1992a, p. 34).

La utopía transforma el presente en horizonte histórico más, por supuesto, no garantiza la construcción efectiva de nuevas realidades. Zemelman reconoce un segundo momento en la dinámica constitutiva de la subjetividad que va más allá de la articulación entre necesidades, experiencias y visiones de futuro, y de dialéctica memoria-utopía:

“... este (otro) momento... se vincula con el reconocimiento de opciones con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos. En este caso, el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de determinadas alternativas de sentido: esto es, pasar de la pura potencialidad, propia del primer momento, que contiene múltiples posibilidades de sentido, a la concreción de una alternativa particular de sentido” (Zemelman, 2010a, p. 4).

Es el momento del proyecto, de las alternativas, que supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce ajeno (los otros), así como la voluntad de avanzar hacia la materialización de ese horizonte deseado.

Este movimiento de la subjetividad hacia la definición de lo macro, como alcance temporal u espacial amplio, que supone la apropiación por parte del colectivo del contexto global en el que se sitúa, solo es relevante en la medida en que sea subjetivamente elaborado e incorporado como exigencia de la acción colectiva ante la necesidad de viabilizar las opciones que reconoce como tales, en el horizonte histórico que comparte.

A lo largo de su obra, Zemelman plantea distintas propuestas para operativizar los momentos o niveles de constitución de subjetividad. En términos más generales planteó tres momentos de análisis:

“El momento de lo individual (de lo familiar, de lo cotidiano); el momento de lo colectivo (de la identidad, del horizonte histórico compartido); y el momento de la fuerza (del proyecto como capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder)” (Zemelman, 1992b, p. 15).

De manera más detallada, propone el siguiente esquema de análisis:

- I. Subjetividad individual en lo grupal.
- II. Experiencia grupal.
- III. Niveles de nucleamiento de lo colectivo.
- IV. Apropiación del contexto.
- V. Espacios de nuevas experiencias.
- VI. Utopía o visión de futuro.
- VII. Transformación de la utopía en proyecto viable” (Zemelman, 1997, p. 30).

Para Zemelman, estos momentos no se suceden unos a otros de manera lineal y su lógica responde a la necesidad de pensar la realidad en términos de “inclusividades de creciente amplitud”, así como a la exigencia de no ver “cada universo de observación como aislado de los otros, como tampoco encaminarlos estáticamente”:

“Exigencias que determinan que cada nivel no sólo sea articulado con los otros, sino además que sea reconstruido según exigencia que surge de analizar cada uno de los niveles en su procesos de transformación” (Zemelman, 1997, p. 31).

Las experiencias colectivas y la naturaleza de las relaciones inter-individuales que se da en los primeros niveles son fundamentales para la posibilidad de seguir expandiendo la subjetividad:

“Estas relaciones pueden ser de una amplia variedad.... (Pueden) ser de carácter instrumental de lo grupal, relaciones de reciprocidad o, incluso, de subordinación a la lógica de lo colectivo, esto es, relaciones con un sentido de responsabilidad social” (Zemelman, 1997, p. 32).

En otras palabras, es la “naturaleza del nucleamiento colectivo” la que determinará las posibilidades de provocar la apertura a nuevos espacios de experiencias que sean compartidas” (Zemelman, 1997 p. 32–33). Nuevos espacios, en los que será posible plantearse realidades posibles fuera de las que son vividas (conciencia), acciones que se correspondan con las diferentes modalidades de agrupamiento y la necesidad de una voluntad colectiva capaz de sostener una proyección de las acciones a lo largo del tiempo” (Zemelman, 1997, pp. 32 - 33).

De darse este camino, estamos en la presencia de una visión de futuro como tal (utopía) y de un proyecto que “a diferencia de la pura utopía, no consiste solamente en una necesidad de futuro, sino en el imperativo de su construcción” (Zemelman, 1997, p. 33).

Como decíamos, los nucleamientos colectivos concretos son las articulaciones que hacen posible la expansión de la subjetividad, sobre todo a partir de sus niveles más básicos. La dimensión colectiva de los individuos no es una realidad dada y definida en términos de una estructura social y/o valórica, es una construcción concreta.

En ese sentido, Zemelman se plantea en desacuerdo con pensarlos como sometidos a leyes inexorables de la historia, ni a esencialismos de ninguna especie, como lo fue, desde algunas perspectivas del marxismo, la categoría de clase social en tanto función de la estructura económica:

“El sujeto deja de estar en función de la simple inserción económica para concebirse como ramificado en muchos espacios y tiempos, según la amplitud y heterogeneidad del nucleamiento colectivo y de su posible articulación con otros.” (Zemelman, 1997, p. 26).

Para Zemelman, estos nucleamientos, en ningún caso, son articulaciones racionales o de sujetos pensantes:

“...la historia no la construyen sujetos individuales, ni racionales desde la ‘inteligencia’ entendida como erudición y manejo de información. La historia se construye con todas las facultades disponibles por los individuos y los nucleamientos colectivos: la racionalidad, la memoria, la afectividad, intuición, la voluntad, la creatividad, la vincularidad, el auto conocimiento, etc. Sobre todo la voluntad” (Zemelman, 2007, audio).

Para cerrar este apartado, nos parece interesante rescatar el planteamiento de Zemelman acerca de los obstáculos que él advierte a la ampliación de la subjetividad, así como para su comprensión. En primer lugar, aquellos provenientes del orden social⁵²:

⁵² Estos se plantean en la misma línea de las ideas de “Producción capitalística de subjetividad” propuesta por Guattari o la de orden discursivo, propuesta por Foucault.

“...el orden conforma un mecanismo constitutivo de subjetividades, mediante sus múltiples recursos, al influir sobre el sistema de necesidades de los colectivos sociales” (Zemelman, 2010a, p. 3).

Para Zemelman, el “crimen perfecto” es asesinar la realidad, al poder para legitimarse le basta bloquear realidades, pues las personas adscriben a lo que ven:

“Dejamos pasar realidades subterráneas, dejamos de leer realidades subyacentes, dejamos de ver futuros que no sean los futuros que muestra el discurso del poder”

“Todo el tiempo se nos está convenciendo que no existe el nivel micrológico, que solamente existe el nivel de lo macro social, que solamente existen los sujetos que son reconocidos por el estado, por lo instituido...” (Zemelman, 2006, pp. 45 - 70).

En una reflexión muy desafiante para quienes nos dedicamos a la investigación, Zemelman plantea que “a la intelectualidad le cuesta ver estos procesos micrológicos, menos llamativos, porque en general lo que busca es brillar, destacar con sus análisis. De esta manera, suele quedar prendada de los procesos sociales más llamativos, cuestión que se facilita por el hecho de que “las realidades potenciales por lo general no estarán prescritas en un corpus teórico” (Zemelman, 2006, p. 110).

Sin hablar de procesos inconscientes, Zemelman está aludiendo a aspectos psíquicos que nos condicionan a no poder pensar la construcción⁵³.

Finalmente, Zemelman destaca la función inhibitoria que pueden tener las instituciones sobre la ampliación de la subjetividad:

“... es importante destacar la función inhibitoria que pueden tener ciertas formas de organización sobre la constitución de la subjetividad cuando la aprisionan en modelos que sirven para canalizarla para determinados propósitos, muchas veces puramente clientelísticos. Discusión que ha sido permanente a lo largo de todo el siglo XX, ya

⁵³ Las propuestas de Guattari y Mendel se explayan más al respecto. Ver apartado sobre la propuesta de Guattari un poco más arriba, en este mismo capítulo y el capítulo 8, en el cual se trabaja la propuesta de Mendel.

que a través de las formas de organización se consolida un vínculo del movimiento de la subjetividad con el orden institucionalizado” (Zemelman, 2010a, p. 8).

De ahí la importancia de reconocer, en el contexto de determinaciones sociales, que siguen existiendo, márgenes de actuación de los sujetos. Lo que supone saber enfocar el tránsito desde lo constitutivo a lo establecido ya sea como estructura, organización o institución. Desde un punto de vista metodológico, esto plantea no reducir el análisis de los sujetos a sus cristalizaciones históricas.

9.7. Subjetividad, realidad y discurso: más allá del determinismo estructuralista y el construccionismo social.

Cerramos este capítulo con un apartado en el que planteamos una mirada al debate actual de las ciencias sociales respecto del lugar de los estudios del discurso para el conocimiento de la subjetividad. Con su escritura no pretendemos dar por cerrada una discusión que sigue abierta en la psicología y las ciencias sociales contemporáneas, sino esclarecer posiciones, hacerla explícitas y generar condiciones para plantear un estudio sobre subjetividad docente, en el cual exista coherencia entre la teoría del conocimiento adoptada, los protocolos metodológicos y las técnicas de investigación utilizadas.

Como planteábamos más arriba, los autores trabajados comparten, a nuestro juicio una perspectiva histórico-cultural respecto a la subjetividad, la que conciben en permanente (re)construcción en su realidad histórica concreta, sin separar lo individual de lo social y sin plantear la existencia de invariantes que expliquen su constitución. Todos se sitúan en una postura crítica respecto de la idea moderna de un sujeto racional, individual, auto consciente, coherente, permanente e indivisible (González Rey, 2002).

Estos autores se plantean críticamente respecto a la lectura determinista, economicista y esencialista que sustentaron algunas versiones del marxismo muy popularizadas durante el siglo XX, como vemos en la siguiente cita de Antonio Gramsci:

“El postulado esencial del materialismo histórico, que asevera que toda fluctuación política e ideológica puede ser presentada y expuesta como expresión inmediata de la estructura (es decir, de la base) debe ser considerado en teoría como infantilismo primitivo, y combatido en la práctica con el auténtico testimonio de Marx...”
(Gramsci, 2005, p.87).

Asimismo, más allá del rescate que varios de ellos hacen de las dinámicas del inconsciente, se manifestaron críticos de la creencia de que la subjetividad “se fabrica solo a través de los estadios psicogenéticos del psicoanálisis”, así como cualquier intento de reducir los hechos sociales a mecanismo psicológicos (Guattari, 1996, p. 21).

A partir de sus propuestas, estos autores plantean, con matices por cierto, consecuencias epistemológicas, teóricas, metodológicas y axiológicas para el estudio y la comprensión de la subjetividad. A continuación expondremos brevemente estas consecuencias, varias de las cuales ya han sido planteadas a lo largo de este capítulo, centrándonos en el debate respecto al lugar del discurso en el estudio de la subjetividad, asunto en el cual estos autores, plantean críticas y diferencias respecto de los planteamientos del llamado construccionismo social.

En palabras de Zemelman (2010), el problema de la subjetividad está íntimamente relacionado con cuestiones básicas del conocimiento social, por lo tanto, es necesario partir por problematizar lo que se entiende por realidad socio-histórica. Esta se concibe como una construcción humana, como una tensión dinámica de múltiples proyectos posibles de materializarse. No es una condición externa al ser humano, no existe por sí misma con independencia del sujeto que la vive, es una construcción de sentidos. Por esta razón Castoriadis (2010) plantea que la realidad social, en rigor, no puede explicarse al ser una construcción humana, pero sí puede pensarse.

Este ejercicio de pensar la subjetividad, así como lo social en general, requiere de una reconceptualización de la racionalidad científica en varios de sus protocolos más conocidos, como la neutralidad, la objetividad o las conexiones con lo empírico. Guattari, incluso plantea la idea de un cambio de paradigma:

“He propuesto el concepto de intensidad ontológica. Este concepto implica un compromiso ético - estético del agenciamiento enunciativo, tanto en registros actuales como virtuales” (Guattari, 1996, p. 43).

El acercamiento a la realidad social se da en un ejercicio que es, a la vez, metodológico, epistemológico/teórico, pero también axiológico. Pues los elementos de proyecto, no pueden estar ausentes si tratamos de conocer una realidad que es construcción:

“El ámbito de las conexiones de lo empírico... está delimitado por la potenciación de lo objetivo de acuerdo con una voluntad social orientada por la exigencia de imprimir una direccionalidad a los procesos” (Zemelman, 1992a, p. 28).

“...la principal tensión en el análisis de los sujetos está representada por la presencia de visiones de futuro, ideológicas o escatológicas, que no pueden perturbar con su presencia la exigencia de distanciamiento crítico en el análisis de los sujetos, ya sea que estén emergiendo o estén desarrollándose” (Zemelman, 2010a, p. 11).

La ciencia y el conocimiento, no pueden ser neutrales, su naturaleza es objetiva-subjetiva diría Paulo Freire (2004) Tampoco es algo meramente racional, se construye desde todas las facultades humanas. Es más bien, “subjetividad en todo el sentido de la palabra”, donde juega un lugar importante la emoción, la contradicción, los sentidos y finalmente la misma praxis (González Rey, 2000, p. 18).

Se trata, a fin de cuentas, de estudiar la construcción de sentidos y subjetividades, desde mis propios sentidos y subjetividad. Esto nos lleva al tema de la implicación del propio investigador, quien se pone como sujeto en el acto de investigar, lo que nos obliga a repensar a la relación sujeto-objeto.

“...es necesario abandonar la óptica de análisis centrada en la relación **sujeto-objeto**, ya que puede en aras de pretensiones teóricas de universalidad, conllevar la idea de una objetividad externa posible de apropiarse en un corpus (teórico) relativamente permanente” (Zemelman, 2010a, p. 10).

Para Juan Carlos Marín:

“Es en la distancia sujeto-objeto que empiezan a constituirse las condiciones de encubrimiento e incapacidad de percepción de la materialidad de las relaciones sociales” (Marín, 1990, p. 89).

Si el análisis de la realidad social y la subjetividad en particular siempre deben incorporar la dimensión de lo constituyente, entonces la objetividad, tal como la conocemos en el método científico, pierde sentido. Captar la subjetividad en su dimensión de creatividad procesual, implica una elección ética a favor de la riqueza de lo posible:

“...en la medida en que la problemática de la subjetividad social incorpora como ángulo de razonamiento a la exigencia de lo constituyente, la objetividad nunca puede

ser un producto demarcado, cerrado o estable. La realidad es también potencialidad que se contiene en la intencionalidad de construir desde lo dado” (Zemelman, 1997, p. 28).

Esta forma de concebir el conocimiento implica un ejercicio de distanciamiento de la óptica del poder, que consiste en una manera de mostrar las cosas, en forma tal que se hace innecesario verlo de otro modo (Zemelman, 2007):

“...el discurso del poder se transformó en el discurso de lo real. Se ontologizó, se transformó en lo real. No pareciera haber alternativa más que ese discurso” (Zemelman, 2006, p.26).

Es necesario sensibilizarse a la inestabilidad, a los movimientos de constitución de un devenir incierto construido por seres humanos que el poder pretende mostrar como cerrado y estático

“Estudiar la subjetividad es un intento de organizar y significar una realidad en movimiento que no encaja en ninguna lógica que la anteceda, en la que el pensamiento está obligado a producir y organizar el mundo en la forma diferenciada y única que se presenta al investigador en un momento dado” (González Rey, 2002, p. 87).

La investigación de la subjetividad es, para González Rey, un proceso básicamente constructivo interpretativo. La cualidad de los fenómenos no aparece de forma inmediata a la experiencia, ni se puede construir totalmente por vía inductiva:

“La construcción teórica (aparece) como proceso permanente de producción de modelos y de categorías que se articulan en la definición de zonas de sentido dentro de la realidad estudiada” (González Rey, 2002, p. 235).

“Debemos pasar de la descripción a la construcción, donde se expresan la emocionalidad, la omisión, el énfasis de una cosa sobre otra. Ahí están los avisos que me permiten construir sentido” (González Rey, 2005, p. 385).

“El conocimiento no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico” (González Rey, 2000, p.21).

El investigador integra y reconstruye, en construcciones interpretativas, diversos indicadores, los cuales no tendrían sentido como constataciones empíricas aisladas. Lo descriptivo suele ser un momento necesario de la construcción interpretativa.

Por otra parte, el desafío teórico de estudiar la subjetividad implica ser capaces de supeditar la teoría a la historia:

“supeditar los modelos (teóricos) a la cuestión de la viabilidad de lo potencial, supeditar lo teórico al desarrollo de una capacidad de determinación de lo viable” (Zemelman, 1992, p. 28).

No tiene sentido limitarse a trabajar con estructuras teóricas acabadas frente a una mutabilidad real imprevisible y una praxis que la moldea. El significado de los contenidos no puede circunscribirse a una estructura teórica fija y determinada, ya que tenderá a considerar sólo los contenidos de los universos de observación ya previstos. El desafío teórico implica creatividad, flexibilidad y posicionamiento:

“Si una teoría presupone una objetivación dada no puede ser tomada como la base de un trabajo analítico. Pero (a su vez) este trabajo analítico no puede proceder sin una conceptualización permanente, la cual implica un pensamiento crítico, una revisión constante” (Foucault, 1983, p. 8).

En palabras de Castoriadis, el uso de técnicas y teorías debe estar subordinado a la capacidad generativa de nuestro pensamiento.

González Rey, en su propuesta de construir una “epistemología cualitativa” plantea que la producción de conocimiento es básicamente un proceso interactivo, lo que implica estar atento a la multiplicidad de momentos en los que se despliegan las relaciones entre investigador(es) e investigado(s), incluidos los momentos informales.

Nos planteamos la pregunta acerca de: ¿Qué se puede estudiar de la subjetividad? Qué conocimiento podemos construir de ella, si el sujeto no es ese ente indivisible, individual y transparente de la filosofía clásica. Pensamos que habrá que renunciar a las pretensiones

universalistas de las modelizaciones psicológicas (Guattari, 1996). Renunciar a la pretensión de encontrar discursos coherentes, cerrados y sin negaciones. Así como a la pretensión de la unidad y permanencia del sujeto, que será más bien un conjunto de posiciones en el discurso social (Laclau & Mouffe, 2004).

Habrá que preguntarse por los agenciamientos colectivos de enunciación que plantea Guattari, por los quiebres y discontinuidades del orden discursivo hegemónico, por las expresiones individuales como nudos de relaciones sociales contingentes. Habrá que estar atentos a señales que permitan teorizar “cómo los agenciamientos de enunciación reales pueden poner en conexión las diferentes instancias de producción de subjetividad particularmente aquellas de carácter extrapersonales e infra personales)” (Guattari & Rolnik, 2006, p.46).

¿Qué papel debemos asignarle al lenguaje y al discurso en el estudio de la subjetividad?

Llegamos así a un asunto que genera controversia y debate al interior de la psicología y de las ciencias sociales en general. Se trata de un debate con posturas variadas y dinámicas, más que de corrientes totalmente estructuradas. Sin embargo podríamos plantear que los argumentos centrales en pugna son aquellos que sustentan las tesis de lo que se ha denominado la *galaxia* del “construccionismo social” o el meta-relato socio construccionista y de planteamientos que hemos catalogado como “histórico-culturales” (Piper, 2008).

Insistimos en que no es nuestra intención cerrar un debate vigente en psicología, ni tampoco hacer un análisis epistemológico exhaustivo de cada enfoque. Lo que buscamos es tomar postura en este debate, condición necesaria para la coherencia teórica, metodológica y técnica del estudio; así argumentar las razones de esta postura.

Los enfoques histórico-culturales y las posiciones construccionistas comparten el grueso de las críticas que se han esbozado respecto de la visión cartesiana del sujeto y la racionalidad científica “objetivista” y positivista. Las posiciones construccionistas enfatizan la crítica a los esencialismos y determinismos del pensamiento social moderno, el rechazo a cualquier intento de objetividad en los procesos de construcción de conocimiento, la disolución de la dicotomía sujeto-objeto, el necesario relativismo e historicismo del conocimiento, la construcción social cotidiana de la realidad, el carácter relacional y significativo del proceso de investigación (Íñiguez, 2003; Piper, 2008, Jorquera & Ramos, 2011).

Los puntos de divergencia, creemos, están dados por la negación total, que hace el socio construccionismo, de la existencia de la realidad más allá de las prácticas discursivas contingentes y la concepción del lenguaje y las prácticas discursivas como las únicas dinámicas constitutivas de la subjetividad.

Para González Rey, si bien el conocimiento no es una representación directa ni una traducción de algo que pertenece a la realidad externa, eso no debe llevar a negarla como hacen los construccionistas. La realidad es “uno de los aspectos de la configuración del conocimiento”, el cual “dialoga” problemáticamente con ella. La realidad “tiene un lugar activo que presiona, resiste y contradice la producción de los investigadores” (González Rey, 2002, p. 135). En la misma línea Castoriadis afirma, como decíamos, más arriba, que la realidad social no es comprensible, por ser una construcción humana, pero si pensable:

“...el hecho de que el campo histórico social jamás sea comprensible como tal, sino solamente por sus efectos, no prueba que posea una mínima realidad, sería más bien lo contrario” (Castoriadis, 2010, p. 232).

La negación de la realidad social, fuera de las prácticas discursivas contingentes, a nuestro juicio, tiene una serie de implicancias en el conocer y en el hacer. En palabras de Fairclough (1993), existe una relación dialéctica entre discurso y estructura social, esta última es “condición para” y efecto de la primera. Los discursos no son textos que fluyen libremente por las cabezas de las personas, o entre ellas, expresan relaciones sociales que se dan dentro de un sistema social específico, en el que existen desiguales condiciones para la creación y circulación de estos discursos (Fairclough, 1993):

“La constitución discursiva de la sociedad no emana de un libre juego de ideas de la cabeza de las personas, sino de la práctica social que está fuertemente enraizada en y orientada hacia las estructuras sociales auténticas y materiales” (Fairclough, 1993, p.50).

Es verdad que el discurso deviene en materialidad pero, no creemos, en la única materialidad social posible. El poder existe y opera, el poder básicamente actúa, no habla. Concebir el poder actuando solo por el juego del lenguaje conlleva una visión unidimensional del mismo.

Las derivaciones éticas de dicha postura hay que valorarlas sin caer en posiciones moralistas al respecto. Un camino que nos parece válido en ese sentido es preguntarnos por sus consecuencias concretas: ¿A quién le conviene esta explicación del mundo, en la cual no existen situaciones de privilegio que sean anteriores a los intercambios conversacionales contingentes? Este argumento construccionista, llevado a su extremo, termina siendo conservador:

“Replegarse en un relativismo inútil, cuando se enfrentan con temas tales como los abusos de poder, los cuales requieren juicios de verdad o falsedad, es en mi opinión, un serio fracaso ético, sin importar las voces teóricas que puedan ser usadas para racionalizar dicha postura” (Fairclough, 1995, p.36).

Por otra parte, este énfasis exclusivo en el carácter constitutivo del lenguaje, para varios de los autores citados, conlleva a un “discursivismo simbólico desencarnado”, que termina negando el sentido, y finalmente al sujeto como tal (González, 2005). El lenguaje es inseparable de un sujeto que piensa, que produce no solo significaciones, sino también sentidos subjetivos.

Laclau & Mouffe (2004) plantean, en un análisis que nos resulta muy sugerente, que esta negación se da por una confusión en los debates sobre el sujeto, de dos problemas de orden muy distinto:

“... el problema relativo al carácter discursivo o prediscursivo del sujeto, y aquel relativo al tipo de relación existente entre distintas posiciones de sujeto” (Laclau & Mouffe, 2004, p. 155).

El primer problema está relacionado con la crítica, que aquí hemos descrito, del sujeto como un “agente racional y transparente a sí mismo”, como “unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones” y como “origen y fundamento de las relaciones sociales” (Laclau & Mouffe, 2004) Respecto a este asunto, la posición de los autores es, podríamos decir, discursiva, los sujetos serían “posiciones de sujeto en el interior de una estructura discursiva” y su experiencia depende de “condiciones discursivas de posibilidad precisas” (Laclau & Mouffe, 2004, p. 156). ¿Dónde radica la confusión citada?:

“...del carácter discursivo de toda posición de sujeto no se sigue nada acerca del tipo de relación que pueda existir entre dichas posiciones....Si toda posición de sujeto es discursiva, el análisis no puede prescindir de las formas de sobredeterminación de unas posiciones por otras... (a no ser que hagamos) un reemplazo del esencialismo de la totalidad por un esencialismo de los elementos...” (Laclau & Mouffe, 2004, pp. 156 - 157).

Para Hugo Zemelman, no debemos olvidar que la llamada crisis del sujeto, es más bien la crisis de ese sujeto racionalista y unitario que hemos descrito y que “se concebía actuando en los grandes espacios históricos” (Zemelman, 2006 p. 36). Fairclough plantea que las posturas construccionistas radicales, asociadas a las teorías de la postmodernidad, se potenciaron en un clima de derrota de proyectos sociales alternativos de la izquierda a comienzos de los '90 (Fairclough, 1995).

Finalmente, siguiendo esta línea reflexiva, la negación radical del sujeto puede terminar constituyéndose en una paradoja, por la negación de aquello que es tanpreciado en los enfoques construccionistas, esto es, el carácter construido de lo social, en lo que sería una especie de retorno a postulados estructuralistas del lenguaje, cuestión que ha sido observada por algunos autores (González, 2002; Guattari, 1996):

“La historia no existe sino en y por el lenguaje (todo tipo de lenguajes), pero este lenguaje, se lo da, lo constituye, lo transforma. Ignorar esta vertiente de la cuestión es plantear para siempre la multiplicidad de los sistemas simbólico (y por tanto institucionales) y su sucesión como hechos brutos a propósito de los cuales no habría nada que decir (y menos aún que hacer), es eliminar la cuestión histórica por excelencia: la génesis del sentido, la producción de nuevos sistemas de significación y de significantes” (Castoriadis, 2010, p. 223).

Para Fairclough (1993) resulta, entonces, tan necesario alejarse de posturas que sobredimensionan la determinación social en el discurso, así como de aquellas que plantean la construcción social, únicamente a partir del discurso. En las primeras, el discurso aparece como mero reflejo de la realidad, en las segundas, el discurso aparece como el único origen de lo social. Guattari lo plantea de la siguiente manera:

“Falta hallar aún cierto equilibrio entre los descubrimientos estructuralistas, nada superfluos, evidentemente, y su gestión pragmática, para no sucumbir al abandonismo social posmoderno” (Guattari, 1996, p. 21).

La mayoría de los autores que hemos citado en este acercamiento histórico-cultural se plantean el estudio de la subjetividad desde una diversidad teórica y metodológica. Diversidad que se juega en función de una “enunciación compleja y situada” de lo que se quiere estudiar, de una problematización histórica y un posicionamiento axiológico del investigador que permita “recortar” (construir) la realidad a estudiar, de una actitud de apertura a aquello que está indeterminado y no fijado por la teoría y del uso creativo y flexible de las herramientas de estudio que guarden coherencia con todo lo anterior. Uso creativo que se debe hacer desde la conciencia de que la “realidad posible de estudiar va más allá de lo que la técnica específica permite ver” y de que el dispositivo utilizado será parte del conocimiento construido, orientándolo en una dirección o en otra (Zemelman, sf).

Solo González Rey (2002, 2001) realiza una propuesta metodológica sistemática que denomina “Epistemología Cualitativa”, en la cual, si bien asume al lenguaje y el discurso como un momento de la subjetividad individual y social al mismo tiempo, deja traslucir una preferencia hacia los enfoques etnográficos por sobre los estudios del discurso para conocer la subjetividad. Por nuestra parte, no compartimos plenamente las críticas de González Rey a los análisis del discurso, o más bien las vemos referidas exclusivamente a la vertiente construccionista del estudio discursivo.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde la perspectiva de Fairclough será descrito en detalle en el capítulo sobre enfoques y procedimientos metodológicos.

C. EL TRABAJO DOCENTE EN CHILE HOY, ANTECEDENTES DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

10. Políticas educativas y docentes en el Chile actual

El modelo educativo impuesto en Chile ha sido profusamente estudiado durante los últimos años, por constituir un caso único en el mundo, de aplicación, en todos los niveles educativos, de políticas basadas en principios ideológicos neo conservadores, que no contaban con evidencias que las sustentaran (Bellei, Contreras & Valenzuela, 2008; Cornejo, 2006; Redondo, Descouvieres & Rojas, 2004; OCDE, 2004; Carnoy & McEwan, 2003, Hsieh & Urquiola, 2003). La evaluación de políticas educativas nacionales que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lo planteó en los siguientes términos:

“La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje...Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional, por numerosas razones” (OCDE, 2004, p. 290).

No es posible analizar las políticas y regulaciones hacia el trabajo docente de manera aislada del conjunto de las políticas educativas escolares. A la luz de la cita anterior, esta tarea sería enorme, pues la ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado ha influido el conjunto de políticas educativas, de manera persistente a lo largo de las últimas tres décadas. Por ello resulta necesario focalizar el análisis.

En este capítulo revisaremos, de manera general, las políticas educativas que constituyen los pilares del sistema escolar chileno que deben ser comprendidos en sus particularidades, para posteriormente dar cuenta de las principales políticas y regulaciones hacia el trabajo docente. El foco desde el cual haremos esta descripción analítica es dar cuenta de las condiciones concretas que condicionan el trabajo docente en Chile, pero también hacernos una idea del orden discursivo hegemónico en el ámbito educativo y docente, que nos ayudarán a realizar

los análisis de resultados de este estudio. Antes de comenzar la revisión de políticas educativas y docentes, daremos una breve panorámica de las características de la fuerza de trabajo docente en Chile.

Fuerza de trabajo docente hoy en Chile

Pese al creciente interés por conocer la realidad docente en Chile, “existe un déficit importante de información relevante para el diagnóstico y análisis del sector docente” (Bravo, Peirano & Falck, 2006, p. 5).

El último anuario estadístico oficial disponible informa de la existencia de 182.220 docentes en ejercicio en Chile (Ministerio de Educación, 2010). En la siguiente tabla podemos apreciar esta cifra desagregada por dependencia administrativa.

Tabla 1: Docentes en ejercicio en Chile por dependencia administrativa

	Docentes por Dependencia Administrativa				
	Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones ⁵⁴
Total	182.220	81.263	78.365	20.083	2.509
Porcentaje	(100 %)	(44.6%)	(42.9%)	(11%)	(1.5%)

Fuente: Anuario estadístico 2009. MINEDUC

Si comparamos la información de este anuario 2009, con estadísticas anteriores podemos observar una disminución sostenida del porcentaje de docentes que se desempeña en establecimientos municipalizados. Desde el año 2003 al año 2009 este porcentaje cayó desde un 56% a un 44.6% (Montt, Beca, Sotomayor, García-Huidobro & Walter, 2006).

⁵⁴ Existen en Chile poco más de 40 liceos denominados corporativizados, los que fueron cedidos por el estado, en concesión, a las grandes corporaciones empresariales. Su régimen administrativo y financiero difiere de los tres grandes subsistemas administrativos, por ejemplo, son los únicos que reciben aportes económicos de manera directa y por presupuesto, no vía subvención por asistencia de estudiantes.

Sin embargo, estos porcentajes se acercan a la distribución de la matrícula de estudiantes de la educación escolar por dependencia administrativa, la cual podemos apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 2: Porcentaje de matrícula por dependencia administrativa

	Matrícula por Dependencia Administrativa				
	Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones
Total	3.468.782	1.460.320	1.722.503	232.968	52.991
Porcentaje		(42.1%)	(49.7%)	(6.7%)	(1.5%)

Fuente: Anuario estadístico 2009. MINEDUC

De igual modo vemos que es mayor el porcentaje de docentes en el sistema de administración municipalizada (44.6%) que la matrícula de estudiantes de dicha dependencia (42.1). Aunque lo más significativo es la diferencia entre el porcentaje de docentes que trabaja en el sistema de administración particular subvencionado (42.9%) y el porcentaje de matrícula en dicha dependencia (49.7%), lo que nos indica que estos docentes deben trabajar con una mayor cantidad de alumnos que los docentes de otras dependencias.

Un indicador que nos parece importante de mirar es el porcentaje de docentes por sexo y dependencia administrativa, el que se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 3: Distribución de docentes por sexo y dependencia administrativa

Sexo	Dependencia Administrativa				
	Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones
Total	182.220	81.263 (44.6%)	78.365 (42.9%)	20.083 (11%)	2.509 (1.5%)
Hombres	52.393 (28.8%)	25.425 (48.5%)	20.482 (39.1%)	5.137 (9.8%)	1.349 (2.3%)
Mujeres	129.827 (71.2%)	55.838 (43%)	57.883 (44.6%)	14.946 (11.5%)	1.160 (0.9%)

Fuente: Anuario estadístico 2009. MINEDUC

Como se sabe, el oficio docente es mayoritariamente un oficio femenino y nuestro país no es la excepción, pues la mujeres constituyen el 71.2% del total de la fuerza de trabajo docente. Llama la atención que el porcentaje de docentes en los dos grandes sistemas de dependencia administrativa sea inverso para docentes hombres y mujeres. La mayoría de las mujeres trabaja en el sistema particular subvencionado (44.6%, versus 43% en el sistema municipalizado), en cambio la mayoría de los docentes hombres trabaja en el sistema municipalizado (48.5%, versus 39.1% que lo hace en el sistema particular subvencionado).

Otro indicador interesante de apreciar es la distribución de los docentes por dependencia, según su rango de edad, cuestión que se vemos en la siguiente tabla.

Tabla 4: Distribución de docentes por edad y dependencia

	Total	Municipal	Particular Subvenc.	Particular Pagada	Corporaciones
Total	182.220	81.263	78.365	20.083	2.509
Menos de 26	7.250 (4%)	2.064 (2.5%)	4.422 (5.6%)	700 (3.5%)	64 (2.6%)
26 a 35	48097 (26.4%)	13611 (16.7%)	28260 (36.1%)	5734 (28.6%)	492 (19.6%)
36 a 50	66052 (36.2%)	26199 (32.2%)	29905 (38.2%)	9132 (45.8%)	816 (32.5%)
51 a 65	57487 (31.5%)	38772 (47.7%)	13624 (17.4%)	4074 (20.3%)	1017 (40.5%)
más de 65	3.334 (1.8%)	617 (0.9%)	2.154 (2.7%)	443 (1.8%)	120 (4.8%)
Porcentaje Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Anuario estadístico 2009. MINEDUC

Como vemos, el porcentaje de docentes de entre 26 y 35 años es mucho mayor en la dependencia particular subvencionada (36.1%) en comparación con la educación municipalizada (16.7%). Lo inverso ocurre con el porcentaje de docente que tiene entre 51 a 65 años, el que es mayor en la educación municipalizada (47.7%) que en la particular subvencionada (17.4%). De acuerdo a estos indicadores podemos afirmar que en el sector municipal es donde trabajar los profesores de más edad y donde se concentran los docentes varones.

Por otra parte, los porcentajes de docentes por sexo, también varían según el nivel de enseñanza en el que se ejerza la docencia, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 5: Distribución de docentes por sexo y nivel de enseñanza

Docentes por sexo y nivel de enseñanza		Porcentajes	
Total	Total	182.220	
	Hombres	52.393	28.8%
	Mujeres	129.827	71.2%
Parvularia	Total	20.596	
	Hombres	1.792	8.7%
	Mujeres	18.804	91.3%
Especial	Total	9.132	
	Hombres	659	7.7%
	Mujeres	8.473	92.3%
Básica	Total	96.875	
	Hombres	24.146	24.9%
	Mujeres	72.729	75.1%
Media Total	Total	52.333	
	Hombres	23.999	45.9%
	Mujeres	28.334	54.1%

Fuente: Anuario estadístico 2009. MINEDUC

Como se aprecia en la tabla, a medida aumenta la edad de los estudiantes del nivel de enseñanza, disminuye el porcentaje de docentes mujeres, desde un 91.3% en la educación parvularia a un 54.1% en la enseñanza media, porcentaje que baja del 40% en la enseñanza universitaria. Por otra parte, el 49% de los docentes directivos del país son hombres y el 51% mujeres, y en 12 de las 15 regiones del país el porcentaje de docentes directivos varones supera al de mujeres. Al menos en estas regiones, el oficio docente es aritméticamente femenino, pero geoméricamente masculino (Guerrero, 2007).

Dos indicadores que se suelen observar en los estudios sobre docentes son la proporción urbanidad/ruralidad y el porcentaje de docentes sin título. Si observamos los datos disponibles podemos afirmar que en Chile el porcentaje de docentes que trabaja en sectores rurales es muy bajo, alcanzando al 12.3%. Por su parte el porcentaje de docentes sin título ha bajado sostenidamente durante los últimos años, llegando a un 2.8% en la actualidad, en tanto que el

porcentaje de docentes en ejercicio que cuenta con un título en un área distinta a la educación alcanza al 4% (MINEDUC, 2010).

Respecto a indicadores de formación continua, el 79% de los docentes ha realizado algún tipo de perfeccionamiento a partir del año 2000, y un 33% de los docentes a realizado un postítulo en el mismo periodo de tiempo (Bravo et al, 2006). En ambos casos es mayor el porcentaje de docentes del sistema municipal el que ha realizado las capacitaciones, recordemos que los docentes de este sector ven incrementada levemente su renta a medida que realizan capacitaciones y cursos. Respecto a los estudios de posgrado, un 8% de los docente ha realizado un magíster y un 0.4% un doctorado, siendo en ambos casos mayor el porcentaje en el sector particular pagado (Bravo et al, 2010, pp.32-33).

Llama la atención la buena evaluación que hacen los docentes de los perfeccionamientos realizados. Como vemos en la siguiente tabla, las calificaciones de los docentes al respecto se ubican en torno a la calificación 6, en una escala de 1 a 7.

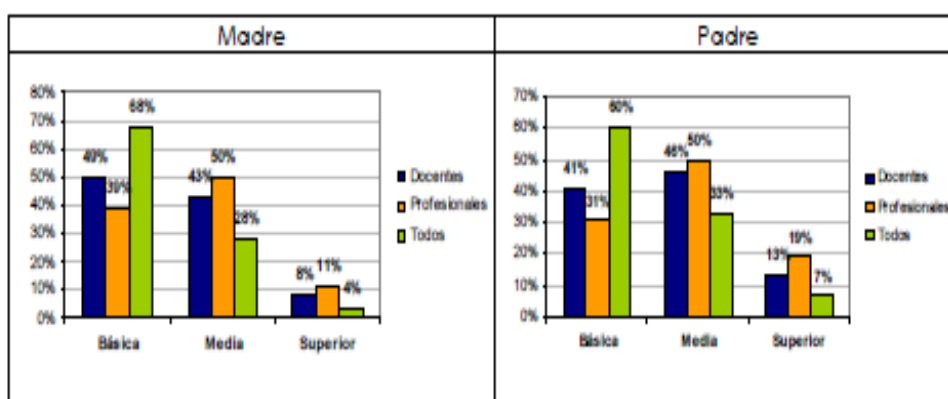
Tabla 6: Evaluación de los perfeccionamientos realizados

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Total
Educ. Parvularia	6.2	6.2	6.3	6.2
Educ. Básica	6.2	6.1	6.1	6.1
Educ. Media HC	5.8	5.8	5.9	5.8
Educ. Media TP	6	5.8		5.9
Total	6.1	6	6	6.1

Fuente: Bravo et al, 2010.

En cuanto al origen social de los docentes, como apreciamos en el siguiente gráfico, la gran mayoría de los docentes son la primera generación con estudios superiores, dentro de sus familias de origen (Bravo et al, 2006).

Figura 1: Escolaridad de los padres y madres de los docentes



Encuesta de Protección Social 2002 / Encuesta Longitudinal Docente 2005

Asimismo, el 68% de los docentes califica su situación económica actual como “mejor” o “mucho mejor” que la del hogar donde creció, porcentaje que supera al alcanzado por otros profesionales en esta respuesta (45%).

Elementos “consensuados” de diagnóstico sobre la situación docente en Chile

Como es de esperar, un diagnóstico sobre la situación docente está lleno de debates y polémicas, pues cualquier perspectiva al respecto se sustenta, aunque sea de manera implícita en una concepción particular de la educación, en una idea de sistema educativo deseable, y a fin de cuentas de ser humano y de sociedad a construir.

Sin embargo, es posible delimitar en términos generales campos de elementos críticos que son enunciados por la mayoría de los informes al respecto (Panel de expertos, 2010; Montt et al, 2006; OCDE, 2004). Probablemente si profundizáramos en cada uno de estos campos encontraríamos más elementos de debate que de consenso, sin embargo para los propósitos de este capítulo, basta con enunciarlos, pues ello da cuenta de los núcleos discursivos que emergen como diagnóstico crítico sobre el oficio y la situación docente.

Podemos afirmar que estos campos generales que son evaluados críticamente respecto de la situación docente son: la formación (inicial y en servicio), las condiciones de trabajo y la carrera docente.

Respecto a la formación inicial, se plantea la existencia de un débil nexo entre las necesidades de la reforma educativa y los currículos universitarios, lo que se expresa en áreas crítica como la atención a la diversidad, la escasa ingerencia del Ministerio sobre los Centros de Formación y los déficit de formación de docentes en algunos sectores del currículum y niveles educativos (matemáticas y ciencias para los últimos años de enseñanza básica y media) (OCDE, 2004).

Se critica la existencia de programas de formación que no cumplen requisitos mínimos, el bajo porcentaje de formadores de educadores con postgrados y experiencia de aula, los escasos incentivos para el ingreso a pedagogía de los mejores alumnos egresados de la enseñanza media. Asimismo se crítica la escasa innovación en las facultades de educación y los déficit cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa y sobre docentes en Chile.

Respecto a la formación en servicio, se critica el escaso impacto de algunos programas de perfeccionamiento docente (como el programa de pasantías en el extranjero) y en general la lógica del sistema de perfeccionamiento en servicio que se ha hecho contrariando lo que se sabe al respecto (Avalos, 2006). La lógica del perfeccionamiento en servicio se ha realizado sin monitoreo por parte de instituciones estatales supervisoras, sin componentes de seguimiento y evaluación a lo largo del tiempo, descontextualizadamente respecto del establecimiento escolar. Asimismo se critica la carencia de programas de perfeccionamiento en servicio orientados a funciones específicas, como docentes directivos o curriculistas.

En cuanto a las condiciones de trabajo, las polémicas abiertas son muchas. Tal vez el consenso de los informes citados radica en que ha existido una "... subestimación, por parte del MINEDUC, del tiempo, recursos y formación cualitativa requerida por los profesores para implementar el currículum" (OCDE, 2004, p. 112). Así como respecto a la falta de apoyo y supervisión para los docentes de aula. En el próximo capítulo profundizaremos al respecto.

Finalmente respecto de la carrera docente, se la crítica por ser "plana" y no entregar incentivos de mejora a los docentes, más allá de su antigüedad y permanencia en el sistema (Panel de expertos, 2010). Se plantea que el único camino que se ofrece a los docentes para elevar su salario es optar a cargos directivos, es decir salir del aula. Se plantea la carencia de un sistema de "promoción horizontal", que permita reconocer el trabajo de los docentes mediante incrementos salariales o mejoras en las condiciones de trabajo, sin que ello suponga abandonar o disminuir las labores de aula. También se evalúa críticamente la carencia de

programas de inducción al mundo laboral para los docentes recién egresados (Panel de expertos, 2010).

Finalmente se ha criticado la ausencia de un marco general que integre las distintas acciones orientadas a los docentes, particularmente las que apuntan a la carrera profesional: formación inicial, inducción o inserción laboral, oportunidades de desarrollo profesional continuo, procesos de evaluación e incentivos sobre estas tres etapas (Avalos, 2006). Volveremos sobre ese punto más adelante.

Las políticas educativas y la construcción del modelo escolar mercantil

Utilizamos el concepto “modelo escolar mercantil” en lugar de modelo de mercado, pues varios autores plantean que no es posible hablar de un mercado educativo como tal. Por un lado porque sería imposible que los servicios educativos (y otros servicios sociales) funcionen solamente como un mercado, debido al conflicto inevitable que se generará entre los derechos personales y sociales y los intereses individuales (particularmente el lucro). Por otro lado, la naturaleza misma del “servicio educativo” hace imposible medir su calidad en términos unívocos e inmediatos (¿Qué se debería pagar? ¿La calidad de la formación? ¿La posibilidad futura de encontrar un mejor empleo? ¿La posibilidad de ser un mejor ciudadano?) (Almonacid, Luzon & Torres, 2008; Cornejo, González & Caldichoury, 2007). Este debate, que puede resultar muy interesante desde el punto de vista conceptual, no es lo central para nuestro trabajo, pues más allá de que el sistema escolar se comporte efectivamente como un mercado, lo que nos interesa es la instalación ideológica de un discurso de mercado y competencia individual en la educación.

La gran transformación educativa chilena se materializó hacia finales de los años '70 y comienzos de los años '80, cuando la dictadura militar (1973-1989) impulsó los cambios fundamentales en los pilares del sistema educacional. Las reformas educativas de los gobiernos civiles de posdictadura, como quedó claro durante las movilizaciones educativas del año 2011, no tocaron esa estructura cimentada hace treinta años.

El grueso de las transformaciones radicales en educación se cimentó sobre la base de tres pilares fundamentales: leyes constitucionales, sistema de administración educativa y el sistema de financiamiento para las escuelas (Assael et al, 2011; OCDE, 2004).

a) Leyes constitucionales: Redefinición del rol del Estado, nueva articulación de derechos y principios jurídico-filosóficos del sistema educativo

La actual Constitución chilena fue promulgada en el año 1980 (en plena dictadura) y ha sido reformada en aspectos marginales durante los gobiernos civiles. El apartado sobre derechos y deberes ciudadanos permanece intacto desde 1980 y es allí donde se materializan los pilares jurídico-filosóficos del sistema educativo formal chileno (artículos 19 y 20). En él se define que la educación deja de ser una función primordial del Estado, como ocurre en prácticamente todos los países del mundo, y que son los padres quienes “tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos”, correspondiendo al Estado “otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (art. 19 10°). Se establece, como derecho, la libertad de enseñanza, entendida como “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” y la potestad de los padres de escoger el establecimiento donde educar a sus hijos (art. 19 11°). Curiosa forma de concebir la libertad de enseñanza ya que la libertad de los padres queda sujeta, y restringida, a la libertad que tienen los sostenedores para seleccionar a sus estudiantes, ya sea por capacidad de pago, por competencias académicas, por proyecto educativo del establecimiento.

Se establecen también cuatro derechos de propiedad económica: “derecho a desarrollar cualquier actividad económica” (art. 19 n 21), “derecho a no ser discriminado por el Estado y sus organismos en materia económica” (art. 19 n 22), “derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes” (art. 19 n 23) y el “derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales” (art. 19 n 24). No existen derechos colectivos, ni derecho a la participación.

Finalmente, para dejar claro el orden de prelación de los derechos en Chile, se estipula un mecanismo de recurso de protección sólo para algunos derechos constitucionales, lo que marca una cierta jerarquía entre ellos. El derecho a la educación no cuenta con esta garantía, pero sí se garantizan la “libertad de enseñanza” y los derechos de propiedad mencionados (art. 20).

b) Sistema de administración y gestión del sistema escolar: La “municipalización” de la educación pública y el rol de los “sostenedores” privados en la educación

En el año 1981, se inicia un proceso de descentralización y privatización de la educación. Por una parte, las escuelas estatales que dependían del Ministerio de Educación pasan a depender directamente de estructuras intermedias que se conocen como “sostenedores” municipales. Por otra, se abre un amplio campo para que sostenedores privados abran escuelas con los mismos subsidios estatales que reciben las escuelas municipales. Son los sostenedores los que administran estos subsidios y quienes tienen el poder de decidir respecto de aspectos centrales de la vida escolar como los planes anuales de cada escuela, la designación de directores, la reubicación de profesores, etc.

Se ha criticado la falta de idoneidad de estos sostenedores para cumplir con las responsabilidades que se les asignan. En el caso de los sostenedores privados subvencionados, se ha criticado su afán de lucro que no permite el desarrollo de proyectos educativos como tal. En el caso de los sostenedores municipales, han estado en la palestra pública por su falta de capacidad de gestión y liderazgo educativo. Un reciente informe plantea que, de los más de 350 municipios que existen en Chile, sólo 32 cuentan con equipos técnicos especializados en educación, y éstos corresponden a los más ricos del país (Montt, 2005). En general, carecen de exigencias mínimas que garanticen calidad y no sólo cobertura educacional, principal sustento de su negocio.

En este modelo, el Ministerio de Educación no tiene ingerencia alguna sobre el funcionamiento de las escuelas de administración particular (pagada y subvencionada) y, en la práctica, pierde gran parte de su capacidad de influir en la marcha de las escuelas municipales. El rol del Estado se reduce a financiar la enseñanza básica y media, a controlar, formalmente, el cumplimiento de los requisitos que tienen los sostenedores para acceder a la subvención, a medir el rendimiento escolar, y a orientar y supervisar los aspectos técnico-pedagógicos. Por su parte, la “comunidad educativa”, los actores reales, son espectadores en esta gestión, o la padecen directamente a través de la represión escolar o del abuso de los derechos laborales de los trabajadores de la educación (docentes y asistentes de educación), ya que con esta nueva institucionalidad el profesorado pierde el carácter de funcionario público y su régimen jurídico queda definido por las leyes laborales del conjunto de los trabajadores del país, lo que

implicó absoluta flexibilidad laboral, baja sustantiva de sus salarios y de sus condiciones de trabajo, deteriorándose fuertemente la profesión docente.

De esta forma no se cumplen ninguno de los tres criterios para el éxito de los procesos de descentralización: capacidades financieras y de recursos suficientes, capacidades técnicas y pedagógicas, procesos de participación local.

c) El sistema de financiamiento escolar: los subsidios “portables” los alumnos/as y la privatización del gasto público

El modelo escolar chileno funciona con un mecanismo de financiamiento a la demanda, que consiste en un “sistema de subvenciones donde el estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales” (OCDE, 2004, p. 177). Este sistema de subsidios estatales llamados “*vouchers*” o subsidios portables, financia a las escuelas y, por tanto a los sostenedores, por medio de una subvención calculada por promedio de asistencia de los alumnos. Tiene por objetivo explícito introducir mecanismos de competencia de tipo mercado entre los colegios: los establecimientos educacionales competirían por captar alumnos/as para recibir la subvención estatal y ello generaría una dinámica de mejora de los resultados académicos.

En virtud de este sistema, los sostenedores municipales, que educan a la mayoría de los niños y jóvenes socioeconómicamente más desfavorecidos de Chile, reciben la misma subvención que los sostenedores privados, pese a que deben enfrentar mayores gastos. Estos gastos se refieren a la complejidad de los procesos educativos, a las necesarias garantías laborales de los docentes y al deterioro histórico de los insumos educacionales del sector después de 17 años sin ninguna inversión. Por su parte, los sostenedores particulares con subvención pueden allegar nuevos recursos, por el cobro a las familias a través del llamado sistema de “financiamiento compartido”.

En esta lógica de competencia en el mercado, se crea un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), destinado a realizar mediciones de rendimiento de los alumnos en todos los establecimientos del país, cuyos resultados deben ser rankeados públicamente, a través de los medios de comunicación, de modo de entregar a los padres

indicadores sobre las escuelas para contar con información para elegir el establecimiento donde educar a sus hijos.

Las transformaciones descritas modificaron la lógica del sistema y el sentido de la educación. Al término de la dictadura se había consolidado un sistema educativo mixto, con serios problemas de calidad e inequidad, donde la educación municipal cubría más del 70% de la matrícula y el particular subvencionado casi el 30%. Como veíamos unas páginas atrás, hoy la cobertura del sistema escolar municipalizado alcanza apenas a un 42%, y sigue bajando.

Las políticas hacia los docentes durante los gobiernos civiles (1990-2011)

Las transformaciones estructurales de nuestro sistema educativo recién descritas modificaron la lógica del sistema y el sentido de la educación. La reforma educativa chilena de los años '90 se realizó sobre los cimientos de las monumentales transformaciones impulsadas por la dictadura, profundizándolas en algunos aspectos.

Uno de los grandes propósitos de la reforma educativa de los años '90 fue la mejora de la calidad y la equidad de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 1998). Con este fin se trazaron 5 grandes líneas (García-Huidobro, 2000):

Aumento del gasto público en educación: éste se triplicó durante la década de los '90, alcanzando, hacia el cambio de siglo, la cifra de 3000 millones de dólares (Cox, 2003). Vale la pena consignar que un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.

Reforma Curricular: en la década de los '90 se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.

Jornada escolar completa diurna: Lo que ha significado la construcción de una enorme cantidad de edificios nuevos para las escuelas y que significará, en los próximos años, que aumenten las horas de escolaridad para la totalidad de los estudiantes chilenos.

Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación: Implementación de Programas nacionales y focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación.

Mejoramiento de la Profesión docente: promulgación del estatuto docente que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal (incluida la renta mínima nacional). Establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.

Se trata de un esfuerzo político enorme realizado sobre la base de un sistema educativo mercantilizado, crecientemente privatizado y altamente desigual. La actual estructura del sistema educativo marca las limitaciones concretas del alcance de la reforma educativa⁵⁵.

Por otra parte, tampoco podemos perder de vista una realidad tan significativa como no discutida: el papel gravitante que han jugado diversas Instituciones Financieras Internacionales (principalmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo) en los procesos de reforma educativa de los años '90 llevados a cabo no sólo en Chile, sino en el conjunto de América Latina (con la excepción de aquellos países como Cuba que no tienen acuerdos con estos organismos) (Castro et al, 1998; Coraggio & Torres, 1997). En nuestro país, las consecuencias han sido una tendencia a un reduccionismo economicista en los objetivos de la educación; el fomento de la autonomía escolar, la descentralización y la rendición de cuentas. Elementos que encontraron en Chile terreno muy fértil luego de las transformaciones realizadas en los años '80.

A continuación nos detendremos en las políticas docentes implementadas por los gobiernos de posdictadura, en el eje denominado como “mejoramiento de la profesión docente”.

Las políticas docentes en el primer gobierno civil (1990-1994)

Durante el gobierno de Aylwin (1990-1994) se introdujeron cambios en las condiciones políticas y económicas que regían el funcionamiento del sistema escolar. Dentro de estas

⁵⁵ Vale la pena recordar por ejemplo que el Programa de Gobierno del primer gobierno democrático contemplaba la revisión y modificación del sistema de Municipalización de la educación que se apreciaba como ineficiente y altamente segregador desde el punto de vista social.

modificaciones se destacan el aumento sostenido del gasto en el área, y la creación de leyes que regularon la situación laboral de los profesores (Cox, 2003).

La primera medida fue la promulgación del Estatuto Docente (Ley 19.070), bajo la consigna de “devolver la dignidad” a los docentes. En los hechos, esta ley, significó el traspaso de la regulación contractual de los profesores del sector municipal, desde el Código del Trabajo a un estatuto propio.

El estatuto docente regula las condiciones de trabajo, la estabilidad en los cargos y el desempeño en condiciones difíciles, además mejora las remuneraciones y establece bonificaciones al perfeccionamiento (Gobierno de Chile, 2001). También dispone que el profesorado tenga el deber de participar de forma consultiva en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de las actividades de su unidad educativa, fundamentalmente en lo que respecta a las propuestas de políticas educativas, quedando a criterio de las autoridades correspondientes el considerarlas. En una situación, que define la condición del profesorado en Chile, llama la atención que el Estatuto Docente, en sus aspectos más sustantivos, sólo es aplicable a profesores de escuelas administradas por sostenedores Municipales (poco más de la mitad de las escuelas).

Otras medidas orientadas a mejorar la calidad y la equidad en la educación fueron la implementación de programas de carácter universal y otros de tipo focalizado. Dentro de los primeros se encuentran los Programas de Mejoramiento de la educación preescolar y básica (MECE).

El Programa Preescolar buscaba ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la oferta educacional. Como parte de sus estrategias se contempló la capacitación de docentes y agentes educativos, en donde se desarrollaron dos programas específicos: el Programa de Perfeccionamiento Piramidal, cuyo coordinador fue el CPEIP, y los Talleres de Integración Local. Esta última instancia consistió en generar grupos en los que se coordinaran e intercambiaran experiencias educativas, involucrando no sólo a los profesores sino también al personal que trabaja en los centros (Ministerio de Educación, 1998).

El Programa MECE de la Educación Básica se planteó como objetivo mejorar los aprendizajes, tanto en lo que respecta a su relevancia, amplitud y profundidad, como también

en la forma en que éstos se distribuyen en la sociedad. Para lograr estos objetivos se desarrollaron cuatro líneas de acción: Insumos para el Mejoramiento de la Educación Básica, Proyectos de Mejoramiento Educativo, Informática Educativa y los Programas de mejoramiento enfocados en la equidad. Debido a la implicancia que tienen como políticas que fomentan la participación de los profesores en el ámbito educativo, se desarrollarán dos de estas líneas de acción: los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y los Programas de mejoramiento enfocados en la equidad (CLACSO, 2005, MINEDUC, 1998).

Los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) se proponen como proyectos específicos de bajo costo, generados por los propios docentes y de corta duración. Los PME están orientados a estimular las capacidades de respuesta grupal del profesorado, incentivando la autonomía para aplicar soluciones y mejoras en las escuelas. Se trata de una política de fondos concursables a través de los cuales se financian pequeños proyectos, generalmente diseñados por un grupo reducido de docentes al interior de una escuela. Los PME presentados compiten para obtener financiamiento estatal. Cada proyecto debe incluir dentro de sus objetivos específicos el mejoramiento de tres puntos: las capacidades cognitivas implicadas en el “aprender a aprender”, los objetivos fundamentales referidos a la educación básica y los niveles de logro de las áreas culturales básicas (ciencias naturales y sociales, matemática, lenguaje oral y escrito).

Los Programas de mejoramiento enfocados en la equidad forman parte de las políticas educativas de cobertura focalizada en los sectores más vulnerables a nivel de Educación Básica, abarcando las áreas rurales y urbanas. Dentro de estos programas, se ahondará en dos instancias: el Programa de las 900 Escuelas y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales de Multigrado.

Por otra parte, el Programa de las 900 Escuelas estuvo centrado en el 10% de las escuelas gratuitas que, a nivel nacional, hayan obtenido los más bajos aprendizajes y que tengan un mayor índice de pobreza. En sus objetivos se plantea aumentar tanto la calidad como la equidad de la educación e integrar a la comunidad en la tarea educativa. Para lograr estos fines se propusieron varias líneas de acción. Entre ellas se encuentran los Talleres de Perfeccionamiento Docente y el Fortalecimiento de la Gestión Educativa.

Los Talleres de Perfeccionamiento Docente se conciben como espacios de profesionalización más que instancias de perfeccionamiento. Están pensados como espacios para que los maestros compartan y reflexionen de forma colectiva acerca de sus prácticas pedagógicas, las evaluaciones de los procesos del alumnado, el abordaje y responsabilización por los procesos y resultados de su trabajo y la difusión a otros de las experiencias adquiridas. Por lo último, se considera a los Talleres de Perfeccionamiento Docente como lugares donde se genera fundamentalmente un saber pedagógico. Estos talleres se realizan semanalmente y tienen una duración de dos horas. Se convoca a profesores desde los niveles parvulario hasta octavo básico, incluyendo al jefe técnico y al director del establecimiento. Durante el año escolar debían realizarse como mínimo 24 sesiones. Frecuentemente estos talleres fueron asesorados por supervisores del Ministerio, quienes en las primeras etapas de funcionamiento desempeñan un papel más directivo, para luego dar paso a que algún profesor elegido por sus compañeros o el jefe técnico de la escuela se haga cargo de la coordinación. Por otra parte, el Fortalecimiento de la Gestión Educativa pretende mejorar el área de gestión en las escuelas. Con el transcurso del programa se han ido integrando, de forma complementaria, el desarrollo de habilidades y competencias que posibiliten a los profesores y directivos enfrentar los diversos cambios que ocurren en la escuela, además, de facilitar la apropiación de los distintos programas que debe implementar la institución escolar.

Esta línea contemplaba que cada colegio inserto en el Programa P900 forme un Equipo de Gestión Escolar (EGE), conformado por el Jefe Técnico, representantes de los profesores y coordinado por el director. Este equipo tendría como funciones el mejoramiento de la gestión y de la participación, como también la planificación y evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Además, se estableció la creación de Equipos de Gestión Comunal (EGC), con el fin de mejorar la coordinación entre la escuela, el sostenedor y los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación. Estos equipos estarían integrados por representantes de los tres estamentos.

Finalmente se implementó un Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales de Multigrado, que contempló la constitución de “microcentros” de coordinación pedagógica y la formulación y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo en “microcentros” rurales. Los microcentros estaban formados por grupos de profesores que se reúnen una vez al mes durante seis horas aproximadamente con el fin de analizar temáticas pedagógicas y planificar las clases. En esta instancia los docentes

intercambiaban sus experiencias, diseñaban innovación curricular y llevaban a cabo seguimientos de los proyectos realizados. Todo esto con el fin de favorecer en los equipos de docentes la creatividad y autonomía profesional (Ávalos, 2004).

El lanzamiento de la Reforma educativa, durante el segundo gobierno civil (1994-2000)

Aún cuando ya se habían introducido modificaciones al sistema educacional, es en el gobierno de Eduardo Frei R. Tagle (1994-2000) donde se plantea de forma oficial una Reforma Educacional, definiéndose la educación como la primera prioridad dentro de las políticas públicas (Cox, 2003). Esta Reforma Educacional se basó, como decíamos, en cuatro ejes: los Programas de Mejoramiento y Equidad (que en los niveles prebásico y básicos ya se habían iniciado en el período anterior), la Jornada Escolar Completa (JEC), el Fortalecimiento Docente y la Renovación Curricular (García-Huidobro, 1998). En este apartado se abordarán los tres primeros ejes presentados, pues contemplan políticas explícitas orientadas a fomentar la participación de los profesores en educación.

Durante el gobierno de Frei, los Programas de Mejoramiento y Equidad se ampliaron para abordar la Educación Media. Los objetivos del Programa MECE Media eran el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación abarcando sus procesos, resultados y las condiciones en que éstos se realizan. Su acción incluye a todos los establecimientos educacionales subvencionados por el Gobierno. Está compuesto por diez líneas de acción, cada una de las cuales, según recalca el MINEDUC, está orientada a asegurar que cada uno de los actores educativos (profesores, directivos y estudiantes) participe.

Para los objetivos de este documento se revisarán dos líneas de acción del Programa MECE Media, las cuales están enmarcadas dentro de los denominados procesos educativos y resultados del aprendizaje.

La primera línea a abordar es la denominada “Gestión Pedagógica”, que pretende mejorar los aprendizajes del alumnado a través de un apoyo sistemático a docentes y directivos. Con este fin se impulsó la creación de Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), definidos como espacios regulares para el desarrollo de trabajo docente en equipo. Por medio de este espacio se busca fomentar el análisis y la reflexión pedagógica para asumir de forma colectiva los

distintos sucesos que ocurren en la escuela, pero también se pretende potenciar la innovación pedagógica y el fortalecimiento del trabajo en equipo por parte de los profesores⁵⁶. De acuerdo a una encuesta realizada en el año 1997, los liceos tienen en promedio tres grupos profesionales de trabajo, los cuales se reúnen en su mayoría tres horas mensuales y la participación alcanza a 26 docentes en promedio (Avalos, 2004).

La segunda línea corresponde a los ya explicados “Proyectos de Mejoramiento Educativo”. El programa del Nivel Educacional Media persigue los mismos objetivos que el de Nivel Básica, es decir, fomentar la autonomía de los centros, a través de la creación de proyectos que estén orientados a solucionar las situaciones problemáticas generadas por los propios centros. Cada PME tiene una duración de dos a tres años y la adjudicación de fondos se realiza por medio de un concurso que evalúa el nivel de riesgo socioeducativo del colegio y la calidad técnica de la propuesta (MINEDUC, 1998).

La “Jornada Escolar Completa” es otro de los ejes que forma parte de la Reforma Educacional. Una de las premisas básicas que sustenta esta política es la importancia de la calidad y extensión del tiempo para lograr los aprendizajes de los estudiantes. Basándose en esta premisa se propuso ampliar la jornada escolar de todos los colegios subvencionados de Chile, tanto en el Nivel de Básica (a partir de tercero básico en un comienzo) como en la Educación Media. El Estado asumió la responsabilidad de establecer las condiciones necesarias para que esta nueva jornada se llevara a cabo, abarcando los aspectos de infraestructura y los de índole organizacional. La extensión del tiempo escolar también consideró instancias para la participación colectiva del profesorado, dentro de las cuales se destacan los “Talleres de docentes” que abordan temas acerca del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la planificación y ejecución de los PME, ente otros asuntos.

A pesar de que en el primer Gobierno concertacionista posterior a la dictadura se impulsó la mejora de la función docente, la noción de “Fortalecimiento Docente” propiamente tal, no se propuso de manera oficial sino hasta el período de Frei R. Tagle. En este contexto se formularon varias medidas conducentes a la promoción de la profesionalización docente dentro de los parámetros de la Reforma Educacional en curso. Entre los programas realizados

⁵⁶ Cox, 1997; Ministerio de Educación 1998.

se encuentran: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (PFFID) y el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF).

A través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (PFFID) se invitó a las universidades e institutos para que presentaran proyectos de mejoramiento de la formación de profesores, los que serían financiados a través de fondos públicos concursables.

El Programa de Perfeccionamiento Fundamental está abocado a que el profesorado en servicio pudiese apropiarse de los diversos programas instaurados por la reforma, se trató básicamente de un proyecto de capacitación masivo de docentes. Además, se crearon los Premios de Excelencia Docente y un Programa de Becas de pedagogía para alumnos destacados que quisiesen cursar la carrera.

En ninguno de los proyectos realizados no se aprecian instancias de participación del gremio docente, pese a que el MINEDUC lo considera como un actor clave en los procesos de reforma (MINEDUC, 1998).

Durante ese mismo período se promulgó la Ley 19.410, la que establece algunas modificaciones al Estatuto Docente. Estos cambios apuntan a una mayor flexibilidad en la movilidad de la planta de profesores, como también establecen políticas que relacionan las remuneraciones con el desempeño.

Basándose en la misma ley se estableció un sistema de incentivos para los equipos de profesores de colegios destacados. Su asignación se realizó por medio de la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos subvencionados (SNED), cuyas evaluaciones se realizarían cada dos años (Arellano, 2001).

Las acciones dirigidas a los docentes durante la década de los '90 se realizaron de manera fragmentada, “sin contar una política clara de formación profesional docente” y sin revisar la misión y funcionamiento de la principal institución gubernamental para la articulación de políticas docentes, el CPEIP (creado en la década de los '60).

Las políticas docentes en el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2005): La promesa de la segunda profesionalización docente y la instalación del sistema de evaluación del desempeño docente

Este gobierno se inicia con los acuerdos alcanzados por el entonces candidato presidencial Ricardo Lagos y el Colegio de Profesores, antes de la segunda vuelta electoral. En el documento quedaba de manifiesto la voluntad de ambas partes de buscar los mecanismos para que tanto la sociedad como del profesorado participen en materias referidas a educación, también se acuerda la mutua cooperación para la implementación exitosa de la Jornada Escolar Completa (JEC) (CLACSO, 2005). Además el protocolo aborda el tema de la profesionalización de los docentes para lo que se considera la disminución de las horas lectivas (y, en forma proporcional el incremento de las horas no lectivas para los profesores de aula), cambiar la normativa que rige el fomento del perfeccionamiento profesional, incrementar tanto a los directivos como al personal técnico-pedagógico el sobresueldo adicional que reciben y por último mejorar la asignación por desempeño en condiciones difíciles.

En la línea del espíritu de este protocolo, el año 2001 se dicta la Ley 19.715, que especifica la creación de la “Red Maestros de Maestros”, la cual forma parte de las actividades destinadas a apoyar el perfeccionamiento docente. Esta red está constituida por profesores que presentan niveles de excelencia (verificados a través de la “asignación de excelencia”) y que de forma voluntaria dan apoyo profesional a sus colegas por medio de actividades que utilizan modalidades participativas. La formación de la nueva red y la inclusión de estas dinámicas participativas implicaron un cambio significativo, aunque breve, en la orientación de las políticas de formación docente en servicio. Desde el año 2003 el responsable de organizar el funcionamiento descentralizado de la red es el Ministerio de Educación.

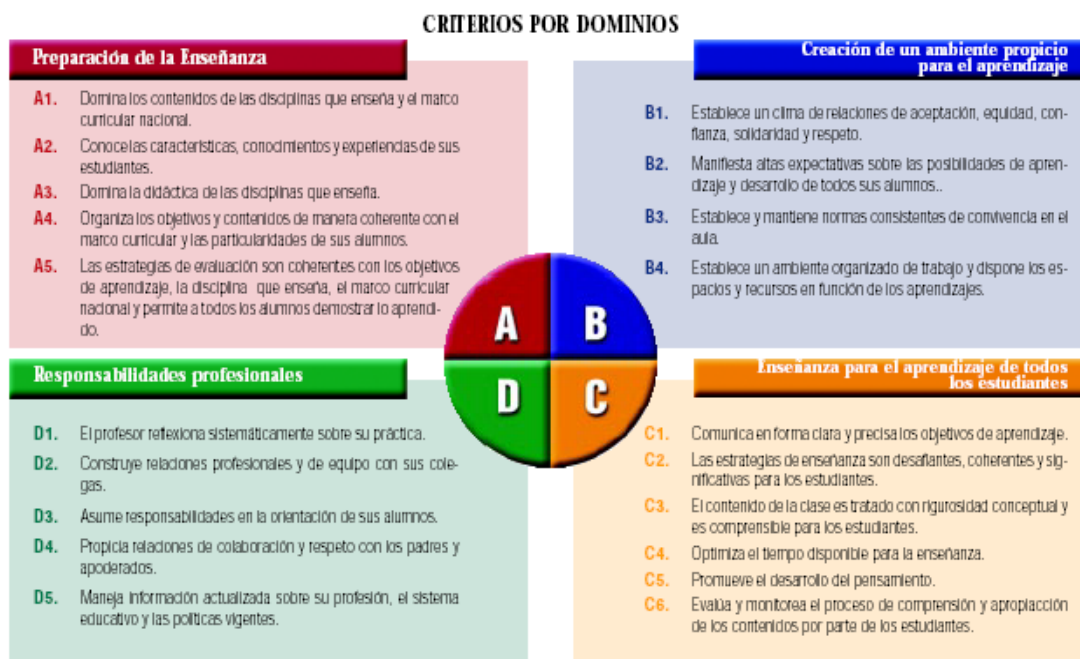
Durante ese mismo año, después de un largo proceso que se remonta incluso al estatuto docente de 1990, se concreta y especifica una propuesta consensuada entre el MINEDUC, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores que establece el nuevo Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. Finalmente el proceso de evaluación comienza a aplicarse, de manera experimental, durante al año 2004 y en el año 2005 se promulga la ley sobre evaluación docente. En Julio de ese año 2003, el Colegio de Profesores realiza una polémica consulta nacional en la que participó más del 80% del

magisterio que trabajaba en el sector municipal (65.846 profesores). Las características del sistema de evaluación docente, sus formas de implementación y sus consecuencias, fueron aprobadas con cerca del 70% de los votos (Ávalos & Assael, 2006).

La discusión, al interior del Colegio de Profesores y del Gremio en general, fue acalorada y bastante dicotómica: un sector, en junio de 2003 mayoritario, que aprueba el establecimiento de este sistema de evaluación sujeto a la mejora de las condiciones de trabajo docente y un sector, en ese momento minoritario, que se oponía tenazmente a establecer un sistema de evaluación, sin antes cambiar radicalmente las condiciones de trabajo docente. En la actualidad estas tensiones persisten incrementadas por las críticas que han surgido con la puesta en marcha del proceso de evaluación. En las dos últimas elecciones de directorio nacional del Colegio de Profesores, la presidencia fue ganada por el sector articulado en torno al Partido Comunista, el cual siempre fue opositor tenaz al sistema de evaluación docente.

La aprobación de un sistema de evaluación de desempeño docente, implicó también, la aprobación de un acuerdo respecto de criterios generales para evaluar la calidad de la docencia. Esto se plasmó en un documento de amplia difusión nacional llamado “Marco para la Buena Enseñanza”, el cual se edita por primera vez en el año 2003. Este marco establece, como se aprecia a continuación, cuatro dominios de la acción pedagógica y un conjunto de criterios para cada uno de ellos.

Figura 2: Dominios y criterios de Marco para la Buena Enseñanza



Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, Ministerio de educación, 2003.

Estas definiciones, tendientes a establecer criterios de calidad de la acción pedagógica, en conjunto con la consolidación de las políticas docentes y las nuevas experiencias de formación entre docentes pares, han llevado a algunos autores a plantear que se estaría construyendo una “segunda profesionalización docente”, la primera después de la dictadura militar (Núñez, 2004). Para otros autores, lo que se ha dado es un proceso de mayor precarización y control del trabajo docente (CLACSO, 2005).

El Gobierno de Michelle Bachelet (2006 - 2010) y la necesidad de responder a la movilización nacional de estudiantes secundarios

En el gobierno de Michelle Bachelet se dio continuidad a las políticas implementadas por el CPEIP a partir del año 2000. Durante el año 2006 se firmó un acuerdo que garantiza algunas mejoras económicas y un plan de beneficios para fomentar la jubilación de docentes mayores. Sin embargo, la pauta de acción de dicho gobierno estuvo guiada por la necesidad de dar respuestas al movimiento nacional de estudiantes secundarios, el que se tomó las calles sólo

dos meses después de asumido el nuevo gobierno. La presidenta Bachelet constituyó un “Consejo Asesor Presidencial para la mejora de la Calidad de la Educación”, el cual sesionó por breve período de seis meses, apenas finalizada la gran movilización de estudiantes, y alcanzó a generar dos informes de trabajo (Consejo Asesor, 2006). El informe final de este consejo asesor, se redactó con la ausencia de la totalidad de los representantes de organizaciones sociales y educativas (22 personas), quienes se retiraron públicamente del consejo por considerar que se estaban proponiendo básicamente, políticas de continuidad del modelo en crisis.

Efectivamente, en el año 2009, después de un arduo debate y de variadas movilizaciones de rechazo, se promulga la Ley General de Educación (LGE), que reemplaza la Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1980, para la educación escolar. No son recogidas en esta ley las principales exigencias del mundo social (desmunicipalización, nueva institucionalidad y cambios radicales en el sistema de financiamiento), siendo ésta construida por un acuerdo transversal de los partidos políticos de gobierno y de oposición (derecha), que no dio paso a ninguna reforma estructural.

En síntesis, la LGE sigue supeditando el derecho a la educación a la libertad de enseñanza y de empresa, y consagra el lucro y la segmentación educativa. Establece, además, la creación de una Agencia de Calidad (proyecto de ley que está aún en trámite en el Parlamento), que implementará una Superintendencia de educación, y un Consejo Nacional de Educación, los que en la práctica, acentúan los mecanismos de control y presión por resultados, consolidando la exigencia de cumplimiento de estándares (OPECH, 2010a). La continuidad de las políticas educativas mercantiles quedó expresada públicamente en las masivas movilizaciones sociales realizadas por estudiantes universitarios y secundarios durante el año 2011.

La LGE contiene un artículo que generó mucho debate entre los docentes, pues alude directamente a los requisitos para ejercer la docencia, el artículo 46 g (Gobierno de Chile, 2009). Este artículo indica que podrá ejercer docencia en establecimientos de educación media, quien “cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres en un área afín a la especialidad que imparta” (Gobierno de Chile, 2009, p. 43). Con ello se abre la puerta para el ejercicio de la docencia, de manera regular, a quienes no hayan cursado estudios de pedagogía.

Más allá de la importancia simbólica de la LGE, para muchos autores, otra ley aprobada durante este gobierno (2008) tuvo alcances mayores, al menos respecto al trabajo docente, la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP (Contreras & Corbalán, 2011; OPECH, 2008b).

La ley SEP es una ley paradigmática, pues por una parte, siendo una ley diseñada para disminuir las brechas de equidad en el financiamiento escolar, mantiene el modelo de subvención por alumno, para muchos el generador de la segregación educativa. Por otro lado va mucho más allá de una ley de financiamiento, pues articula diversos mecanismos de mejoramiento, rendición de cuentas y de gestión que deben implementar las escuelas, para poder acceder a los nuevos fondos.

En esta ley se pueden leer orientaciones relacionadas con la investigación de mejora escolar, como los planes de mejora a varios años plazo o la realización de procesos permanentes de auto evaluación en las escuelas, con lo que tal vez sea la primera implementación de medidas explícitas de lo que se ha llamado el “Nuevo *Management* Público” en educación (Sisto, 2011). En esta línea se establecen procedimientos de acreditación de escuelas, incentivos al desempeño en la gestión, esquemas de asistencia técnica externa focalizada (lo que abre un mercado de ofertas de asistencias técnicas ATE), exigencias de accountability (rendición de cuentas), y *benchmarking* (evaluación y comparación de prácticas).

El regreso de la derecha al gobierno. El “Nuevo *Management* Público” (NMP) en educación como orientación explícita y las movilizaciones sociales

El nuevo gobierno de derecha ha decidido aplicar políticas de continuidad en base al consenso construido el año 2007, señalando que su prioridad es la aprobación de los proyectos de ley ya negociados con la coalición ahora opositora (Longueira, 2010).

La innovación más importante, ha sido la promulgación de la “Ley de calidad y equidad de la educación”, en enero del año 2011. Esta ley, bastante acotada, se orienta básicamente a entregar mayor poder y recursos a los sostenedores municipales para administrar los establecimientos educativos. Introduce elementos de NMP en la selección y orientación de la gestión de directores, a la vez que introduce importantes flexibilizaciones en el Estatuto

Docente, en la línea de la inestabilidad laboral de los docentes del sector municipalizado, que ya se había materializado en el sector particular.

Los encargados de educación y directores deben firmar con el sostenedor un convenio de desempeño, público que incluye metas anuales estratégicas de desempeño del cargo y objetivos de resultados a alcanzar anualmente.

En el caso de los docentes, las medidas específicas apuntan a introducir una nueva causal de término de la relación laboral. Se faculta al sostenedor para que, a proposición del director, ponga término anualmente a la relación laboral de hasta un 5% de profesores del establecimiento que hayan sido mal evaluados. Por otra parte, se triplican los bonos asignados individualmente a los docentes por desempeño, a través de la Asignación de Excelencia Pedagógica. Se acelera el plan de retiro de docente en edad de jubilar, y se colocan una serie de incentivos monetarios a la jubilación.

El gobierno de Sebastián Piñera ha debido enfrentar masivas y constantes movilizaciones, protagonizadas principalmente por estudiantes universitarios y secundarios, para modificar el sistema educativo, del cual hemos descrito algunos rasgos. El lugar de los docentes no ha sido central en este proceso de movilización, como veremos en el siguiente capítulo.

¿La lógica de las políticas hacia los docentes?

Para cerrar este breve recorrido realizado sobre las características del modelo educativo escolar chileno y las políticas hacia el sector docente nos preguntamos por la lógica que han tenido estas últimas. Una respuesta rápida a esta pregunta, afirmaríamos que en el sistema educativo más mercantilizado de América Latina, las políticas hacia el sector docente no pueden sino ser meramente mercantiles.

Sin embargo, si uno analiza el desarrollo las múltiples políticas, programas y regulaciones hacia el sector docente, emergen ciertas contradicciones. Algunos autores plantean que no ha existido un marco general que integre las distintas acciones orientadas a los docentes (Ávalos, 2003). Algunas acciones y programas estatales hacia los docentes, así como la emblemática ley 19070 del “Estatuto Docente”, apuntaban, aunque con matices hacia la lógica de

recuperación de derechos laborales perdidos y hacia la reposición de algunos elementos de carrera burocrática en el oficio docente (Bellei, 2001).

Asimismo podemos apreciar una lógica de desarrollo del saber profesional en determinados programas de capacitación docente, tales como los “Talleres de Perfeccionamiento Docente”, que se dieron en el marco del programa de las 900 escuelas, los “talleres comunales” de capacitación docente o la “Red Maestros de Maestros”. Estas estrategias de capacitación apuntaban a rescatar el saber de los docentes en la práctica, a compartirlo entre pares y a los dispositivos grupales, tipo talleres reflexivos entre docentes como herramienta central. En la misma línea de profesionalidad se podrían interpretar acciones como el estableciendo de “Grupos Profesionales de Trabajo”, componente central del programa MECE Media, que apuntaba a generar capacidades reflexivas y de toma de decisión entre los cuerpos docentes. Se trató de estrategias de trabajo hoy discontinuadas o de alcances marginales en una mirada global sobre las políticas de capacitación docente, pero existieron y muchos docentes los experimentaron.

Sin embargo, como indicábamos más arriba, es posible observar una creciente adopción de criterios provenientes de enfoques del “New Management Público” en las políticas docentes, a partir del cambio de siglo, de la mano de una crítica directa a la responsabilidad que les cabía a los docentes por la falta de logros educativos que mostraba “la reforma educacional” (Bellei, 2001; Mizala & Romaguera, 2003, 2000). A partir de la implementación, en el año 2002, del programa de “Asignación de Excelencia Pedagógica”, se introducen progresivamente elementos de evaluación e incentivo económico individual del desempeño docente, variaciones individuales a la renta por cumplimiento de estándares, aumentos en la flexibilidad de contratación y despidos, rendición de cuentas por resultados (*accountability*), todos elementos propuestos por la teorías del NMP. Elementos que calzaban perfectamente con políticas que ya operaban desde hace años en el sistema general, como la competencia entre escuelas por captar matrículas, la privatización de la administración educativa, la “*marketización*” de los logros, la clientelización de la población beneficiaria, etc.

La contradicción ente programas de políticas de “desarrollo profesional colegiado” y políticas de “gerenciamiento” de recursos humanos vía desempeño individual es clara. Las exigencias hacia los docentes emanadas de estas políticas también parecen ser contradictorias, por una parte se espera que los docentes aprendan a confiar en sus colegas y trabajar en equipo, pero,

por otra parte, se incentivan políticas de competencia tanto entre profesores (“asignación de excelencia pedagógica”, “asignación variable de desempeño individual”) como entre establecimientos.

Las políticas docentes basadas en el NMP se han fortalecido enormemente y han pasado a ocupar un lugar hegemónico respecto a otras lógicas posibles, gracias no solo a la llegada de un gobierno de derecha, sino también a la postura asumida por cuadros de los gobiernos anteriores, que habían defendido la idea de una política docente basada en el desarrollo profesional colectivo:

“...cabría en un período próximo aumentar, de manera drástica, los incentivos por desempeño individual – como la asignación de excelencia pedagógica o la asignación variable de desempeño individual –.... De este modo, el sistema de evaluación docente, instalado en el sistema escolar, actuaría no solo como un medio de presión, sino como un verdadero estímulo para mejorar el desempeño profesional docente...” (Montt et al, 2006, p. 48).

Los efectos de 30 años de educación escolar mercantilizada. ¿La instalación de un nuevo orden discursivo sobre educación y trabajo docente?

La aplicación sistemática, durante más de tres décadas, de políticas mercantiles en el ámbito educativo y en el conjunto de la vida social del país ha tenido, como era de esperar, consecuencias radicales en diferentes planos de la realidad: económico, ideológico, político, cultural, etc.

No está dentro de los alcances de este trabajo dar cuenta cabalmente de estos cambios, ni siquiera en el ámbito educativo. Lo que intentaremos es describir, en términos generales, el escenario educativo en el cual trabajan cotidianamente los docentes, así como intentar leer estas transformaciones vividas en el sistema escolar y social en lo que tienen de orden discursivo hegemónico. Recordemos que el discurso no es solo lenguaje, es un “modo de acción, una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especialmente sobre otros” (Fairclough, 1993, p. 48). Tener un acercamiento al orden discursivo hegemónico en educación, o si se quiere, leer las transformaciones del sistema educativo en tanto discurso,

nos permitirá profundizar los análisis en la segunda parte de la investigación que presentaremos.

En esta breve descripción de los efectos de las políticas mercantiles en el sistema escolar nos referiremos a los siguientes aspectos: la segmentación socio-educativa del sistema, el control del currículum, las transformaciones de la cultura escolar, las tensiones en el oficio docente.

a) La Segmentación socioeducativa estructural del sistema

Si bien la desigualdad educativa es inherente a la existencia de sociedades desiguales, en Chile se ha generado un fenómeno de segmentación socioeducativa, nuevo en la historia del país y que opera como un verdadero sistema de “apartheid” educativo.

En nuestro sistema escolar existen enormes diferencias entre los recursos educativos y económicos que reciben las escuelas según sean de dependencia particular, privada subvencionada o municipal. Como decíamos al comienzo de este capítulo, estas diferencias se acentúan con la introducción del llamado “Financiamiento Compartido”, que permitió realizar cobros a las familias que asistían a la educación, básicamente particular subvencionada, cuestión que significó una nueva fuente de recursos para el sector.

Tras décadas de aplicación de políticas mercantiles, se ha consolidado una “oferta” educativa diferenciada para cada segmento social, la que depende básicamente de la capacidad de pago de las familias. De tal forma que los estudiantes chilenos se educan en grupos homogéneos desde el punto de vista social, cultural y económico, agrupándose estos grupos en las distintas dependencias educativas, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 7: Grupos socioeconómicos de los estudiantes y tipos de administración educativa

Grupo Socio Económico	Años de educación de la madre	Ingreso Mensual[1]	Matrícula municipal	Matrícula particular subvencionado	Matrícula particular pagado
A bajo	7	119.000	79,4%	20,6%	0%
B medio-bajo	9	180.000	81,9%	18,1%	0%
C medio	11	331.000	47,6%	52,3%	0%
D medio-alto	13	738.000	13,0%	81,6%	5,4%
E alto	16	1.526.000	0%	6,1%	93,9%

Fuente: Estadísticas Educativas 2006, Ministerio de Educación.

Como se aprecia, el 80% de los estudiantes pertenecientes a los grupos socioeconómicos A y B, los más pobres, asisten a establecimientos educativos municipalizados, el resto 20% asiste a escuelas particulares subvencionadas. Esta diferencia de proporciones de matrícula prácticamente se iguala en el grupos socioeconómico C (47% asiste al sistema municipal y 53% al particular subvencionado). En el caso del grupo D, catalogado por el Ministerio de Educación como “medio alto”, la proporción es prácticamente inversa a la que se da en los grupos más pobres, aquí el 13% asiste a establecimientos municipales, el 82% a particulares subvencionados y un 5% asiste a las escuelas particulares pagadas. Finalmente, el grupos socioeconómico E, el de mayores ingresos, no tiene estudiantes en escuelas municipalizadas, la mayoría (94%) asiste a establecimientos particulares pagados. De esta manera se configura un sistema educativo “conscientemente estructurado por clases sociales”, donde cada familia accede a distintos tipos de educación de acuerdo a su capacidad de pago (OCDE, 2004. p. 277).

El relato de la igualdad de oportunidades, y de la escolaridad como resorte para la movilidad social, ha estado presente de una u otra manera, en la historia de la escuela capitalista. En el marco de una desigualdad social creciente, los postulados de la teoría del “capital humano” asignaron a la escuela un lugar principal para lograr la movilidad social (Frigotto, 1998; Carnoy, 2005), con lo cual se difuminan los vínculos entre la estructura social desigual y los logros escolares.

El discurso de la llamada “reforma educacional” chilena está lleno de alusiones al lugar de la escuela en la movilidad social y la igualdad de oportunidades (García Huidobro, 1998), probablemente los docentes se han hecho cargo de él, como en otros momentos de la historia nacional (Núñez, 2003). Sin embargo, se trata de un discurso difícil de sostener en el escenario de extrema segregación socioeducativa que acabamos de describir.

b) Nuevas formas de control curricular

La temática curricular en el sistema escolar muestra una paradoja de proporciones en los hechos. Por un lado la legislación propone una lógica de flexibilidad curricular, exigiendo el cumplimiento de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para todas las escuelas, a partir de lo cual existe libertad para realizar modificaciones y ajustes curriculares.

La realidad muestra que las únicas escuelas que han podido realizar estos ajustes de manera consistente y sostenerlos en el tiempo son las escuelas particulares pagadas (OCDE, 2004). EL resto de las escuelas se rige por los planes y programas emanados por la unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

Lo que sí se ha producido es un fenómeno de creciente estandarización de los procesos educativos y de medición estándares y control de su cumplimiento. La búsqueda de la “calidad” se ha constituido en el norte de la educación escolar, asumiéndose dicho concepto como algo natural a la educación. Los resultados de las pruebas estandarizadas se hacen sinónimo de calidad, con lo cual la educación queda reducida al rendimiento obtenido en determinadas asignaturas, sin tomar en consideración todos los demás ámbitos del currículum y del desarrollo humano que debieran considerarse como atributos fundamentales de una educación integral (OPECH, 2006; Delors, 2000).

Estas pruebas estandarizadas van constituyéndose, en la práctica, en el eje articulador de todas las políticas de mejoramiento, lo que ha implicado una suerte de colonización discursiva de los fines de la educación, a través del concepto de calidad educativa y su operacionalización de la medición y control de estándares. Se restringe así el carácter integral de la educación, ya que, en la práctica, lo que se tiende a enseñar es lo que se evalúa, es decir los aprendizajes “medibles” en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Consecuentemente, las prácticas pedagógicas tienden a centrarse exclusivamente en el entrenamiento de estas pruebas estandarizadas, en abierto menoscabo de asignaturas como filosofía, arte o educación musical, que cada vez tienen menos espacio en el currículum.

Para muchos investigadores, no existe una razón educativa para el establecimiento de estos estándares nacionales, su medición y control, menos aún su se hace de manera censal, a todas las escuelas, e incluso todos los años. El puntaje en las pruebas estandarizadas cumple otro rol en el sistema educativo mercantil, un rol más de indicador certificador de la “calidad” de las escuelas, lo que permite ubicarlas en un *ranking* de mercado y permitiría a los padres tomar decisiones informadas en la elección de colegios para sus hijos⁵⁷.

⁵⁷ El tema de la elección de escuela resulta altamente controversial en el debate educativo actual y no podemos entrar en él en este trabajo. Solo diremos que es muy aventurado hablar de elección de escuelas si el acceso a ellas depende de la capacidad de pago de las familias. También diremos que la literatura es clara en señalar que la varianza de resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas depende en un porcentaje

Varios autores, más bien señalan los efectos perjudiciales de la estandarización curricular, la medición y la competencia. Se estaría abandonando uno de sus objetivos fundamentales que es la formación de ciudadanos comprometidos con su país, con la democracia como sistema de resolución de conflictos, con la valoración de la comunidad y su entorno (OPECH, 2006). Algunos autores plantean además que estos mecanismos de evaluación y control, no sólo deterioran los contextos en que se hace la educación, sino también los vínculos interpersonales (Seppänen, 2010).

Una creencia históricamente arraigada en el oficio docente es que cerrando la puerta de la sala de clases, los docentes son dueños de lo que ocurre. Las políticas de estandarización, medición y control acá reseñadas probablemente cuestionen esta creencia.

c) Impactos en la cultura escolar cotidiana

El lugar donde se viven diariamente los efectos reales de las políticas educativas es la escuela y su cultura. Sin querer ser exhaustivos, podemos ver impactos en esta cotidianidad por la instalación de diversos mecanismos de presión, control y rendición de cuentas. El discurso de la “elección de escuelas” y de la rendición de cuentas (*accountability*) obliga a los colegios, como decíamos, a exhibir resultados (puntajes SIMCE) para captar matrículas. Las políticas de asignaciones económicas variables para los docentes según desempeños individuales y la alta rotación de la planta docente dificultan la construcción de equipos de trabajo y la colaboración al interior de las escuelas. Se instala así una cultura de competencia, entre docentes por obtener incentivos económicos ligados a resultados de pruebas estandarizadas, entre escuelas por la captación de matrículas y también entre estudiantes y padres y apoderados; cada uno asumiendo como un problema individual su éxito o fracaso.

Por otra parte, la segregación del sistema educativo escolar, en los hechos construye varios sistemas escolares funcionando de manera paralela, atendiendo a distintos segmentos sociales de la población, con diferentes condiciones para realizar la tarea educativa e incluso con diferentes regulaciones laborales. En ese contexto, con un estado que se repliega lejos de las escuelas, pareciera que en Chile no existe un proyecto educativo como tal, cuestión que

cercano al 80% de variables de origen de los estudiantes y solo en un 20% de variables escolares (UNESCO, 2008; Cornejo & Redondo, 2007)

algunos autores han relacionado con la inexistencia de un proyecto de desarrollo consensuado socialmente para el país (Kremerman, 2007). Se trata, sin duda de un debate que excede los alcances de este estudio, sin embargo lo que sí nos resulta pertinente de observar, es un escenario de trabajo para los docentes marcado por la disolución de un horizonte ético normativo para la educación, que enmarque su labor.

La cultura escolar cotidiana también se ve afectada por las concepciones hegemónicas sobre mejoramiento escolar. El mejoramiento escolar es una capacidad permanente que deben construir las escuelas y que va más allá de los resultados obtenidos puntualmente. Históricamente se ha concebido el mejoramiento escolar ligado a la construcción de un proyecto educativo institucional y al apoyo y supervisión estatal. Sin embargo las políticas mercantiles han introducido nuevos paradigmas de mejoramiento, basados en la estandarización, medición y control de resultados, la presión sobre las escuelas y la acción de asistencias “técnicas” externas, que son organismos que oferentes en el mercado de las asesorías (Gobierno de Chile, 2008). Por otra parte, los investigadores de la corriente de la “mejora escolar”, enfocada justamente en comprender los procesos de mejoramiento de las escuelas, plantean que es muy difícil sostener procesos de mejora escolar, sin el apoyo permanente de estructuras educativas intermedias y nacionales, así como redes de apoyo para temáticas psicosociales, cuestiones prácticamente inexistentes para las escuelas que educan a los niños y jóvenes más pobres de nuestro país (Fullan, 1993, 2003; Thrupp, 1999).

Recién estamos viendo los efectos de estos nuevos postulados del mejoramiento escolar en acción, en el contexto de un sistema tan segregado como el nuestro, lo cierto que las concepciones que históricamente han sustentado los docentes sobre los procesos de cambio escolar, se han visto severamente cuestionadas.

d) Las tensiones discursivas en el oficio docente

En el capítulo siguiente comentaremos los escasos estudios psicosociales sobre la realidad actual de los docentes en Chile. En este punto solo quisiéramos dar una breve mirada sobre tensiones que emergen en el oficio docente con la aplicación de las políticas mercantiles que hemos revisado.

Una primera tensión que salta a la vista es la contradicción entre un discurso que llama a “profesionalizar” la docencia, al desarrollo de un profesional más autónomo y reflexivo y condiciones de trabajo que no se condicen con lo anterior, básicamente por la inestabilidad laboral, la falta de participación en las políticas educativas y las medidas de estandarización, medición y control de resultados.

Para algunos autores, estas políticas de presión y control han afectado seriamente la autonomía profesional y se han constituido en una especie de renacer de la utopía “Tayloriana” prescriptiva, que busca manejar el comportamiento y las actitudes de los docentes (Mejía, 2008).

Otros autores han advertido acerca de una suerte de desmoralización de los docentes, que frente a las imposiciones que parecen lejanas de su trabajo real, entran de dinámicas que podríamos llamar de simulación, de “como sí” para responder a las demandas externas y ser evaluados positivamente, pero dejando de lado la reflexión colectiva sobre las prácticas docentes reales (Contreras & Corbalán, 2010, Guerrero, 2005).

Finalmente, es una gran interrogante el alcance que ha tenido el orden discursivo impuesto a lo largo de estas tres décadas en los docentes, particularmente en sus concepciones de la educación, en las relaciones que establecen y en las posiciones sociales que ocupan.

Como explicaremos en el capítulo dedicado a la metodología, un orden discursivo construye sentido común, visiones de mundo que se consideran “naturales y obvias” sobre la educación, sobre el trabajo, sobre la sociedad, sobre la vida.

El orden discursivo hegemónico asume que la educación funciona como una mercancía, una inversión y no como derecho social. Introduce la idea de que la gestión estatal de los servicios es deficiente y que el mercado y la competencia pueden generar dinamismo y mejora educativa.

En muchos aspectos, la generación de un nuevo orden discursivo sobre educación y trabajo docente, ha transcurrido a través de lo que denomina un proceso de “tecnologización del discurso”, es decir, a través de intervenciones calculadas para el desplazamiento de prácticas discursivas, como parte de un proceso de ingeniería del cambio social (Fairclough, 1993).

Este proceso se ha dado en el marco de un periodo de profundas transformaciones socioculturales, que revisamos en los primeros capítulos de este trabajo y que, para algunos autores, ha generado una verdadera refundación capitalista (Martínez, 2010; Mejía, 2008; Cornejo, González & Caldichoury, 2007).

Un desafío para la agenda de investigación crítica es conocer cuánto de este sentido común tecnologizado ha sido asumido por los docentes. Conocer qué aspectos de este orden discursivo han sido adoptados como explicaciones “obvias” de la realidad social por los docentes, qué elementos de inestabilidad presenta este orden discursivo y finalmente qué aspectos discursivos son abiertamente criticados o resistidos. Esta interrogante hay que plantearla en el contexto de una creciente crítica social y movilizaciones masivas de rechazo al modelo educativo vigente. Se trata de un proceso social reciente, que debe ser observado rigurosamente para saber cómo se entrelazan demandas de integración social, que serían en el fondo la exigencia del cumplimiento de la promesa meritocrática del modelo, con anhelos de transformación social y educativa de mayor alcance. No es posible saber si el discurso neoliberal se está resquebrajando, pero se puede afirmar que su hegemonía absoluta, su “ontologización”, su transformación en el discurso de lo único real, ya no es tal (Zemelman, 2007).

La presente investigación espera ser un aporte a esta agenda investigativa, que sigue siendo marginal al interior de las ciencias sociales y educativas chilenas.

11. Condiciones de trabajo, bienestar/malestar y nuevas subjetividades docentes en el Chile actual.

En este capítulo revisaremos brevemente los principales antecedentes surgidos de los escasos estudios de la realidad psicosocial de los docentes, que se han realizado durante los últimos años.

a) Condiciones materiales de trabajo

Respecto de las condiciones materiales de trabajo, existen indicadores sobre tipos de contrato, dependencia de los colegios, horas de contrato, porcentaje de horas lectivas, tiempos de descanso, docentes con más de un trabajo y sueldos.

Comparado con el resto de la población trabajadora de Chile, los docentes tienen un alto nivel de formalidad en el trabajo, lo que se expresa en un alto porcentaje de cotización en el sistema previsional AFP o INP (97% versus 81 % del resto de los profesionales), y en el sistema de salud, ya sea en FONASA o ISAPRE (99% versus 87% del resto de los profesionales) (Bravo et al, 2006). Asimismo se observa un alto porcentaje de contratos de carácter indefinido, 87% versus un 11 % a plazo fijo y un 1% a honorarios. Sin embargo, es necesario recordar que un contrato de plazo indefinido no asegura estabilidad laboral, pues la legislación chilena permite despidos por razones de gestión de la empresa (en este caso colegios) (Bravo et al., 2006).

Como ya indicamos, el 44.6% de los docentes chilenos trabaja en establecimientos de dependencia municipal, el 42.9% en establecimientos particulares subvencionados, el 11% en establecimientos particulares pagados y el 1.5% en liceos corporativizados. En los hechos, en Chile existen dos regímenes laborales distintos, los que operan en forma paralela. El sector municipal ofrece mayores garantías para la organización gremial y mayor estabilidad laboral, aunque como vimos, esto último se ha ido perdiendo progresivamente los últimos años. En el sector particular subvencionado son comunes las prácticas antisindicales y de precarización laboral, tales como el no pago de los meses de vacaciones escolares, el traslado de funciones para no pagar los porcentajes de antigüedad y en definitiva los despidos sin explicación en caso de conflictos o por “razones de empresa”.

El porcentaje de docentes que trabajan en más de un establecimiento educativo bajó considerablemente desde la entrada en vigencia de la Jornada Escolar Completa (Bravo et al, 2006), bordeando actualmente el 10%. Las cifras exactas al respecto las podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 8: Número de establecimiento en que se desempeñan los docentes

Sexo	Número de Establecimientos			
	Total	1	2	3 y más
Total	182.220	164.600	15.593	2.027
Hombres	52.393	44.757	6.586	1.050
Mujeres	129.827	119.843	9.007	977

Fuente: Estadísticas de Educación 2009. MINEDUC

El porcentaje de docentes que debe realizar otro trabajo, distinto a la docencia e uno o más establecimientos, es también cercano al 10% (Bravo et al, 2006).

Respecto al sueldo de los docentes en Chile existe un cierto nivel de controversia. Por un lado el aumento sistemático de la Renta Básica Mínima Nacional, durante los primeros gobiernos de posdictadura, permitió que el salario docente creciera más rápido que el de ningún otro profesional o trabajador, 151% en comparación con el 41% del resto de la población (Mizala y Romaguera, 2003). Por otra parte, sin embargo, las remuneraciones docentes aún no se recuperan del mayor deterioro sufrido durante el régimen militar, mientras el conjunto de las remuneraciones del país ya ha logrado recuperarse del deterioro sufrido (Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo CENDA, 2002).

En la siguiente tabla podemos apreciar la media y mediana de los ingresos familiares de los docentes en comparación con el resto de los trabajadores.

Tabla 9: Media y mediana de los salarios docentes en comparación

Ingreso del Hogar	Docentes	Profesionales CASEN	TOTAL CASEN
Media	\$852,942	\$1,366,752	\$565,422
Mediana	\$735,000	\$868,548	\$323,614

Fuente: Bravo et al, 2006.

Como vemos, la media de los salarios docentes es mayor que la media del conjunto de los trabajadores del país, pero notoriamente más baja en el resto de los profesionales. Sin embargo presenta menos variación que en el caso de los demás trabajadores, la diferencia entre media y mediana de los salarios es considerablemente menos que el caso del resto de los trabajadores y profesionales. El salario por hora mensual de los docentes se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 10: Salario por hora, promedio por dependencia

	Salario/ Hrs. Promedio			Crecimiento 2003-2005
	2003	2004	2005	
Municipal	11.217	11.858	12.841	12.6%
P. Subvencionado	10.327	10.890	11.447	9.8%
P. Pagado	12.751	13.650	14.486	12.0%

Fuente: Bravo et al, 2006

Como vemos, el salario por hora de los docentes, es mayor en el sector particular pagado, le siguen el sector municipal y posteriormente el sector particular subvencionado, sector que también es el que menos ha crecido salarialmente en durante los años 2003 a 2005.

Respecto al tiempo de trabajo, tal como vemos en la siguiente tabla, la mayoría de los docentes tiene un contrato de 30 o más horas semanales.

Tabla 11: Horas de contrato de los docentes

Sexo	Horas de contrato					
	Total	Menos de 30 horas	30 horas	de 31 a 43 horas	44 horas	Más de 44 horas
Total	182.220	32.199	29.121	72.992	45.293	2.615
Hombres	52.393	10.368	5.952	18.138	16.993	942
Mujeres	129.827	21.831	23.169	54.854	28.300	1.673

Fuente: Bravo et al, 2006

Estas cifras deben ser complementadas con las horas de trabajo realizadas en el hogar por parte de los docentes, lamentablemente no existen estudios generalizables al respecto. Lo que sí sabemos es que la gran mayoría de los docentes realiza más de 6 tipos de labores docentes en su hogar, siendo las más comunes la preparación de material didáctico (87.1%) y la preparación de clases (83.2%) (UNESCO, 2005, p. 80).

El tiempo de descanso durante la jornada de trabajo suele un indicador importante del nivel de presión de tiempo en el trabajo. El único estudio que existe al respecto nos muestra que el 31.7% de los docentes descansa menos de 5 minutos durante su jornada, el 12% lo hace de 5 a 15 minutos, el 27.7% de 15 a 30 minutos y el 28.6% lo hace más de media hora (UNESCO, 2005, p. 79). Estas cifras dan cuenta de que los docentes tienen muy escasos minutos diarios de descanso durante la jornada laboral, incluyendo el horario de almuerzo.

Finalmente, un aspecto clave del tiempo de trabajo docente es el porcentaje de horas de aula directa dentro de su contrato de trabajo. Se trata de un tema clave en las concepciones de la docencia como un oficio profesional e intelectual. La normativa Chilena indica que el porcentaje de horas lectivas no debe superar el 75% de las horas contratadas, porcentaje que se ubica por debajo de lo que establecen los países de la OCDE, tal como vemos en la siguiente tabla.

Tabla 12: Porcentaje de tiempo lectivo por países de la OCDE

	Tiempo lectivo	Tiempo Total	% de tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	950	1365	69%
España	880	1425	62%
Holanda	930	1659	56%
Portugal	767	1505	51%
Corea	811	1613	50%
Alemania	782	1708	46%
Austria	792	1776	45%
Hungría	814	1864	44%
R. Checa	793	1920	41%
Dinamarca	640	1680	38%
Japón	617	1940	31%

Fuente: Education at Glance, OCDE, 2006.

Como vemos, el porcentaje legal de horas lectivas en Chile es el más elevado dentro de los países revisados. Esta información debe ser contrastada con el dato real del porcentaje de horas lectivas efectivamente realizadas por los docentes. Si bien no existe ese dato como tal,

existe la percepción de que este porcentaje, en la realidad, es mayor de lo que indica la legalidad vigente (Corvalán, 2000).

Respecto a las condiciones de infraestructura y materiales de apoyo, los pocos estudios que dan cuenta de esta situación, plantean una mejora en la infraestructura educativa, a partir de la implementación de la Jornada Escolar Completa. Sin embargo, la infraestructura para docentes muestra un desfase al respecto, pues no considera espacios propios para los maestros. En muchos establecimientos no existen salas para el descanso de los docentes, oficinas para la preparación de clases y materiales, mobiliario especial en el caso de las docentes de preescolar, e incluso en casos extremos se revela la carencia de instalaciones sanitarias exclusivas para docentes.

Finalmente, respecto a exigencias ergonómicas en el trabajo docente, los antecedentes disponibles indican la presencia una alta exposición a “condiciones térmicas inadecuadas” (51,6%) (Valdivia et al, 2003), así como una alta “exigencia a forzar la voz” (47.1%) (Unesco, 2005). En términos generales, el grado de exigencia ergonómica en el trabajo docente alcanza los niveles mostrados en la siguiente tabla.

Tabla 13: Grado de exigencia ergonómica en el trabajo docente

Rangos	Porcentajes %
Óptima	9.0 %
Aceptable	18.1 %
Alta	35.3 %
Muy Alta	37.6 %

Fuente: UNESCO, 2005.

b) Condiciones psicosociales de trabajo

Las condiciones psicosociales, también llamadas social o medio ambiente de trabajo, prácticamente no han sido estudiadas en el sector docente. Recientemente, en el año 2010 Chile, a través de la Superintendencia de Seguridad Social, aprobó, adoptó y validó la primera encuesta de riesgos psicosociales en el trabajo, la que aún no ha sido aplicada a docentes (Superintendencia de Seguridad Social, 2010).

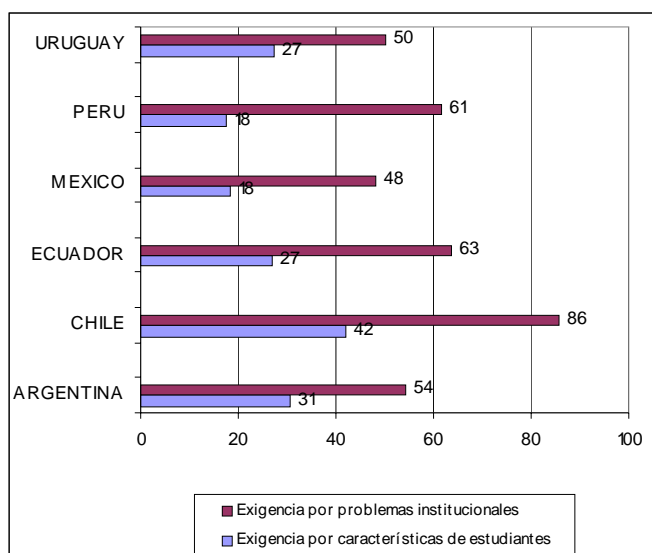
Sin embargo existen antecedentes emanados de estudios de caso que muestran una creciente percepción, por parte de los docentes, de han aumentado los fenómenos de violencia, delincuencia y drogadicción del barrio donde se ubica la escuela en la cual trabajan (UNESCO, 2005).

Por otro lado, existen estudios puntuales que dan cuenta de una mayor complejidad en el establecimiento de relaciones sociales con los estudiantes (Ministerio de Educación/UNESCO, 2005; Corvalán, 2000).

La relación de los docentes con sus colegas aparece diferentes estudios en un lugar paradójico, como fuente de satisfacción (UNESCO, 2005) y también como fuente de deterioro de los ambientes laborales (Becerra, 2005).

En el siguiente cuadro vemos como las exigencias por problemáticas institucionales, entre ellas la relación con los colegas, son vistas como fuente de alta exigencia, más incluso que la relación con los estudiantes.

Figura 3: Percepción de exigencias para el desempeño docente



Fuente: UNESCO, 2005

c) Bienestar/malestar y salud docente

La literatura sobre salud docente, salud mental y bienestar emocional es bastante reciente y limitada en nuestro país. Casi la totalidad de los estudios conocidos son descriptivos, acotados a un grupo específico de docentes y de carácter epidemiológico, es decir se describen patologías, pero no se asocian a la presencia de variables laborales, sociales o de otro tipo. Al momento de realizar nuestra investigación, el único estudio en Chile que asociada salud laboral docente y condiciones de trabajo era el estudio “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, un estudio de casos realizado en seis escuelas y liceos de Santiago, que incluía además una perspectiva regional, pues incluía casos de otros países latinoamericanos (UNESCO, 2005).

Como decíamos, existen diversos estudios descriptivos, de alcance local, que muestran aspectos como: bajo reconocimiento social, carencia de redes de apoyo, sobrecarga de trabajo, conflictos entre profesores, mal clima laboral, falta de participación en la toma de decisiones, sensación de falta de logro y baja valoración de parte de los apoderados como fuentes de insatisfacción, alta carga de tareas burocráticas, exposición a elevados niveles de exigencia ergonómica, presencia de trastornos de ánimo y ansiosos (Valdivia et al, 2003; Claro & Bedregal, 2003; Hawes, 2002; Zañartu, 2002; Asún et al, 2001; Zamora, 2001, Corvalán, 2000).

Como vemos, estos antecedentes muestran una clara tendencia hacia el deterioro de la salud y el bienestar de los profesores. A continuación presentamos de manera sucinta los principales antecedentes disponibles al momento de realizar nuestra investigación, respecto a la salud física, salud mental y bienestar psicológico de los docentes chilenos.

En términos generales, los docentes presentan una auto-percepción positiva de su estado de salud actual. Un 85% la califica de buena, un 12% de regular y solo un 3% la califica como mala (Bravo et al, 2006). Esta percepción no se condice con el porcentaje de docentes que presenta licencia médica durante el año laboral, el cual sobrepasa el 25%, superando las tasas nacionales. Por otra parte, resulta relevante observar el aumento sistemático de los porcentajes de docentes con licencias entre los años 2002 a 2004, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 14: Licencias médicas en docentes durante el año laboral

Año	Presenta licencia médica	Licencia psiquiátrica hombres	Licencia psiquiátrica mujeres
2002	25.7%	9%	12%
2003	27.2%	10%	11%
2004	33.6%	17%	14%

Fuente: Bravo et al, 2006

Llama la atención el aumento del porcentaje de licencias médica en general, así como el aumento del porcentaje de licencias psiquiátricas, particularmente en el caso de los docentes varones.

En el caso de la salud física de los docentes, los trastornos de mayor prevalencia son las enfermedades respiratorias como neumonía, bronconeumonía y neumonitis (40%), la disfonía (48.5%), el lumbago (47%) y las alteraciones del ánimo (46,4%) (Valdivia et al, 2003).

Por otra parte llama la atención un alto porcentaje de automedicación en los docente (analgésicos, vitaminas, laxantes, antidepresivos, medicamentos para reducir peso, para la diabetes y para la tiroides), la que fluctúa entre un 30% y un 40% (Valdivia et al, 2003).

Otro fenómeno que llamó la atención en el estudio citado fue el fenómeno de la comorbilidad, pues los docentes tienen 3,3 veces más riesgo que la población general de padecer en forma simultánea al menos dos enfermedades, y 2 veces más riesgo de padecer tres enfermedades en forma simultánea (Valdivia et al, 2003).

En cuanto a las evidencias sobre salud mental en docentes chilenos, los estudios coinciden en destacar las altas tasas de trastornos depresivos y ansiosos, en comparación con la población adulta general. Existe una discusión respecto a si las tasas de depresión en docentes pudieran estar sobre valoradas, en función a un discurso depresivo que no necesariamente se confirma con las entrevistas psiquiátricas (Codo, 2008). De igual forma presentamos una tabla comparativa, a partir de los resultados obtenidos en el estudio de Valdivia y colaboradores, que proporcionó los primeros indicadores generalizables al respecto.

Tabla 15: Principales trastornos de salud mental en docentes chilenos y población adulta

Trastorno Mental	% Profesores	% Grupo de Referencia ⁵⁸	% Nacionales
Depresión Mayor	32%	22.8%	9-11%
Trastornos de Ansiedad	25.7%	11.4%	12-16% (sin datos comparables)

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdivia et al, 2003 y de Vicente et al, 2002.

Las cifras presentadas en la tabla anterior, hacen referencia al porcentaje de docentes que ha sufrido “depresión mayor” en algún momento de su vida laboral. Es importante considerar que cerca de un 80% de los docentes no consulta por razones de salud mental, por temor a las licencias médicas extendidas y la consiguiente posibilidad de perder el empleo (Valdivia et al, 2003).

Respecto al malestar psicológico, como indicábamos en el capítulo 4 dedicado a salud laboral, los estudios son difíciles de comparar y de mirar en perspectiva, pues la terminología utilizada y los fenómenos estudiados varían mucho (estrés, agotamiento, *burn-out*, malestar, desgaste, etc.). Los estudios más recientes han utilizado escalas de evaluación del denominado *burn-out*, particularmente la escala trifactorial de Maslach⁵⁹ (UNESCO, 2005; Valdivia et al, 2003; Maslach, 2001). Existe consenso respecto a la importancia del fenómeno denominado agotamiento emocional que es uno de los factores del modelo de Maslach (Parra, 2001). En la siguiente tabla presentamos un cuadro comparativo de los niveles de desgaste emocional reportados por docentes latinoamericanos, a través de la escala MBI de *burnout*.

⁵⁸ El grupo de referencia en este estudio estuvo constituido por personal paramédico de los centros de salud de urgencia (Valdivia et al 2003).

⁵⁹ Ver capítulo 4 dedicado a la temática de la salud laboral y las condiciones de trabajo.

Tabla 16: Índice de la escala de agotamiento emocional de la escala de burnout

País	Bajo	Medio	Alto
Argentina	43	17	40
Chile	37	20	43
Ecuador	71	17	12
Mexico	69	18	13
Peru	66	22	13
Uruguay	50	21	29

Fuente: UNESCO, 2005

Por su parte, el estudio realizado por Valdivia et al, da cuenta de un porcentaje menor de docentes con altos índices de agotamiento emocional (28%), pero denomina los niveles medios de agotamiento como “proclives” a sufrir este fenómeno (Valdivia et al, 2003).

Un fenómeno que llamó particularmente la atención de los investigadores UNESCO en Chile, fue la percepción generalizada entre los docentes respecto a que sus problemas de salud tienen un bajo impacto en su trabajo pedagógico. Solo un 13.9% de los docentes cree que “los aprendizajes de sus estudiantes se afectan bastante cuando tiene problemas”, un 15.8% cree que “cuando se enferma se altera bastante su relación con los estudiantes” y solo un 19% cree que “el clima de aula cambia bastante cuando se siente enfermo” (UNESCO, 2005, p. 95). Estos datos, unidos a la percepción de contar con un buen nivel de salud apuntan hacia una falta de conciencia del desgaste profesional en la docencia y su impacto en el trabajo pedagógico.

Por otra parte, los dos factores de insatisfacción laboral más importante de acuerdo a este estudio son la falta de valoración social del trabajo docente y el contenido de las relaciones con los superiores.

Finalmente, los indicadores respecto a bienestar y satisfacción laboral son aún más escasos. El estudio de Valdivia et al reveló que el porcentaje de docentes que manifiesta alto bienestar psicológico es cercano a un 30% (Valdivia et al, 2003). Respecto a la satisfacción laboral, el estudio UNESCO indica que las dos fuentes de satisfacción más presentes en las respuestas docentes son las relaciones con los estudiantes y con los pares.

Según los resultados de la encuesta longitudinal docente, “si pudiera volver a elegir carrera” el 76.1% de los docentes no se cambiaría de oficio, aunque el porcentaje de docentes al que “le agradaría que alguno de sus hijos fuera docente” es de 48.5% (Bravo et al, 2006, p. 65). Por otra parte, las principales “razones por las cuales continúan trabajando en el área de la educación” son “porque me gusta trabajar con niños y personas jóvenes” (86%) y “por el valor y la importancia de la educación para la sociedad” (60%) (Bravo et al, 2006, p. 66).

d) Identidades, sentidos del trabajo y subjetividades en docentes chilenos

Las investigaciones contemporáneas sobre identidades, sentidos y subjetividades docentes son escasas.

Como decíamos en el capítulo 5 dedicado a la temática de la identidad, el enfoque hegemónico al respecto en Chile ha sido la sociología funcionalista, que se ha interrogado acerca de cómo han hecho los docentes para llevar a cabo los mandatos que les han sido asignados socialmente. A partir de las investigaciones recientes al respecto, podemos decir que hay coincidencia respecto a tres elementos.

En primer lugar los investigadores coinciden en la idea de que “en Chile nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. Se pasó del inicial no- profesionalismo a procesos de desarrollo de la condición funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “trabajador de la educación”, asociados a la prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación” (Núñez, 2007, p. 162).

En segundo lugar hay coincidencia respecto a las crisis generalizada de todos los relatos identitarios construidos por los docentes antes de las transformaciones implementadas por la dictadura, coincidente con las transformaciones propias del capitalismo financiero globalizado (Núñez, 2007, 2003; Bellei, 2001). Un estudio realizado a fines de la década de los años '80 planteaba la convivencia fragmentaria, en docentes de enseñanza básica, de tres tipos de discurso: un discurso maternal, un discurso de “pasar materia” y un discurso de apostolado (López, 1988).

En tercer lugar, la idea de que existirían hoy condiciones para llevar a cabo la “segunda profesionalización” o profesionalización verdadera, a partir de la elaboración de estándares del desempeño docente, de mayores niveles de trabajo colectivo y de responsabilización por los resultados (Núñez, 2007). Las contradicciones de estos postulados los analizamos en el capítulo anterior. Algunos investigadores de la identidad profesional identifican un obstáculo para esta “segunda profesionalización” en los resabios de una cultura atávica funcionaria y burocrática que ha impedido a los docentes comprender las oportunidades que se ofrecen para su profesionalización (Bellei, 2001). Los docentes carecerían de una identidad modernizante, “capaz” de dialogar con la reforma educativa, “las nuevas orientaciones de la Reforma se encuentran con una cultura cristalizada, que se le opone aunque sólo sea por un sociogenético ‘instinto de conservación’” (Bellei, 2001, p. 11).

Más allá de lo polémicas que resultan estas afirmaciones, vemos dos supuestos a la base. El supuesto de que es la cultura atávica docente la responsable de los fracasos en el sistema educativo chileno, el supuesto de que los docentes son sujetos pasivos o de resistencia, pero no pueden generar identidades alternativas a las propuestas oficialmente.

Respecto a los sentidos construidos por los docentes respecto a su trabajo, encontramos un interesante estudio realizado por Guerrero en docentes de sectores populares (Guerrero, 2005). Este estudio da cuenta de la sensación en los docentes de que existe una brecha insalvable entre trabajo prescrito y trabajo real, la que estaría dada por un marco curricular sobre cargado, la dificultad de obtener buenos resultados y la imposibilidad de atender las necesidades de cada alumno.

Enfrentados a una situación de ambigüedad y dificultad para construir un sentido en el trabajo cotidiano, los docentes recurren a un conjunto de estrategias subjetivas individuales para salvar la brecha entre lo prescrito y lo real. Estas estrategias serían: desvincularse afectivamente del trabajo, interrogar la actividad y buscar la creatividad, movilizar argumentos y explicaciones para enfrentar la brecha señalada, buscar la aprobación y el reconocimiento de sus estudiantes, y finalmente confiar ciegamente en los cambios y en la ideología del *management*.

Un elemento interesante que resalta Guerrero, es que todos los docentes que participaron del estudio, interrogan de una u otra manera su práctica. Ensayando estas estrategias que muchas veces son contradictorias y se mezclan en los docentes.

Para la autora, los docentes necesitan desarrollar la reflexión crítica, la investigación sobre el trabajo, la colaboración, la autonomía y la participación; para comenzar a reconstruir nuevos sentidos más realistas sobre el trabajo cotidiano, lo que pasa por replantearse el rol de los docentes en sectores vulnerables.

Finalmente, existe una interesante línea de investigación respecto a las estrategias asumidas por los docentes en respuesta a la imposición de criterios laborales del “New Management Público” (Sisto, 2011; Sisto & Fardella, 2011). Para este autor lo que ocurre es un proceso de disputa identitaria. Entre un nuevo *ethos* proveniente de la ideología del emprendimiento individual y la imagen de los docentes como funcionarios públicos, y parte de la clase trabajadora. Las memorias identitarias se configurarían como herramientas de resistencia, modulación y moldeamiento de los nuevos modelos de management. Desde la posición de los docentes, los estándares impuestos “son vistos como subjetivos, homogeneizantes y basados en un escaso conocimiento del trabajo local y cotidiano que constituye la práctica docente. En oposición a esto, en las narraciones de los docentes emergen otros referentes de su práctica profesional: el trabajo colectivo de un nosotros, y la realidad local en la cual se desenvuelve este trabajo” (Sisto, 2011, pp. 188-189).

La disputa por la identidad, aparece como algo abierto, la construcción de nuevas identidades implicaría un proceso de “reflexividad lógica”, de un sujeto que se ve a sí mismo a lo largo del tiempo, condición de base para la emergencia de nuevos sentidos e identidades docentes.

e) Organizaciones docentes

Gracias a los estudios provenientes de la historia social, existen antecedentes respecto de un aspecto central de la subjetividad social docente, experiencias de organización y constitución como sujetos sociales. A lo largo del siglo XX, encontramos distintos momentos en los que los docentes chilenos fueron capaces de visualizarse a sí mismos como actores políticos, identificándose con proyectos colectivos, estableciendo alianzas con determinados sectores sociales y enfrentándose abiertamente a proyectos educativos antagónicos (Reyes, 2002; Salazar, 2009). En estos episodios históricos, los docentes han construido un proyecto educativo colectivo propio, se han pensado a sí mismos en relación a otros actores, han

disputado con una visión del ser docente desde el poder, han optado, han ido más allá de la mera defensa corporativa respecto a las condiciones del empleo (Freire, 1993; Salazar, 2009).

Dos experiencias históricas llaman particularmente nuestra atención: El movimiento de profesores primarios de la década del veinte del siglo pasado y la articulación de docentes y otros trabajadores de la educación en torno a lo que se conoció como el proyecto de la Escuela Nacional Unificada ENU, desde fines de los años '60 hasta el golpe militar.

El movimiento de profesores primarios de la década de 1920 se da en un contexto de crisis del sistema educativo y del régimen político en general. Desde la demanda corporativa por las condiciones laborales en un inicio, logran avanzar hacia la construcción de una propuesta de reforma global de la educación, que busca reorganizar las relaciones pedagógicas entre comunidad, escuela y Estado (Reyes, 2005, 2003).

La propuesta educativa construida plantea la problemática educativa más allá de los límites del aula escolar, apuntando hacia la elaboración de un nuevo proyecto de desarrollo nacional y de nuevas relaciones entre las escuelas y las comunidades. Uno de los aspectos más interesantes de esta propuesta es que desarrolla una concepción de infancia diferente a la hegemónica, reconociendo a los niños y niñas como seres de desarrollo integral, que necesita desplegar activamente sus capacidades en el aprendizaje.

El sector docente, en este procesos social logró asociarse al conjunto de los trabajadores asalariados, y desarrolló, principalmente una relación de solidaridad y cooperación con la Federación Obrera de Chile [FOCH], donde llegan a compartir una propuesta de reforma en educación concordante con una propuesta de desarrollo para el país.

Como es sabido, estas propuestas emanadas desde el mundo social no logran imponerse y son desechadas, en el contexto de reorganización del régimen político desarrollado por la elite y conducido por los caudillos Ibáñez y Alessandri (Reyes, 2003, 2005).

Por su parte, el proyecto de la “Escuela Nacional Unificada ENU” se plasma como una propuesta común durante el periodo de la Unidad Popular, pero es fruto del desarrollo histórico de décadas de organización de docentes, como parte del movimiento popular que se constituye al alero del estado “desarrollista” de mediados del siglo (Salazar, 2009).

El proyecto ENU es sustentado por recientemente creado Sindicato Único de Trabajadores de la Educación [SUTE], el cual significó la unificación de varios sindicatos docentes y organizaciones de trabajadores de la educación. La elaboración de la propuesta de escuela nacional unificada fue un proceso de años, que involucro múltiples debates, encuentro y discusiones en las que no participaron solo los docentes. La propuesta plantea como eje la idea de democratizar la educación, donde cada establecimiento escolar estaba llamado a realizar un diagnóstico crítico del estado de la educación en el país, acompañado de profundas discusiones a nivel local, regional y nacional. El propósito de la ENU era favorecer la consolidación del naciente nuevo orden social y facilitar el acceso del pueblo a la cultura, la ciencia y la tecnología, junto con brindar al sistema educativo flexibilidad y readaptación constante (Abarca & Castañeda, 2012). La educación era concebida como una tarea permanente de la sociedad en su conjunto, con lo cual se apuntaba a romper con el monopolio de la educación formal, impulsando una participación de la comunidad y de las instancias informales en la gestión de la educación.

Reyes realiza una interesante descripción de características que comparten estas y otras experiencias de organización docente que ella denomina, movimientos pedagógicos en el Chile del siglo XX. Estas características serían, la promoción de la participación activa de la comunidad en las decisiones vinculadas al proyecto escolar (juntas de vecinos, centros recreativos y deportivos, padres y apoderados, municipios y empresas del sector). En segundo lugar, la participación activa de la comunidad escolar (profesores, alumnos y directivos) en los problemas del entorno barrial de la escuela (seguridad, basura, carencia de áreas verdes). En tercer lugar, el control de los propios docentes de sus procesos de perfeccionamiento, el que es relacionado estrechamente con los problemas del entorno local. En cuarto lugar, la exigencia al estado para que financie de manera suficiente la escuela pública, pero permitiendo su funcionamiento autónomo. Finalmente, un proyecto orientado hacia la igualdad social, la solidaridad, el desarrollo local y la identidad, la relativa autonomía de gestión y la participación colectiva en la toma de decisiones (Reyes, 2005).

La situación de las organizaciones colectivas docentes hoy no es fácil. Las violentas transformaciones sociales y educativas parecen no haber sido asumidas completamente por los docentes y sus organizaciones. Además hay que considerar que existe en nuestro país un contexto de crisis generalizada de las organizaciones sindicales y de trabajadores.

La organización más grande y representativa de los docentes es el Colegio de Profesores de Chile, una asociación gremial que cuenta con cerca de 80.000 afiliados con cotizaciones el día (incluidos docentes jubilados) y alrededor 400 dirigentes a lo largo de todo el país. Es un actor tradicional en materia de política educativa, que ha planteado sistemáticamente una crítica al modelo mercantil de educación, pero no parece haber logrado construir procesos educativos alternativos a nivel local.

Reconstruyendo su historia, es bueno recordar que el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación fue disuelto, por decreto supremo, el mismo día del golpe militar (11 de septiembre de 1973). En 1974 la dictadura fundó el Colegio de Profesores, “esta organización fue tutelada por el régimen militar en la medida que sus dirigentes no fueron elegidos democráticamente, sino nominados por las autoridades del régimen. El Colegio de Profesores de la época avaló todas las transformaciones que significaron las reformas de los `80” (CLACSO, 2005, p. 291). Sólo a partir de 1985 se desarrollaron elecciones democráticas en el Colegio, constituyendo una nueva etapa, donde se asumió principalmente una línea de resistencia al modelo.

Empero, fueron 10 años en que el Colegio de Profesores “había servido estratégicamente a la Junta Militar” (Reyes, 2005. p. 316). Ante dicho funcionalismo de la asociación gremial, en noviembre de 1981 se funda la Asociación Gremial de Educadores de Chile –AGECH- que pretendía conformar un movimiento de renovación pedagógica, a pesar de las dificultades que dicho proyecto enfrentaría bajo el imperio dictatorial. La AGECH sufrió los embates de la dictadura, en 1983 fue cancelada su personalidad jurídica, en 1985 fue asaltado y allanado su Taller de Comunicaciones por agentes de la Central Nacional de Inteligencia –CNI-, quienes además el mismo año secuestraron y degollaron a uno de sus principales dirigentes: el profesor Manuel Guerrero.

Con el fin de la dictadura, comenzó una nueva época para la organización magisterial. Sin dictador, el principal enemigo se hace difuso, y las ágiles estrategias de refundación neoliberal superan ampliamente la lenta reacción de la sociedad civil a dichos dictámenes (Cornejo, González & Caldichoury, 2007).

Como ya dijimos, durante el gobierno de Patricio Aylwin se promulgó el Estatuto Docente, aprobado en 1991, cuyo contenido se orientó a reparar el deterioro que habían tenido los docentes con la municipalización y, por otro, regular nuevas condiciones laborales que garantizaran estabilidad laboral y desarrollo de la profesión docente. Sin embargo, para algunos investigadores y docentes, el Estatuto Docente “no obtiene los frutos esperados, no sólo porque no articula una carrera docente profesional, sino también porque no se logra un cuerpo legal que regule el trabajo del conjunto de los docentes financiados por el Estado, ya que discrimina entre profesores que laboran en el ámbito público municipal, al fijar para ellos algunos beneficios de los que carecen aquellos que lo hacen en el sector particular subvencionado, para los cuales el Estatuto sólo estipula un salario mínimo, estableciendo que el resto de sus condiciones laborales sean reguladas por el código del trabajo y las leyes de mercado” (Assael & Pavez, 2001, p.4).

Así, en la posdictadura, el Colegio de Profesores, intenta ejercer un rol de representación de los intereses de los docentes ante el estado, privilegiando una lógica de acuerdos con un gobierno en el cual participaban varios dirigentes de las organizaciones docentes de resistencia a la dictadura. Sin embargo, los espacios de incidencia son tangenciales al diseño general, y nunca lograron sortear el blindaje jurídico que legó la dictadura, y que profundizaron los gobiernos de la concertación. En esta etapa el Colegio de Profesores “se caracterizó más por un giro en las formas de relacionarse con el gobierno que con profundizar la democracia interna y ampliar el espectro de acción restringida al puro ámbito de los derechos laborales” (Reyes, 2005 p. 343). Es decir, un plano de acción orientado principalmente hacia el ámbito macro-político; dirigido a relacionarse con el aparato estatal para “elevar” demandas de carácter reivindicativo gremial.

En el año 1997 el Colegio de Profesores organizó el Primer Congreso Nacional de Educación cuyo resultado fue una profunda crítica a las políticas implementadas por los gobiernos de la concertación, planteando que, en lo sustantivo, éstas no cambiaban el modelo diseñado durante el régimen de Pinochet. Una de las consecuencias más importantes de este congreso fue la decisión de implementar un Movimiento Pedagógico de alcance nacional, el que se fijó como propósito, renovar la apropiación y discusión pedagógica por parte del profesorado. El objetivo de este movimiento de renovación pedagógica busca “devolver el habla al profesor”, devolver la voz a la profesión docente, para ello se realizan masivos procesos de formación de líderes pedagógicos (hasta el año 2006 se habían formado 400 líderes) y se promovió la

implementación de grupos de investigación docente a nivel comunal. En una sistematización realizada por el Colegio de profesores, se dio cuenta de la realización de más de 100 investigaciones docentes, realizadas por estos grupos principalmente en comunas pequeñas alejadas de la capital (Colegio de Profesores, 2010).

El año 2005, se realiza el “Congreso Pedagógico Curricular”, siguiendo la misma utilizada en el Congreso Nacional de Educación de 1997, un documento base fue discutido por los docentes en sus respectivos establecimientos. Luego se elevaron las modificaciones a las instancias comunales, regionales, y finalmente en el Congreso de carácter nacional con delegados electos. El documento final plantea que “las profesoras y profesores chilenas/os, en este Congreso, concluyeron que las políticas educativas que guían el actual marco curricular son absolutamente coherentes con el modelo de desarrollo que privilegia el mercado, el individualismo y la competencia por sobre los valores de solidaridad, democracia y justicia, atentando contra la concepción de ser humano y sociedad a que aspiramos y a la propia definición de educación pública” (Colegio de Profesores, 2005, p. 24).

El accionar del movimiento pedagógico y de los grupos de investigación decae drásticamente hacia finales de la primera década del siglo XXI, las razones que lo explican son muchas y polémicas y no es posible abordarlas en este texto.

Para cerrar este apartado podemos afirmar que el Colegio de Profesores atraviesa por una profunda crisis de legitimidad y participación, reconocida por casi todos los actores docentes. La reconstrucción del antiguo Sindicato Único de Trabajadores de la Educación en un “colegio profesional” como el Colegio de Profesores, tuvo consecuencias fundamentales.

Quedan excluidos de esta asociación gremial otros trabajadores de la educación y, producto de la legislación laboral dual del trabajo docente, este colegio profesional no tiene injerencia respecto de la situación laboral de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales particulares subvencionados y sin subvención (casi el 60% de los docentes). No es de extrañar entonces, que en la última elección del Colegio de Profesores votaran solo 27.833 docentes, de los cuales más del 90% pertenecían al sector municipal.

El Colegio de Profesores, en tanto asociación gremial, se ha concentrado desde los primeros años de posdictadura, en un accionar de carácter cupular y mediático, orientado hacia la

macro política, hacia intentar influir en las políticas docentes a través de negociaciones y acuerdos con el gobierno de turno. Pero no ha podido implementar con éxito estrategias de acción a nivel de las escuelas y comunas, ni ha podido construir un debate pedagógico y una acumulación de experiencias al respecto, más allá de las experiencias puntuales que hemos relatado.

Lo paradójico es que la crisis más grave del Colegio de Profesores, que llevó incluso a que siete regiones del país se hayan descolgado de las actividades nacionales, se da en medio de la más grande movilización por la educación de la posdictadura.

f) Crisis de organización, movilizaciones y el escenario que se abre

La movilización nacional del 2011 contra el actual modelo educativo ha sido sustentada básicamente por estudiantes universitarios y secundarios y cuenta con el antecedente reciente de la gran movilización de estudiantes secundarios del año 2006. No corresponde realizar un análisis de los alcances de este proceso de movilización que, por lo demás está abierto. Pero le debemos dedicar algunas palabras al escenario que se abre para los docentes en el camino de mejora de la educación.

Se trata de una movilización masiva, en un país altamente segmentado, sin un proyecto alternativo articulador y con una “sociedad civil” que está re aprendiendo a organizarse y participar después de décadas de pasividad social. No es esperable entonces, un proceso carente de conflictos y contradicciones.

Varios autores han hecho notar que, al menos hay dos grandes núcleos ideológicos presentes en este movimiento. Por un lado miles de jóvenes que está exigiendo que se cumpla la promesa de movilidad social individual, que está en la esencia del discurso liberal. Por otro lado, también existen miles de jóvenes que ha dejado de creer en las promesas meritocráticas liberales y que aspira a la realización de cambios profundos, a nivel social, educativo y cotidiano. Jóvenes diversos que aspiran a construir un proyecto de vida en oposición al modelo competitivo e individualizante que propone el mercado (OPECH, 2010b; Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios ACES, 2011).

El accionar del Colegio de Profesores ha sido muy criticado por el movimiento de estudiantes secundarios (OPECH, 2010a; Cornejo, González & Caldichoury, 2007). La crítica, en términos generales, apunta a que su accionar se ha centrado en torno a lo macro político (la búsqueda de cambios en la estructura económica y política), dejando de lado la dimensión de lo micro, de lo cultural, de lo cotidiano, de la pedagogía del aula, de las relaciones con los estudiantes (OPECH 2010b). La crítica también se orienta hacia la falta de apoyo de los docentes frente a los graves hechos de represión que han vivido los jóvenes, tales como expulsiones, sanciones y cancelaciones de matrículas, un ejemplo de lo anterior es el duro cuestionamiento que realizan organizaciones estudiantiles y docentes del liceo A-90 de San Miguel por la complicidad de algunos dirigentes del colegio de profesores frente a las acciones represivas que han vivido estudiantes y profesores de dicho liceo y que terminaron con el cierre del mismo por parte del alcalde, el que fue apoyado por dirigente del Metropolitano del Colegio de Profesores, a través de una polémica carta (Profesores del Liceo A-90, 2012).

Los docentes chilenos, que aspiran a organizarse, parecen obligados a preguntarse acerca de las posibilidades de “reinventar” la acción política, tal como lo hizo el movimiento de estudiantes secundarios en los últimos años. Parece insostenible insistir en la lógica cupular y mediática de acción gremial, sin intentar construir espacios de disputa por la mejora de las relaciones sociales cotidianas, locales y culturales.

En el contexto de las profundas transformaciones socioculturales que han ocurrido durante las últimas décadas, es un desafío para los docentes volver a pensar el sentido de su labor pedagógica, volver a mirar los alcances de la promesa de movilidad social a través de las escuelas, cuestionarse acerca de las orientaciones que han guiado las políticas educativas y que han transformado la cotidianidad escolar. El escenario está abierto...

III. EL ESTUDIO

A. METODOLOGIA: ENFOQUE Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN

“...no hay objetividad científica alguna en ese campo de las relaciones sociales, ni una supuesta neutralidad en la relación, como la supuesta neutralidad analítica... Las personas que, en los sistemas terapéuticos o en la universidad, se consideran simples depositarias de un saber científico o simples canales de transmisión del mismo, sólo por eso, ya hicieron una opción reaccionaria. Sea cual sea su inocencia o su buena voluntad, ocupan efectivamente una posición de refuerzo de los sistemas de producción de la subjetividad dominante”.

Felix Guattari

1. Enfoque y características generales de la investigación

La complejidad del problema y los objetivos de investigación planteados, así como el estado concreto del conocimiento desarrollado sobre el mismo, nos llevaron a plantear un estudio mixto, en dos etapas sucesivas en el tiempo y articuladas en serie; cada una de ellas enfocadas desde las perspectivas distributiva-cuantitativa y estructural-cualitativa (Ibáñez, 1986).

Se trata de una estrategia de investigación problemática, como hemos dicho en la introducción de este texto, la posibilidad de éxito en esta tarea, se juega en una problematización compleja y situada históricamente de aquello que se quiere conocer, en un posicionamiento axiológico del investigador que le permita “recortar” (construir) la realidad a estudiar, en una actitud de apertura hacia lo indeterminado que se exprese en el uso creativo y flexible de los dispositivos

teóricos y metodológicos. Flexibilidad que requiere, aunque pueda sonar contradictorio, de la mayor coherencia posible entre las opciones epistemológicas – teóricas, los protocolos de producción del saber y las técnicas o herramientas a utilizar.

Briones (1997) plantea que cualquier intento de integración entre los “paradigmas” explicativo (cuantitativo) e interpretativo (cualitativo) debe plantearse problemas que se presentan en tres planos de conocimiento: el plano ontológico, el plano epistemológico y el plano metodológico y técnico.

Para González Rey (2000), la complementación se juega básicamente a nivel teórico y epistemológico:

“El problema no es usar un instrumento cuantitativo, sino definir lo que ese instrumento evalúa, y cómo utilizar esa evaluación en el proceso general de construcción de conocimiento” (González Rey, 2000 p. 32).

Por nuestra parte, no vemos posible una integración a nivel ontológico entre ambas perspectivas de conocimiento. Como planteábamos en la introducción, y se ha traslucido en los capítulos anteriores, nos planteamos desde un enfoque histórico-cultural, que concibe la realidad social como una construcción humana de sentidos, como una tensión dinámica de múltiples proyectos posibles de materializarse, en la cual sujeto y sociedad deben comprenderse en una relación recursiva, dialéctica e histórica y no como fenómenos separados. Esta visión es incompatible con la que sostiene el paradigma explicativo, que concibe la realidad como una condición dada y externa, que existe por sí misma, con independencia del sujeto que la vive y que estaría sometida a leyes causales y constantes, susceptibles de ser “descubiertas”. Al respecto, volvemos a citar a Castoriadis (2010) cuando plantea que la realidad social no puede explicarse, pero sí pensarse.

A nivel epistemológico, ya hemos planteado la necesidad de renunciar a cualquier pretensión de “objetividad” y “neutralidad” científica, la que sólo contribuiría a encubrir la materialidad de las relaciones sociales (Marín, 1990). La ciencia, plantea Freire (2004) siempre será una práctica objetiva-subjetiva, lo cual implica aceptar que la subjetividad del investigador no puede separarse del conocimiento que se construye. Ello nos obliga a explicitar miradas y

posturas, así como a historizar y contextualizar el problema a investigar, tomando distancia de las teorías conocidas y de la contingencia que apremia.

El problema epistemológico, como planteábamos en la introducción, desde una perspectiva histórico-cultural, no puede separarse de la problemática axiológica del conocimiento. En la tensión dinámica de la construcción de la realidad social, es necesario sensibilizarse a la inestabilidad, a los movimientos de constitución de un devenir abierto, lo cual implica un distanciamiento de la óptica del poder, que para Zemelman (2007) es la “manera de mostrar las cosas, en forma tal que se hace innecesario verlo de otro modo” y una elección ética a favor de la riqueza de lo posible.

La investigación de lo humano, en este sentido, la concebimos básicamente como un proceso constructivo interpretativo. La cualidad de los fenómenos no aparece de forma inmediata a la experiencia, ni se puede construir totalmente por vía inductiva, pues “el conocimiento no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico” (González Rey, 2000, p.21). Por otra parte, el esfuerzo de teorización debe acompañar todo el proceso investigativo, “como proceso permanente de producción de modelos y de categorías que se articulan en la definición de zonas de sentido dentro de la realidad estudiada” (González Rey, 2002, p. 235). El investigador integra y reconstruye, en construcciones interpretativas, diversos indicadores, lo cuales no tendrían sentido como constataciones empíricas aisladas. Lo descriptivo lo vemos como un momento necesario de la construcción interpretativa.

En el plano metodológico o técnico, la integración de herramientas provenientes desde distintos paradigmas se viene desarrollando desde hace décadas. El uso de técnicas y teorías debe estar subordinado a la capacidad generativa de nuestro pensamiento que “es el único capaz de seguir las complejas y variadas transformaciones en que lo real se presenta ante nosotros” (González 2002, p. 88). Para Flick (2004) el asunto de fondo consiste en definir cuál es la relación lógica entre ambos métodos de investigación, pues tienen focos distintos, y debieran colocarse en partes distintas del proceso de investigación. Tal como plantea Ibáñez, “los dispositivos de investigación social permiten observar dispositivos de acción social que tengan la misma forma” (Ibáñez, 1986, p. 59).

Siguiendo la argumentación planteada por Ibáñez (1986), la integración que proponemos en

este estudio mixto sería “exterior” y “máxima”. Exterior, pues las diferentes perspectivas metodológicas son utilizadas de manera independiente entre sí, en etapas sucesivas de la investigación y finalmente articuladas en serie. Máxima, pues no se apela a esta integración por necesidades de una técnica, como podría ser la realización de un grupo de discusión para posteriormente levantar categorías para una encuesta cuantitativa. La integración de perspectivas metodológicas, en nuestro caso, surge del carácter multidimensional, complejo y procesual de la realidad a estudiar, así como del estado concreto del desarrollo del conocimiento sobre el mismo en el debate chileno. Los resultados esperables, desde cada una de estas perspectivas, se centran en aspectos diferentes del problema y nos permiten construir un cuadro más completo del mismo (Flick, 2004).

En la primera parte de esta investigación mixta estudiamos, desde una perspectiva distributiva-explicativa, fenómenos del bienestar/malestar en docentes de enseñanza media de la Provincia de Santiago, Región Metropolitana, y sus relaciones con las condiciones materiales y psicosociales de trabajo percibidas, y con algunas características sociodemográficas de los docentes⁶⁰. Abordamos esta parte del estudio desde los instrumentos técnicos y conceptuales de la corriente de la salud ocupacional y del modelo de los factores laborales de riesgo al bienestar/salud. Como es usual desde esta corriente, levantamos información a partir de encuestas de autorreporte que son respondidas por los docentes de manera individual. Esta primera parte del estudio fue de carácter cuantitativo, multivariado y transversal. El nivel de conocimientos que se buscó alcanzar, en ese momento, fue de tipo correlacional, en tanto se buscó medir el grado de relación existente entre dos o más variables. La población objetivo del estudio corresponde a docentes que imparten clases a estudiantes de educación media de colegios municipalizados y particulares subvencionados de las 32 comunas de la Provincia de Santiago de la Región Metropolitana.

Tenemos claro, al igual que muchos investigadores cuantitativos, que la investigación correlacional produce conocimiento “a través de la simplificación del objeto en variables, las cuales se convierten en productos de conocimiento por su correlación con otras variables” (González, 2000, p. 20). Sabemos que la realidad excede aquello que las técnicas de investigación, de cualquier tipo, nos permitan ver. El malestar de los docentes es algo más

⁶⁰ Esta primera parte de nuestra investigación constituyó, en lo esencial el estudio FONIDE 59/7 “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores/as de enseñanza media de Santiago”.

complejo y multidimensional que un conjunto de síntomas o síndromes específicos; sin embargo, nos parece, sí tiene que ver con ellos.

Obtuvimos así un primer acercamiento al estado situacional del sujeto docente, de ciertos atributos subjetivos en el trabajo, que lo enmarcan y lo hacen visible. Si bien es cierto que la subjetividad de los trabajadores no se constata “por una interacción como la respuesta a un cuestionario de encuesta estadístico y que el contenido de tal cuestionario no puede describir la relación de una persona singular con su trabajo”, existe acuerdo como vimos en el capítulo 4, respecto a que “es posible producir, sobre ciertos aspectos de esta relación con el trabajo, mediciones relativamente estables y predictivas de variables consideradas generalmente ‘objetivas’” (Gollac et al, 2008, pp. 5-6) Estas mediciones de atributos, nos parecía podían constituirse en “puntos de apoyo” para la construcción de subjetividad docente, desde la vivencia del bienestar/malestar y de las condiciones concretas de trabajo.

Por otra parte, la cuantificación del bienestar/malestar y la salud/enfermedad, así como la medición de riesgos en el trabajo docente, se nos planteaba como una necesidad concreta de orden histórico-cultural. La relación subjetiva con el trabajo, sigue considerándose como algo vago, poco objetivable y poco serio, sobre todo en países como el nuestro que no cuentan con una tradición científica robusta al respecto. Como plantea Gollac (2008), un investigador de amplia trayectoria en la materia, la cuantificación de la salud y de los riesgos tiene la ventaja de “insertarse, en principio, más fácilmente en los dispositivos y modos de pensamiento administrativos” (Gollac et al, 2008, p. 11) Desde una mirada de la realidad como tensión histórica y dinámica de múltiples proyectos posibles, nos parecía que la posibilidad de debatir válidamente con/en los “dispositivos y modos de pensamiento administrativos”, acerca de temáticas del bienestar/salud y las condiciones de trabajo, había que entenderla como una conquista de los trabajadores. Conquista no exenta de contradicciones y problemáticas, pero que permitía visibilizar una zona de la subjetividad que había permaneció en la oscuridad por mucho tiempo.

Por esta razón utilizamos, para esta parte del estudio, herramientas provenientes del campo de la salud ocupacional. Sabiendo que no son las únicas, pero sí las más compartidas en el debate científico hegemónico y las que han dado lugar a las mayores sistematizaciones sobre la temática. Sistematizaciones que, hemos dicho, no existían respecto a la docencia en nuestro país.

Vemos los aspectos descriptivo-explicativos del conocimiento como un momento necesario de la construcción interpretativa, lo que no nos parece contradictorio con el imperativo de darle a estos aspectos explicativos, un tratamiento riguroso, desde una lógica interna de coherencia. Esta primera etapa de investigación nos permitió, básicamente, dar cuenta del primer objetivo general y de los objetivos específicos 1, 2 y 3.

Luego de explicar relaciones visibles entre atributos del malestar/bienestar docente y las condiciones materiales y psicosociales del trabajo de los/as profesores/as, nos enfrentamos a un conjunto de interrogantes que, intuíamos, apuntaban a la problemática de la ausencia o invisibilidad de un nuevo sujeto docente que pudiera reapropiarse de las profundas transformaciones ocurridas en los ámbitos de lo social y lo laboral; colocarse en una relación distinta respecto a las desmedidas exigencias laborales que percibía, y construir un nuevo discurso de sentido sobre la docencia. Estos factores (sobre exigencia y sentido) emergían, en este primer análisis explicativo, como los más relevantes para el bienestar y la salud docente.

Nos enfrentamos así a la incertidumbre y, por qué no decirlo, el desasosiego de vislumbrarnos frente a una realidad que nos parecía imposible de pensar sin la presencia de nuevos sujetos docentes, a la vez que estos no aparecían completamente constituidos y/o no contábamos aún con las herramientas adecuadas para conocerlos y dar cuenta de ellos. Retomamos entonces nuestra búsqueda teórica y nos encontramos con la categoría “*subjetividad*”, como una “zona de sentido” o un espacio de inteligibilidad hacia el campo de conocimiento en el que nos interesaba adentrarnos (González Rey, 2002). La perspectiva histórico cultural de la *subjetividad* nos permitiría colocarnos frente a una realidad, en la cual el sujeto es *subjetivado*, en el sentido de “sujetado” a un orden discursivo hegemónico, pero a la vez, puede *subjetivar* su propia experiencia y producir nuevos agenciamientos colectivos, nuevas *subjetividades*.

Nos propusimos entonces, intentar pesquisar las huellas del sujeto docente singular, en el sistema histórico cultural actual, sin separar lo individual de lo social, sin ver lo social como una mera condición externa al sujeto y sin partir desde la existencia de invariantes de ningún tipo. Estudiar la *subjetividad* desde esta perspectiva, implicaba también enfrentarnos a lo desconocido, a lo inédito, a lo que no ha devenido y que puede o no devenir, a las *subjetividades* constituidas y a aquellas en proceso de constitución, a lo que Zemelman

(2010a) plantea como el “estar-siendo” del sujeto y de sus relaciones con otros.

Nos planteamos, utilizando palabras de este autor, transitar desde un análisis basado en la relación “pasado-presente”, fundamento de un conocimiento explicativo, que busca regularidades de atributos distribuidos entre individuos (primera parte); hacia un intento de análisis basado en la dialéctica “presente-futuro”, expresada en las relaciones entre necesidades, experiencias y visiones de futuro, propia del saber interpretativo y del quehacer político (segunda parte) (Zemelman, 1997, 1992b).

Aquí tuvimos que enfrentarnos con lo “real” del ejercicio de investigar, pues estudiar aquello que “no se ve”, el “estar-siendo” del sujeto en la perspectiva presente-futuro, puede transformarse en una empresa inconmensurable, que no se corresponde con los tiempos, recursos y capacidades concretas con las que contábamos. Decidimos pues, realizar nuestro acercamiento a este proceso de constitución de subjetividades docentes, desde los discursos y las prácticas discursivas puestas en juego por los/as profesores/as, a través de una variedad de instancias de producción que luego describiremos. En el apartado 9.7 sobre “Subjetividad, realidad y discurso” discutimos las implicancias del camino elegido y las opciones realizadas.

La segunda parte de nuestra investigación, como se ha deslizado en los párrafos anteriores, no hubiera sido posible sin los análisis explicativos de la primera parte y las preguntas que, desde ahí, nos surgieron. En esta segunda parte, construimos una muestra intencionada (sub muestra) al interior de la muestra original de docentes (822) y liceos (45) participantes de la primera parte del estudio. Para realizar este procedimiento nos focalizamos en docentes que trabajaban en liceos que habían presentado altos y bajos niveles de bienestar, los que tal como demostró el primer estudio, estaban asociados a sus condiciones psicosociales de trabajo.

Nuestro objetivo aquí fue estudiar, desde una perspectiva estructural-interpretativa, procesos de constitución de subjetividades docentes, con foco en los relatos de los profesores/as sobre el sentido atribuido al trabajo y los discursos sobre los alcances sociales y políticos (la politicidad) de sus propias prácticas docentes, teniendo siempre como “telón de fondo”, el lugar-institución desde el cual los docentes construían estos discursos⁶¹. En esta segunda parte

⁶¹ Esto se realizó en el marco del proyecto: “Subjetividad docente, malestar y condiciones de trabajo en profesores/as de enseñanza media de Santiago”, del concurso en ciencias sociales, humanidades y educación de la Vice Rectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile (VID 2010 SOC 10/09-2) Este

de la investigación, la dimensión bienestar/salud fue enfocada como atributo del sujeto estudiado y no como un contenido a buscar explícitamente, entendiendo que los procesos de constitución de subjetividad se producen desde condiciones de malestar/bienestar y desde condiciones de trabajo concretos (Dejours, 1990).

Buscábamos acceder, ya no a “cadenas de probabilidad” entre atributos, sino a “cadenas lógicas de sentido” construidas colectivamente por los docentes (Ibáñez, 1986). Como dispositivos de producción de información realizamos cuatro grupos focales, un grupo de discusión y cuatro entrevistas semi estructuradas. Con el material producido realizamos un Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde la perspectiva de la intertextualidad y el cambio discursivo propuesta por Norman Fairclough (1993). Esta segunda etapa de investigación nos permitió dar cuenta del segundo objetivo general y de los objetivos específicos 4 y 5.

A continuación describiremos con detalle el marco muestral, las variables de estudio, los instrumentos de recolección de información y el plan de análisis del primer estudio distributivo-cuantitativo. Posteriormente enunciaremos los procedimientos seguidos en la segunda parte, estructural-cualitativa de nuestra investigación. Como es sabido, desde la perspectiva estructural-interpretativa, el diseño no está completamente acabado antes de la fase de campo, sino que es “*coextensivo*” al proceso de investigación (Ibáñez, 2003). Nuestro estudio, al respecto, no fue una excepción.

2. Descripción de los procedimientos metodológicos de investigación

2.1. Primera etapa de investigación (cuantitativa/explicativa): “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores/as de enseñanza media de la Provincia de Santiago, Región Metropolitana”.

2.1.1. Tipo de estudio y población objetivo

Este estudio es de carácter cuantitativo, multivariado y transversal. El nivel de conocimientos que se desea alcanzar es de tipo correlacional, en tanto se busca medir el grado de relación existente entre dos o más variables. El estudio busca ser representativo de la Provincia de Santiago - Región Metropolitana. La población objetivo del estudio corresponde a docentes que imparten clases a estudiantes de educación media de colegios municipales y particulares subvencionados de las 32 comunas de la Provincia de Santiago de la Región Metropolitana.

2.1.2. Marco Muestral

Está constituido por el listado de todos los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal, ubicados en la Provincia de Santiago de la Región Metropolitana y que imparten el nivel de educación media, en la modalidad científico humanista y/o técnico profesional, según el Directorio de establecimientos del Ministerio de Educación del año 2006⁶².

Tabla 17: Distribución de establecimientos educacionales de la provincia de Santiago agrupados por modalidad

MODALIDAD	Frecuencia	Porcentaje
Científico humanista (CH)	292	61,2
Técnico profesional (TP)	108	22,6
Ambas modalidades (CH-TP)	77	16,1
Total	477	100,0

⁶² Códigos de enseñanza 310, 410, 510, 610, 710 y 810

a) Diseño muestral

Se realizó un muestreo probabilístico uni etápico, aleatorio, estratificado de manera independiente según la modalidad de enseñanza y dependencia administrativa del establecimiento educacional, sin afijación proporcional y utilizando los colegios como conglomerados de docentes. Se realizó una selección aleatoria de establecimientos educacionales a través de “salto sistemático” ordenado por comuna del colegio para asegurar representatividad en esta condición.

Tabla 18: Distribución de establecimientos educacionales subvencionados según comuna

COMUNA	Frecuencia	Porcentaje
CERRILLOS	5	1,0
CERRO NAVIA	4	,8
CONCHALI	9	1,9
EL BOSQUE	17	3,6
ESTACION CENTRAL	12	2,5
HUECHURABA	3	,6
INDEPENDENCIA	13	2,7
LA CISTERNA	27	5,7
LA FLORIDA	61	12,8
LA GRANJA	7	1,5
LA PINTANA	21	4,4
LA REINA	7	1,5
LAS CONDES	13	2,7
LO BARNECHEA	7	1,5
LO ESPEJO	7	1,5
LO PRADO	3	,6
MACUL	12	2,5
MAIPU	46	9,6
NUNOA	17	3,6
PEDRO AGUIRRE CERDA	6	1,3
PENALOLEN	16	3,4
PROVIDENCIA	11	2,3
PUDAHUEL	10	2,1
QUILICURA	18	3,8
QUINTA NORMAL	12	2,5
RECOLETA	17	3,6
RENCA	8	1,7
SAN JOAQUIN	11	2,3
SAN MIGUEL	23	4,8
SAN RAMON	6	1,3
SANTIAGO	42	8,8
VITACURA	6	1,3
Total	477	100,0

b) Tamaño, distribución de la muestra

El universo está comprendido por 477 establecimientos educacionales. No existía una base de datos actualizada que indicara el universo exacto de profesores en estos establecimientos, por lo cual dicha base debió construirse. Se seleccionaron 45 establecimientos educacionales y se aplicó una encuesta de autorreporte a sus profesores/as. Si bien el diseño muestral asume a los establecimientos como conglomerados, no fue posible encuestar a todos los docentes de los colegios muestreados a causa de ausencias y no respuestas. Pese a ello, el porcentaje de docentes que respondió la encuesta en cada establecimiento fue aproximadamente un 83%, con lo cual se cumple con los estándares requeridos para este tipo de estudios.

A continuación se presenta la distribución del universo y de la muestra de colegios según dependencia administrativa y modalidad de enseñanza, además de la distribución del universo de docentes de los colegios muestreados y, finalmente, la distribución de la muestra efectiva de profesores y profesoras, es decir, de quienes fueron encuestados.

Tabla 19: Universo de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	46	32	24	102
Particular subvencionado	246	76	53	375
Total	292	108	77	477

Tabla 20: Muestra de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	6	5	5	16
Particular subvencionado	15	6	8	29
Total	21	11	13	45

Tabla 21: Universo de profesores de la muestra de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	165	179	62	406
Particular subvencionado	217	220	162	599
Total	382	399	224	1005

Tabla 22: Profesores encuestados de la muestra de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	134	115	54	303
Particular subvencionado	201	172	146	519
Total	335	287	200	822

c) Errores asociados al tamaño muestral

A continuación se indica el nivel de error en cada estrato de la muestra definitiva.

Tabla 23: Errores asociados al tamaño muestral

	ERROR		ERROR
Municipal	5%	Científico humanista	5%
Particular subvencionado	4%	Técnico profesional	5%
Total	3%	CH-TP	7%
		Total	3%

d) Ponderación de la muestra

Se construyeron dos ponderadores, uno para analizar la información de manera comparativa entre profesores de establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa, y otro para analizar la información de manera comparativa entre profesores de establecimientos educacionales de distinta modalidad de enseñanza. No es posible analizar comparativamente la información con ambas variables de estratificación simultáneamente ya que el tamaño muestral no lo permite.

Como no se disponía de la distribución exacta y actualizada del universo de profesores de educación media, según dependencia administrativa y modalidad de enseñanza de los colegios donde trabajaban en el momento de la aplicación, la ponderación de la muestra de profesores se realizó en base a: 1) la distribución de los establecimientos educacionales según las mencionadas variables de estratificación y; 2) al factor de expansión de los profesores de cada colegio. Esto último fue necesario incorporarlo al cálculo del ponderador, en tanto no se

encuestó a la totalidad de los profesores de los establecimientos educacionales de la muestra (el porcentaje de profesores que respondieron fue aproximadamente un 83%).

El hecho de utilizar la distribución de los establecimientos educacionales en vez de la de profesores para el cálculo de los ponderadores, y de incorporar el factor de expansión de profesores para cada colegio, provoca que los totales muestrales ponderados sean distintos a los no ponderados, y además, que estos totales difieran al utilizar uno u otro ponderador. Por lo anterior, el análisis y la interpretación de resultados se realizaron en base a porcentajes y no a frecuencias.

Esta ponderación de la muestra permite emitir conclusiones respecto de la totalidad de los docentes que imparten clases de educación media en establecimientos educacionales de la Provincia de Santiago (Región Metropolitana), y concluir comparativamente entre docentes que trabajan en colegios con distinta dependencia administrativa y con distinta modalidad de enseñanza, de manera independientemente.

A continuación se presenta la construcción de ambos ponderadores.

Tabla 24: Distribución porcentual del universo de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	0.10	0.07	0.05	0.21
Particular subvencionado	0.52	0.16	0.11	0.79
Total	0.61	0.23	0.16	1.00

Tabla 25: Distribución porcentual de la muestra de colegios

	CH	TP	CH-TP	TOTAL
Municipal	0.13	0.11	0.11	0.36
Particular subvencionado	0.33	0.13	0.18	0.64
Total	0.47	0.24	0.29	1.00

Tabla 26: Ponderador de colegio según dependencia

DEPENDENCIA	POND.
Municipal	0.601
Particular subvencionado	1.220

Tabla 27: Ponderador de colegios según modalidad

MODALIDAD	POND.
Científico humanista	1.312
Técnico profesional	0.926
CH-TP	0.559

Por lo tanto, ambos ponderadores se calcularon a través de la siguiente fórmula:

$$\text{Ponderador} = \frac{\% \text{ estrato del universo de colegios}}{\% \text{ estrato de la muestra de colegios}} * \frac{\text{Total de profesores del colegio}}{\text{Profs. encuestados del colegio}}$$

Teniendo como resultado la siguiente distribución de la muestra ponderada por cada ponderador:

Tabla 28: Distribución de la muestra ponderada por dependencia y modalidad

Dependencia administrativa		
	Frec.	%
Municipal	244	25
Particular subvencionado	730	75
Total	974	100
Modalidad de enseñanza		
	Frec.	%
Científico humanista	501	51
Técnico profesional	369	37
CH-TP	125	12
Total	996	100

2.1.3. Instrumento de recolección de información: Cuestionario de autorreporte⁶³

Se trata de un cuestionario estructurado con preguntas cerradas que se construyó especialmente para este estudio, utilizando diversas subescalas de instrumentos de reconocida validez y confiabilidad para medir las variables y conceptos estudiados. El cuestionario creado fue aplicado previamente en una muestra piloto para evaluar su comprensión, consistencia y fiabilidad⁶⁴.

El cuestionario creado se compone de cinco grupos de variables: Variables de identificación del docente y del establecimiento educacional; variables asociadas al Bienestar/malestar docente; variables asociadas a las condiciones materiales de trabajo; variables asociadas a las condiciones psicosociales de trabajo; variables asociadas a las estrategias individuales de afrontamiento a las fuentes de estrés⁶⁵.

El instrumento fue aplicado en una sesión convocada especialmente para este fin, a los docentes de educación media de cada colegio seleccionado. La duración aproximada de esta sesión, dirigida por un miembro de equipo investigador, fue de 45 minutos. En los casos en que no estuvieron todos los docentes del establecimiento, se acudió a la escuela en una segunda ocasión para aplicar el cuestionario a quienes faltaban.

2.1.4. Variables Estudiadas: descripción conceptual y operacional de las variables

Las variables estudiadas podemos clasificarlas en 5 grupos: variables de identificación (de docentes y establecimientos), indicadores de bienestar/malestar docentes, indicadores de condiciones materiales de trabajo percibidas, indicadores de condiciones psicosociales de trabajo percibidas e indicadores de otras variables psicológicas personales. Los indicadores de

⁶³ El instrumento aplicado se puede ver en Anexo 1 Encuesta Versión definitiva.

⁶⁴ El documento explicativo de las modificaciones realizadas en el cuestionario a partir del análisis de los resultados del pilotaje constituye el Anexo 2 Encuesta con Explicación de Modificaciones respecto de la Aplicación Piloto.

⁶⁵ Para la construcción del cuestionario de autorreporte se utilizaron, como referentes, los siguientes instrumentos: MBI-ES (Maslach et al, 1996), Test GHQ-12 (Goldberg), Cuestionario de Calidad del Trabajo para Profesores de Leiden LAKS-DOC (Van der Doef y Maes, 1999), Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo (Método ISTAS 21) (Moncada, Llorens y Kristensen 2000), Cuestionario de condiciones de trabajo SAT-DOC de UNESCO (2005), Inventario de afrontamiento de situaciones estresantes CISS (Endler y Parker, 1990).

bienestar/malestar docente, y el índice de bienestar construido a partir de ellos, constituyen las variables dependientes de este estudio, para la construcción de un modelo explicativo (objetivo 3 de la investigación).⁶⁶

a) Variables de identificación

Dentro de las variables de identificación se encuentran: género, edad, estado civil, número de hijos, formación inicial, años de servicio en la docencia, grado de selección de alumnos por parte del establecimiento, colegiado o no, gestión del tiempo personal, capacitación en estrategias de manejo del estrés, vivencia de situaciones estresantes al momento de contestar el cuestionario, Índice de Vulnerabilidad de la escuela (IVE), tipo de enseñanza tp/hc, tipo de sostenedor, resultados SIMCE de la escuela.

b) Indicadores de Bienestar/Malestar docente

b. 1. Agotamiento Emocional

- Definición Conceptual: falta de energía o fatiga psicológica. La persona tiene la sensación de que se han agotado sus recursos emocionales y físicos. Corresponde a la dimensión individual del estrés en el burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).
- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 23, 24, 25, 28, 30, 34, 35, 36, 38, 42 del cuestionario de autorreporte, correspondientes a la dimensión agotamiento emocional del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI), adaptado para Chile.

b.2 Distanciamiento Emocional

- Definición Conceptual: puede ser considerado como un intento que realiza el trabajador por poner distancia entre él y los que reciben sus servicios, por medio de ignorar de forma activa las cualidades y características que hacen a las personas únicas. Es posible que la distancia emocional se convierta en deshumanización. En

⁶⁶ La incorporación de “variables psicológicas personales” tuvo un carácter exploratorio y obedeció a la intención de hacerse cargo de la crítica que se le hace a los modelos explicativos del bienestar/salud por no incorporar este tipo de variables. Como indicábamos en el capítulo 6, se trata de un debate abierto y sin resolver en los estudios sobre salud laboral. Algunos investigadores han insistido con el constructo “variables de personalidad”, pero sus resultados no han sido satisfactorios. En este estudio evaluamos lo que se ha denominado estilos de afrontamiento de situaciones estresantes y auto estima.

otras investigaciones se ha llamado a esta dimensión: despersonalización o cinismo. Representa la dimensión interpersonal del burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 27, 32, 33, 37, 44 del cuestionario de autorreporte, correspondientes a la dimensión distancia emocional del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI), adaptado para Chile.

b.3 Sensación de Falta de Logro/Realización

- Definición Conceptual: sentimientos de incompetencia e inadecuación en el trabajo. Tendencia a evaluarse de forma negativa, lo que finalmente puede funcionar como profecía autocumplida. Esta variable representa la dimensión de autoevaluación en el burnout (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).
- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 26, 29, 31, 39, 40, 41, 43 del cuestionario de autorreporte, correspondientes a la dimensión distancia emocional del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI), adaptado para Chile.

b.4 Síntomas Generales de “Ansiedad” y “Depresión”

- Definición Conceptual: Síntomas generales relativos a un estado de alerta agudizado, sensación de incertidumbre, vivencia subjetiva de displacer, desvaloración personal y dificultad para llevar adelante las actividades cotidianas. La presencia de estos síntomas no constituye diagnóstico psiquiátrico, pero permite realizar un screening en población general (Rush, et al., 2008; Goldberg et al., 1991).
- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 59 a 70 (incluidas) del cuestionario de autorreporte, correspondientes a la “Escala de Salud General” de Goldberg GHQ 12, adaptado para Chile por la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Chile.

b.5 Satisfacción Laboral/Vocacional

- Definición Conceptual: Satisfacción del docente con su trabajo y profesión. Implicación con el contenido de su profesión, que no necesariamente guarda relación

con la implicación con el centro educativo concreto, ni con las características del puesto de trabajo (van der Doef & Maes, 1999; Llorente et al 2002).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 71 a 76 (incluidas) del cuestionario de autoreporte, correspondientes a la adaptación del “Cuestionario de Calidad del Trabajo para Profesores Leiden” (Van der Doef & Maes, 1999) y el Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo ISTAS (Llorente et al, 2002).

b.6 Índice de Enfermedades Presuntas

- Definición Conceptual: Enfermedades diagnosticadas a los docentes durante los últimos dos años, reportadas por ellos mismos. Este indicador no puede ser considerado como diagnóstico efectivo de enfermedad, sin embargo constituye un tipo de indicador válido en la investigación sobre salud laboral.
- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 45 a 57 (incluidas) del cuestionario de auto reporte, correspondientes a un listado de enfermedades basado en la encuesta SATDOC (UNESCO, 2005). Este puntaje es reprocesado con una metodología basada en el enfoque de Carga global de enfermedades, para obtener un índice único (World Health Organization, 2004; MINSAL, 1996).

b.7 Índice General de Bienestar/Salud Docente

- Definición Conceptual: Índice general construido a partir del conjunto de indicadores de bienestar antes descritas. Puede definirse como las condiciones generales de bienestar psicológico y salud general percibida por los docentes.
- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 23 a 77 (incluidas) del cuestionario de autorreporte, correspondientes a los indicadores de bienestar ya descritos⁶⁷.

⁶⁷ El procedimiento estadístico utilizado para construir este Índice General se describe en el capítulo de resultados.

c) Condiciones materiales de Trabajo

- Definición Conceptual: Las condiciones materiales de trabajo son estructurales y no dependen de la organización del proceso de trabajo docente, aunque guardan una estrecha relación con ella. En este estudio se recogió información acerca de un conjunto de indicadores que hemos agrupado en torno a cuatro ejes:
 - *Empleo y precariedad*: remuneraciones, estabilidad laboral, tener además otro trabajo, sindicalización.
 - *Jornada laboral*: relación entre horas trabajadas y horas contratadas; porcentaje de horas lectivas en la jornada laboral, descanso.
 - *Exigencias ergonómicas*: postura incómoda, forzar la voz, ruido, iluminación, temperatura.
 - *Materiales educativos*: disponibilidad de materiales de trabajo educativo y pertinencia del material de trabajo educativo.

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 11, 12 (estabilidad laboral); 103, 104 (contrato), 92, 93, 94 (descanso); 95 a 102 (exigencias ergonómicas); 105, 106 (disponibilidad de materiales pedagógicos), 85 a 91 (proporción horas lectivas y trabajo fuera de horario laboral), 105, 106 (materiales educativos).

d) Condiciones psicosociales de Trabajo

d.1 Demandas en el Trabajo

- Definición Conceptual: Comprende las distintas demandas que emergen desde la situación laboral, centrándose principalmente en lo relativo a la carga de trabajo. (Van der Doef & Maes, 1999). Este constructo tiene tres componentes:
 - *Ambigüedad de rol*: confusión o falta de conocimiento que experimenta el trabajador con respecto a qué se espera sobre su desempeño laboral. A lo anterior, se agrega que el trabajador también ignora cómo mejorar su desempeño y las consecuencias que tendría el fallar en su puesto de trabajo.
 - *Presión de trabajo y tiempo*: percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles de cumplir (Carayon & Zijlstra, 1999).
 - *Interacción problemática con estudiantes*: corresponde a la vivencia de

situaciones dificultosas en el aula, relacionadas con el manejo del orden, la disciplina y las manifestaciones de agresividad por parte de los estudiantes.

- Definición Operacional: sumatoria del puntaje obtenido puntaje obtenido en las siguientes preguntas del cuestionario de autorreporte: 107 al 120 (incluidas), que corresponden al cuestionario de calidad de vida en el trabajo de Leiden (Van der Doef & Maes, 1999)
 - *Ambigüedad de rol*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 107, 108, 109 y 110.
 - *Presión de trabajo y tiempo*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 111, 112, 113, 114, 115, 116 y 117.
 - *Interacción problemática con estudiantes*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 118, 119 y 120.

d.2. Control en el Trabajo

- Definición Conceptual: corresponde a la capacidad para controlar las decisiones en el trabajo. Este constructo tiene dos componentes:
 - *Oportunidades de formación*: niveles de actualización de conocimientos e innovaciones educativas que requiere el trabajo desempeñado.
 - *Autoridad para decidir*: grado de control que posee el trabajador para tomar decisiones acerca de sus labores, abarcando dentro de este ámbito la forma en que se realiza el trabajo, los métodos educativos, los materiales a ocupar, las decisiones institucionales.
- Definición Operacional: sumatoria del puntaje obtenido puntaje obtenido en las siguientes preguntas del cuestionario de autorreporte: 121 al 128 (incluidas), que corresponden al cuestionario de calidad de vida en el trabajo de Leiden (Van der Doef & Maes 1999).
 - *Oportunidades de formación*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 121, 122, 123,124 y 125.
 - *Autoridad para decidir*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 126,127 y128.

d.3. Apoyo Social

- Definición Conceptual: percepción de apoyo del entorno de trabajo, ya sea de los jefes directos, supervisores o de los compañeros. (Van der Doef & Maes 1999). Este constructo tiene tres componentes:
 - *Apoyo social de la dirección*: percepción del apoyo que recibe el trabajador por parte de la dirección.
 - *Apoyo social del Jefe de Unidad Técnica Pedagógica*: percepción del apoyo que recibe el trabajador por parte del jefe de UTP.
 - *Apoyo social de los colegas*: percepción del apoyo que recibe el trabajador por parte de sus compañeros de trabajo.

- Definición operacional: sumatoria del puntaje obtenido puntaje obtenido en las siguientes preguntas del cuestionario de autorreporte: 129 al 140 (incluidas), que corresponden al cuestionario de calidad de vida en el trabajo de Leiden (Van der Doef & Maes, 1999).
 - *Apoyo social de la dirección*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 129, 130, 131 y 132.
 - *Apoyo social del supervisor*: sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 133, 134 y 135.
 - *Apoyo social de los colegas*: 136, 137, 138, 139 y 140.

d.4 Significatividad

- Definición Conceptual: Posibilidad de relacionar el trabajo con otros valores o fines que vayan más allá de los meramente instrumentales (obtener ingresos, estar empleado). En el caso de la docencia, estos valores o fines no instrumentales tienen relación con la trascendencia social del trabajo, específicamente hacia los estudiantes con los que se trabaja (Llorens et al, 2002; Van der Doef & Maes, 1999).

- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 141 a 145 (incluidas) del cuestionario de autoreporte, que corresponden a la dimensión Significatividad del Cuestionario de Calidad del Trabajo para Profesores de Leiden.

d.5. Entorno Social del Trabajo

- Definición Conceptual: Percepción de los niveles de violencia, agresión e inseguridad existentes al interior de la escuela y en su entorno local.
- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 148 a 150 (incluidas) del cuestionario de autoreporte, que pertenecen a la encuesta SATDOC (UNESCO, 2005).

d.6. Cantidad de Alumnos a Cargo

- Definición Conceptual: Cantidad promedio de alumnos por aula (en rangos).
- Definición Operacional: puntaje obtenido en la pregunta 16 del cuestionario de autorreporte.

d.7. Existencia o no de Selección de Estudiantes en el Liceo

- Definición Conceptual: Percepción de los profesores respecto a la existencia de mecanismos de selección de estudiantes al interior del establecimiento.
- Definición Operacional: puntaje obtenido en la pregunta 17 del cuestionario de autorreporte.

e) Otras variables Psicológicas estudiadas

Las dos variables que se presentan a continuación no constituyen un constructo teórico único comprobado por la investigación en salud laboral, de ahí el título *genérico* que les damos. Las razones y alcances de su inclusión en el presente estudio ya fue explicada.

e.1 Estrategias individuales de afrontamiento de situaciones estresantes

- Definición Conceptual: Características o modos típicos de enfrentar situaciones estresantes y lidiar con ellas. Este constructo tiene tres componentes:
 - *Afrontamiento orientado a la tarea*: Estilo orientado a la resolución de problemas, enfatizando la planificación y reestructuración cognitiva de la situación problemática (Endler & Parker, 1999).

- *Afrontamiento emocional*: Estilo de reacción emocional auto orientado, cuyo propósito es reducir los niveles de estrés. Esta reacción incluye respuestas emocionales, preocupación, fantasías (Endler & Parker, 1999).
- *Afrontamiento evitativo*: Estilo centrado en actividades y cambios cognitivos orientados a evitar la situación estresante. Puede hacerse a través de la distracción o situaciones sociales que tienden a aliviar el estrés (Endler & Parker, 1999).
- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 152 a 178 (incluidas), correspondientes al Inventario de Afrontamiento de Situaciones Estresantes (Endler & Parker, 1999).
 - *Afrontamiento orientado a la tarea*: Sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 152, 161, 163, 165, 166, 169, 173, 174, 175, 178.
 - *Afrontamiento emocional*: Sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 154, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 171, 177.
 - *Afrontamiento evitativo*: Sumatoria del puntaje obtenido en los ítems 153, 155, 162, 167, 168, 170, 172, 176.

e.2 Autoestima

- Definición Conceptual: valoración que la persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio (L'Ecuyer, 1985).
- Definición Operacional: puntaje obtenido en las preguntas 78 a 84 (incluidas) del cuestionario de autorreporte, correspondientes a la escala de autoestima de Rosenberg (Robinson & Shaver, 1973).

2.1.5. Procesamiento y análisis de la información

Con los datos obtenidos se realizó Estadística Descriptiva e Inferencial (test de diferencias significativas) respecto de las condiciones de bienestar/malestar, y de las condiciones materiales y psicosociales de trabajo de los docentes, diferenciando según dependencia administrativa del colegio y otras características relevantes del docente y del colegio. Se aplicaron técnicas de reducción de datos, como Análisis Factorial Confirmatorio, para

construir los constructos y dimensiones bienestar/malestar laboral, condiciones materiales y psicosociales de trabajo y estrategias de afrontamiento. Además, se aplicó un Modelo Explicativo de Regresión Lineal, para estimar el nivel de bienestar/malestar laboral de los docentes (variable dependiente) en función de las condiciones materiales y psicosociales de trabajo y estrategias de afrontamiento (variables independientes).

2.1.6. Validez y Fiabilidad de las escalas que componen el cuestionario de autorreporte

Desde la perspectiva distributiva-cuantitativa, la validez consiste en que el procedimiento utilizado, en este caso las escalas de la encuesta de autorreporte, mida lo que realmente pretende medir, es decir que la medida se ajuste al atributo en cuestión. La confiabilidad, por su parte, hace referencia a la propiedad del instrumento utilizado, que permite producir los mismos resultados en diferentes aplicaciones (constancia de las observaciones).

Como se pudo apreciar en la sección anterior, las escalas y subescalas utilizadas en el cuestionario de autorreporte han sido construidas en décadas de investigación sobre salud laboral, llevadas a cabo en otras latitudes, principalmente Europa y Norteamérica. Todas ellas han sido construidas en el marco de diversas teorías respecto de las relaciones entre bienestar/salud y condiciones de trabajo, al interior del campo de la salud ocupacional. Considerando lo anterior es que, para la presente investigación, se indagó acerca de la validez de constructo de cada una de las escalas y subescalas teóricas. Para ello, se llevó a cabo en cada caso, un Análisis Factorial Confirmatorio, a través del método de Componentes Principales (ACP), utilizando rotación ortogonal Varimax. Los resultados de los análisis factoriales confirmatorios de las escalas y subescalas, que pueden leerse en detalle en el anexo 3, permitieron confirmar los factores propuestos por los autores en las escalas originales, con la única excepción del Inventario de Afrontamiento de Situaciones Estresantes.

Para evaluar la confiabilidad de las escalas que componen el instrumento, se optó como es costumbre en estos casos, por un criterio de fiabilidad como consistencia, el cual permite determinar la confiabilidad de los instrumentos, sin tener que realizar aplicaciones sucesivas (criterio de estabilidad), ni disponer de dos formas paralelas de un mismo instrumento (criterio de equivalencia) La consistencia interna de cada escala se determinó, realizando un análisis de confiabilidad global a través del coeficiente Alpha de Crombach, que permite

“evaluar hasta qué punto una escala está compuesta por ítems lo suficientemente homogéneos, como para justificar que su suma constituya una medida del constructo subyacente” (Latiesa, 1986, p. 357).

En el anexo 3, como ya señalamos, se presenta el detalle de los procesos de análisis de las medidas de confiabilidad de las escalas. En la siguiente tabla se presenta un resumen de los coeficientes alpha de fiabilidad. El valor definido como criterio mínimo de fiabilidad fue de 0.60, como se suele recomendar en investigaciones psicosociales.

Tabla 29: Resumen de los Resultados de los Análisis de Fiabilidad

Dimensiones	Indices (Escala)	Indicador (subescala)	Análisis de fiabilidad	
ESCALAS DE BIENESTAR/SALUD	<i>Burnout</i> – MBI (.762)	Agotamiento Emocional	.911	
		Despersonalización	.697	
		Realización personal	.755	
		Síntomas ansiosos/depresivos – GHQ 12		.888
		Autoconcepto		.775
		Satisfacción laboral		.796
		Compromiso		.745
ESCALAS DE CONDICIONES PSICOSOCIALES DE TRABAJO	Demandas del Trabajo	Ambigüedad de rol	.813	
		Presión de tiempo y trabajo	.822	
		Interacción problemática con estudiantes	.903	
	Control Sobre el Trabajo	Tipos de tareas	No significat.	
		Autoridad para decidir	.709	
		Oportunidades de formación	.902	
	Apoyo Social en el trabajo	Apoyo social de la dirección	.854	
		Apoyo social Supervisión (UTP)	.878	
		Apoyo social de colegas	.821	
		Significatividad		.822
ESCALAS DE VARIABLES PSICOLÓGICAS	Estrategias de Afrontamiento de Situaciones estresantes - CISS	Hacia la tarea	No significat.	
		Emocional	No significat.	
		Evasivo	No significat.	
		Escala de Autoestima de Rosenberg		.775

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los niveles de fiabilidad de las escalas y subescalas fueron adecuados, de acuerdo al criterio utilizado, con excepción de las escalas del Inventario de Afrontamiento de situaciones estresantes (CISS) y de la subescala “tipos de tareas” de la escala de control sobre el trabajo. Estas subescalas fueron eliminadas como tales del instrumento aplicado. Los ítems de las escalas de afrontamiento se mantuvieron, pero fueron analizados por separado, sin agrupamiento de reactivos. En el citado anexo 3 se realiza un análisis de lo ocurrido con estas escalas y de las estrategias seguidas a partir de estos análisis.

En el caso de la construcción de índices e indicadores compuestos por diversas escalas (Índice General de Bienestar, indicadores psicosociales de condiciones de trabajo) se utilizaron los pesos factoriales específicos de las subescalas correspondientes.

Un procedimiento específico se llevó a cabo para construir la “escala de enfermedades presuntivas”, que forma parte del índice general de bienestar. En este caso, se aplicó un cuestionario sobre enfermedades diagnosticadas durante los últimos dos años, en base a cuyas respuestas se creó un indicador de enfermedades presuntas. Para ello se construyó un *ranking* basado en la metodología de análisis de *carga de enfermedad* utilizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para determinar los años de vida saludable perdidos por cada enfermedad.

2.2. Segunda etapa de investigación (cualitativa/interpretativa): “Subjetividad, sentidos del trabajo y politicidad de la labor docente en profesores/as de enseñanza media Santiago, que se desempeñan en establecimientos educacionales con altos y bajos niveles de bienestar”.

2.2.1. Tipo de estudio.

La segunda parte de la investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa/interpretativa, o de lógica estructural, a partir del análisis secuencial de datos verbales producidos por los docentes a partir de una variedad de dispositivos (Ibáñez, 1986; Flick, 2004). Construimos interpretaciones a partir de las “cadenas lógicas de sentido” construidas colectiva e individualmente en los discursos de los docentes (Ibáñez, 1986).

Como hemos planteado anteriormente, en el enfoque histórico-cultural desde el que construimos esta investigación, la realidad social es concebida como una construcción humana de sentidos, como una tensión dinámica de múltiples proyectos posibles de materialización, en la cual sujeto y sociedad deben comprenderse en una relación recursiva, dialéctica e histórica y no como fenómenos separados. Por ello el estudio de la subjetividad es un intento de construir un orden de sentido (Castoriadis, 2010), o una lógica configuracional (González Rey, 2002), un intento de organizar y significar una realidad en movimiento que no encaja en ninguna lógica que la anteceda; en la que el pensamiento está obligado a producir y organizar el mundo en la forma diferenciada y única que se presenta al investigador en un momento dado (González Rey, 2002, p. 87). En esta realidad en movimiento, conviven e interactúan distintos “textos” y discursos, los cuales se hayan, a su vez, en diferentes niveles de constitución y materialización, por lo cual la significación de los enunciados (textos) se relaciona con los contextos e interacciones en las cuales se emite el discurso (prácticas discursivas y sociales) Por estas razones, la estrategia central de interpretación utilizada es el análisis crítico del discurso con un foco en la intertextualidad y el cambio discursivo (Fairclough, 1993).

2.2.2. Construcción de la muestra.

Estrategia de muestreo

La estrategia de muestreo utilizada fue de selección gradual o paso a paso, basada en el principio básico del “muestreo teórico”, el que es definido como un proceso en el cual “el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge” (Glaser & Strauss, 1967, p.45). En esta estrategia, el tamaño de la muestra no está definida con antelación, el muestreo acaba cuando se alcanza la “saturación teórica”, es decir, cuando “no se encuentran datos adicionales por medio de los cuales desarrollar las propiedades de la categoría”, cuando no emerge ya nada nuevo (Glaser & Strauss, 1967, p. 61).

Al tratarse de la segunda parte de una investigación ya iniciada, la extensión y algunos rasgos de la población ya nos eran conocidos, cuestión que no es necesaria en el muestro teórico. Para Flick “las decisiones de muestreo fluctúan siempre entre los propósitos de cubrir un campo lo más amplio posible (amplitud) y de hacer análisis que sean lo más profundos que se pueda” (Flick, 2004, p. 84). Desde esa perspectiva, nuestra opción fue avanzar lo más posible en la profundidad del análisis en ciertos “sectores del campo” de estudio: los docentes que trabajaban en establecimientos educacionales ya estudiados, particularmente en establecimientos que presentaban determinadas características. En ese sentido, las decisiones de muestreo se tomaron en el nivel de grupos (pertenencia a determinadas instituciones escolares).

Siguiendo las categorías propuestas por Patton (1990, citado en Flick, 2004) realizamos un muestreo de *intensidad*, definido como aquel en el que los casos son seleccionados de acuerdo a la intensidad con la que ciertos rasgos o procesos se presentan, o se suponen presentes, en ellos. El rasgo de intensidad que nos orientó en la selección gradual de casos, fue el nivel de *Bienestar* que presentaron los cuerpos docentes de los establecimientos educacionales en la primera parte del estudio, nivel que estaba asociado a ciertas condiciones de trabajo percibidas, básicamente la sobre demanda laboral y la significatividad en el trabajo (ver resultados). De esta manera, los casos que se fueron incorporando en las distintas estrategias de producción de información (grupos focales, de discusión y entrevistas) representaban, para

este estudio, contextos institucionales específicos.

A la base de esta estrategia de muestreo está la hipótesis de trabajo de que la subjetividad docente, expresada en su discurso sobre el sentido y la politicidad del trabajo, se constituye de manera cualitativamente diferente entre docentes que se desempeñan en establecimientos escolares que tienen altos y bajos niveles de bienestar. Nos parecía esperable encontrar relaciones entre el discurso de los docentes sobre su trabajo (en tanto práctica y expresión de subjetividad) y algunos atributos de su trabajo cotidiano, como el bienestar/salud y las condiciones de trabajo percibidas. El bienestar, asociado a un contexto psicosocial institucional cotidiano de trabajo, nos parece, pueden constituirse en posiciones específicas desde las cuales se elabora un discurso. Se trata, en alguna medida, de la relación entre lo sentido, en el ámbito de los afectos y las emociones, y los sentidos del trabajo como propósitos, deseos y significados (concepciones de la docencia).

Sin embargo, se trata de una hipótesis de trabajo que, tal como demanda la investigación cualitativa, no es más que “un momento del pensamiento del investigador comprometido con el curso de la investigación, hipótesis que está en constante desarrollo” (González Rey, 2000, p. 49). Nos parece importante explicitar este punto por dos razones. Por un lado, el carácter exploratorio de este estudio cualitativo, dado el escaso desarrollo “científico” de la temática a investigar. Por otro, los mismos resultados de la primera parte de la investigación los que, como se verá en los resultados, nos muestran varios de los atributos de las condiciones de trabajo, así como del bienestar y la salud de los docentes con grados de “dispersión” (distribución) bajos, al interior de las unidades de estudio. Se trata para nosotros, de una hipótesis sustentable conceptualmente y pertinente desde el punto de vista del uso del conocimiento producido, pero que intentamos no nos predisponga en la construcción de interpretaciones sobre los sentidos de los discursos de los docentes.

Selección de los casos.

La selección de casos consideró la muestra utilizada en el primer estudio cuantitativo “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago”. Como se explicó anteriormente, dicha investigación, buscó describir y analizar el perfil de bienestar/malestar laboral de los docentes, y examinar en qué medida éste era

explicado por sus condiciones materiales y psicosociales de trabajo. Para ello se creó un Índice General de Bienestar [IGB] a partir de los siguientes indicadores: agotamiento emocional; distancia emocional; sensación de falta de logro; síntomas generales de ansiedad/depresión; indicador de enfermedades presuntivas (reportadas por los propios docentes); y satisfacción vocacional. Este IGB indicaba entonces el nivel de bienestar de los distintos colegios que formaron parte de dicha muestra ⁶⁸ (Cornejo, 2009).

La muestra original estaba compuesta por 45 liceos municipalizados y particulares subvencionados de Santiago (en los que trabajaban 822 docentes), los cuales fueron ordenados de acuerdo al puntaje obtenido del IGB (en percentiles). Para esta segunda parte de la investigación, se constituyó una “población básica” de estudio constituida por los docentes que se desempeñaban en establecimientos con altos y con bajos niveles de bienestar (de aquí en adelante, hablaremos de liceos con bienestar y liceos con malestar para facilitar la lectura) Se consideraron establecimientos con altos niveles de bienestar aquellos que se ubicaron en el primer cuartil con más alto puntaje en el IGB. Asimismo, se consideraron como establecimientos con malestar aquellos que se ubicaron en el cuarto cuartil, aquel de los puntajes más bajos en el IGB.

El primer proceso de selección consistió en la búsqueda de dos establecimientos de cada cuartil para realizar un acercamiento inicial y coordinar la producción de un grupo focal en cada establecimiento (4). La estrategia de producción de datos diseñada se planteaba producir y analizar estos cuatro grupos focales y a partir de ahí decidir los siguientes pasos de indagación. Se hizo contacto con los colegios ubicados en los extremos del listado, y se fue avanzando si éstos no accedían a participar del estudio. Finalmente los casos seleccionados fueron los que se observan en la siguiente tabla.

⁶⁸ En el anexo 4 se aprecian los puntajes, en percentiles, de este índice general de bienestar. La descripción del IGB se detalla en el capítulo de resultados.

Tabla 30: Caracterización establecimientos que conforman la muestra

	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D
Nivel de Bienestar ⁶⁹	Alto	Alto	Bajo	Bajo
Puntaje en Índice General de Bienestar [IGB] ⁷⁰	69	69	54	49
Dependencia	Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Municipal
Modalidad	Científico-Humanista	Polivalente	Científico-Humanista	Científico-Humanista
Nivel Socio-económico ⁷¹	Medio bajo	Medio	Medio bajo	Medio
Índice de Vulnerabilidad Educativa [IVE] ⁷²	97.4	94.4	89.4	88
Participantes	6 Mujeres 1 Hombre	4 Mujeres 4 Hombres	4 Mujeres 4 Hombres	6 Mujeres 2 Hombres

Seleccionados los liceos, se procedió a realizar una reunión con los equipos directivos, conseguir su autorización e invitar a participar de este estudio a los docentes de enseñanza media de los establecimientos a través de los consejos de profesores. Posterior a esa reunión con los docentes se fijó un día para realizar los grupos focales, uno en cada colegio, asistiendo aquellos profesores que voluntariamente quisieran participar de la investigación. De esta manera, se construyeron los casos, 2 grupos focales en liceos con bienestar, los que estaban conformados por 15 docentes (10 mujeres y 5 hombres), y dos grupos focales en los liceos con malestar, compuestos por 16 docentes (10 mujeres y 6 hombres).

Luego de realizar un primer análisis de la información producida en los grupos, se decidió no perseverar en esta herramienta de producción, pues consideramos que se habían cumplido los criterios de saturación y se planteó la necesidad de producir información a través de otro

⁶⁹ Dato obtenido de “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago” Cornejo, R. (2009).

⁷⁰ Dato obtenido de “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago” Cornejo, R. (2009).

⁷¹ Dato obtenido de ficha SIMCE 2009.

⁷² Dato obtenido de ficha SIMCE 2009.

dispositivo con un foco distinto (en el apartado siguiente se da cuenta del sentido de los dispositivos utilizados). En este segundo momento del estudio, se desarrolló un grupo de discusión, en el cual participaron 10 docentes que provenían de diferentes liceos y que, en general, no se conocían (3 mujeres y 7 hombres), de los cuales 7 pertenecían a establecimientos con malestar y 3 a establecimientos con bienestar.

Posteriormente, una vez analizada la información producida en las dos modalidades de producción grupal, se tomó la decisión de realizar entrevistas individuales semi-estructuradas. En esta fase se convocó a docentes pertenecientes a los 4 liceos contactados originalmente, con la idea de profundizar algunos contenidos producidos en los grupos. Se entrevistaron individualmente a 4 docentes, una de cada liceo, todas mujeres.

Un punto importante de señalar es que los grupos focales y el grupo de discusión se realizaron durante el transcurso del segundo semestre del año 2010, mientras que las entrevistas individuales se llevaron a cabo entre los meses de agosto y septiembre del año 2011, en medio de movilizaciones estudiantiles donde 3 de los establecimientos, a los que pertenecían las docentes entrevistadas, se encontraban en toma. Veremos en los resultados que este dato no será menor respecto a los discursos producidos.

2.2.3 Procedimientos de producción de información

Los procedimientos de producción de información utilizados en este estudio fueron de tres tipos: grupos focales (4), grupo de discusión (1) y entrevistas semi-estructuradas (4). La variedad de técnicas utilizadas tuvo que ver con el principio de la diversidad formas de acercamiento a los casos y con los requerimientos teóricos surgidos a medida que se desarrollaban los análisis preliminares.

Grupos focales

En primer lugar se produjeron 4 cuatro grupos focales, dos en establecimientos con bienestar y dos en establecimientos con malestar. Estos grupos se realizaron con docentes pertenecientes a un mismo establecimiento, pues el tipo de habla que se pone en juego con este dispositivo está focalizado en la experiencia vivida en común, en este caso, la experiencia

laboral al interior de dichos establecimientos (Canales, 2006). El discurso producido en los grupos focales se organiza en torno al “principio del saber” del sentido común, entendido como “un conjunto de presunciones sostenidas intersubjetivamente como ‘lo real’, ‘lo obvio’ o dado por sabido en las acciones y comunicaciones de un grupo o colectivo” (Canales, 2006, p. 266). De lo que se habla en el grupo focal es de lo vivido por los actores en situaciones comunes:

“En la experiencia vivida, lo que se ‘vive’ es una acción....Lo que ocurre en ella es un esquema mental que modela o representa una inserción del sujeto en su cotidianidad, en el que se describe un orden de ‘realidad’, o un conjunto de condiciones reales y acciones posibles. Una ‘realidad’ tal cual es (vivida) y lo que se puede hacer allí....” (Canales, 2006, p. 279).

El grupo focal entonces, se orienta hacia el análisis e interpretación de los “sentidos de la acción”, reconstruyendo las perspectivas comprensivas o interpretativas que el sujeto supo, de manera explícita o como obviedad, al estar en la situación investigada:

“Lo que así se aborda son las tramas de precomprensiones en la acción, que operan a modo de pautas preestablecidas como expectativas típicas o normales, con las que se organizan las coordinaciones entre actores” (Canales, 2006, p. 279).

Por las razones mencionadas, para Canales (2006), el grupo focal es especialmente útil para estudiar “racionalidades” o lógicas de acción de un grupo determinado, en una situación determinada, a partir de sus comprensiones de lo que “es real y posible allí”.

A través de los grupos focales buscamos introducirnos en las experiencias de los docentes frente a la “realidad” de su trabajo, las lógicas de acción que los orientaron, los sentidos atribuidos al trabajo cotidiano y la politicidad presente en la actividad docente. Desde la perspectiva histórico-cultural que asumimos, los procesos de subjetividad emergen en la compleja relación entre experiencia, necesidades y visiones de futuro (Zemelman, 1992, 2007). En ese sentido, el habla producida en los grupos focales, como “testimonio” de la experiencia vivida y como “narración” del saber de los docentes sobre su acción, nos entregó un rico y variado material para la construcción de interpretaciones en torno a los procesos de constitución de subjetividad docente.

La pauta de trabajo para los grupos focales fue construida con la idea de orientar un tránsito fluido en el habla, de ida y vuelta, entre las experiencias y necesidades en el trabajo docente y los “saberes de verdad” de los/as profesores/as respecto de la relación entre el trabajo cotidiano y los proyectos de futuro.

La pauta de trabajo desarrollada para los grupos focales se presenta en la Figura 4:

Figura 4: Pauta grupos focales

Preguntas
1. ¿Qué es lo central de su trabajo como docente?
2. ¿Qué necesita un docente para hacer su trabajo en términos: Materiales, Relacionales, Emocionales, Subjetivos?
3. ¿Qué significa ser un buen docente para ustedes?
4. ¿Cuándo sienten ustedes que hacen bien o mal su trabajo?
5. ¿Qué buscan ustedes con su trabajo? ¿Cuál es el sentido (dirección) de su trabajo?
6. Y en esto que usted señala, ¿Cómo influye el grado de decisión que tienen sobre su trabajo?
7. En esta búsqueda, ¿existe un proyecto de sociedad que oriente su camino?
8. ¿Qué se necesita para hacer viable o posible ese proyecto de sociedad?
9. ¿Qué aspectos de su trabajo actual creen ustedes que construye ese proyecto de sociedad?
10. Tomando en consideración su experiencia, ¿de qué forma las organizaciones colectivas magisteriales actuales han contribuido o no a construir su proyecto de sociedad?
11. ¿Cómo la organización colectiva puede contribuir a que su trabajo concreto como docente pueda dirigirse al proyecto de sociedad que ustedes esperan construir?

Como se aprecia, la pauta barre una variedad de temas, en los cuales fluyó el habla de los docentes. Si bien algunas preguntas no apuntaban directamente a los objetivos de nuestro estudio, el material fue analizado como un todo y permitió que se desplegara el sentido de los docentes sobre sus necesidades, experiencias y visiones de futuro. Los grupos contaron con la participación de siete docentes (un grupo) y ocho docentes (tres grupos) y fueron coordinados

y moderados por dos miembros del equipo de investigación. La conversación fue grabada, transcrita tal como se aprecia en los anexos XX. El material fue analizado, de manera preliminar, en la medida en que se iba produciendo en cada grupo, con el objetivo de mejorar la producción en los grupos siguientes y seguir los principios de muestreo paso a paso. Para realizar estos análisis preliminares, las transcripciones fueron leídas varias veces por el investigador responsable y por otros miembros del equipo investigador, y se intercambiaron impresiones generales de manera previa a la realización de los siguientes grupos, en los cuales participaron como promedio cinco miembros del equipo investigador.

Como se dijo en el punto anterior, el análisis preliminar del material producido en los grupos focales, nos hizo considerar que se había logrado el punto de saturación teórica y que era necesario producir información más centrada en las temáticas de los proyectos educativos de los/as profesores/as, razón por la cual se convocó a los/as docentes que eran parte de la “población básica” a participar de un grupo de discusión.

Grupo de discusión

En este dispositivo, el habla de los participantes se organiza en torno al principio del “deber” y de los ideales sociales, en torno a las formas de representación de la comunidad y del grupo como tal y a “lo que habitualmente se entiende por moral” (Canales, 2006 pp. 266-268). En la constitución del grupo se intenta convocar a participantes heterogéneos, en condiciones de simetría, que permitan “saturar la génesis y los tiempos de enunciación del discurso” (Ibáñez, 1984 p. 81). En el caso de este estudio los “momentos críticos” de la enunciación, en principio, fueron la edad de los docentes, el género, la dependencia administrativa y el índice de bienestar del liceo de procedencia.

El habla en el grupo de discusión es más bien normativa, no gira en torno a la narración de experiencias vividas, sino en torno a opiniones o valoraciones de experiencias desde las propias perspectivas ideológicas de los hablantes. Los docentes participantes del grupo de discusión no se conocían entre sí y provenían de diferentes establecimientos educativos, de tal forma que no tenían una experiencia laboral cotidiana en común. El grupo de discusión no existe como tal, ni antes, ni después de la discusión, su existencia se reduce a la situación discursiva (Canales y Peinado, 1995). Una característica del grupo de discusión es “el uso

explícito de una interacción de grupo para producir información e ideas que serían menos accesibles o inaccesibles sin la interacción encontrada en un grupo” (Morgan, 1988, citado en Flick, 2004, p. 134). Canales y Peinado (1995) lo plantean de la siguiente forma:

“En la situación discursiva que el grupo de discusión crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido (social). Es tan solo tomándolo de este modo, como cabe hablar de que el grupo opera en el terreno del consenso. Consenso, por cuanto el sentido es el lugar de la convergencia de los individuos particulares en una topología imaginaria de carácter colectivo” (Canales & Peinado, 1995, p. 291).

La conversación que se produce de esta forma en el grupo de discusión es siempre una totalidad, por ello “cada interlocutor no es considerado como una entidad, sino como parte de un proceso”, de tal forma que “los interlocutores, en un grupo de discusión, pueden: ser perspectivas distintas de una misma persona, perspectivas de distintas personas, puntos de vista, personas grupos, ideas...” (Canales & Peinado, 1995, pp. 293-295). De ello se desprende la productividad de esta técnica para el estudio de los lugares comunes, de la identificación colectiva, de los significados comunitarios, de los modelos marcados por el grupo como lo bueno, lo correcto, lo normal.

“La cuestión subjetiva se abre aquí en una forma específica del vínculo social, como constituyente de ‘conciencia social’lo que el grupo entiende como lo socialmente exigido o instituido.... (el grupo de discusión) sirve para encontrar la conciencia del sujeto y su relación con la ideología de su grupo” (Canales, 2006, p.267).

Así como los grupos focales nos daban indicios de las “racionalidades que organizan la acción” de los docentes, el grupo de discusión nos informaría de “las racionalizaciones con que el grupo (los docentes) se representa a sí mismo” (Canales, 2006). Permitiría el habla acerca de cómo queremos que sea y como debería ser la actividad docente. Por ello vimos en el grupo de discusión la posibilidad de indagar con mayor profundidad en la dimensión de las visiones de futuro, los proyectos posibles y las utopías educativas presentes en los docentes. El grupo de discusión se tematizó a partir de una pregunta doble: ¿Cómo debiera ser la sociedad que les gustaría construir? ¿Qué tipo de personas esperan formar con su trabajo? A partir de ahí la intervención de los investigadores se redujo a provocar el habla y llevarla por sus propios caminos, “incluso más allá de donde éste llegara en un primer movimiento”

(Canales, 2006, p. 274). En el grupo de discusión, como ya se dijo, participaron siete docentes varones y tres docentes mujeres, de los cuales la mayoría provenía de establecimientos con malestar (siete). El grupo fue orientado por un “prescriptor” principal y un “prescriptor” secundario y tuvo una duración aproximada de 130 minutos⁷³.

La información producida en el grupo de discusión fue objeto de un análisis preliminar, tal como se hizo con los grupos focales, a partir de lo cual evaluamos que pudimos profundizar algunas líneas temáticas ya surgidas en los grupos focales, así como en un modo de representarse a sí mismos como docentes que aparecía una y otra vez a lo largo de la conversación, y de algunos quiebres en la lógica de la elaboración de sentido al respecto.

Hicimos un intento de convocar a un segundo grupo de discusión que no tuvo éxito, volvimos a evaluar la estrategia de producción de información y concluimos que lo más pertinente era aventurarnos en la organización de un tercer dispositivo de producción de información, las entrevistas semi-estructuradas. Las razones para no persistir en un nuevo grupo de discusión fueron básicamente tres: la dificultad inicial de convocar a un segundo grupo, la evaluación de que el objetivo de producción del grupo de discusión se había logrado, en términos generales al menos, y la coyuntura de movilizaciones estudiantiles que comenzaba a gestarse en muchos de los liceos que eran parte de nuestra “población básica”⁷⁴.

Entrevistas individuales semi estructuradas

Las razones para optar por la técnica de las entrevistas individuales semi-estructuradas, fue que nos ofrecía la posibilidad de profundizar en aspectos específicos y relevantes para los objetivos de esta investigación, que ya habían sido enunciados en los grupos. Este tipo de entrevistas plantea una situación en la que el entrevistado puede expresarse libremente frente a una serie breve de preguntas abiertas realizadas por el entrevistador, sin tener que regirse estrictamente a la secuencia de éstas. De igual manera, permiten al entrevistador hacer

⁷³ El concepto de prescriptor, en lugar de moderador o monitor es propuesto por Canales y Peinado (1995) a partir de una propuesta de Ibáñez, en el sentido de utilizar un término que dé cuenta no solo de una parte del papel jugado por el investigador. El investigador que convoca al grupo de discusión lo pre escribe, mucho más que simplemente moderarlo o motivarlo.

⁷⁴ Esta evaluación del equipo investigador fue realizada en el mes de abril del año 2011, mes en el que comienza a expresarse una movilización nacional de estudiantes que posteriormente alcanzó dimensiones inesperadas y que se expresó en marchas, conflictos, tensiones y tomas de los establecimientos (tres de los cuatro establecimientos en los que se realizaron los grupos focales fueron tomados por los estudiantes)

preguntas no contempladas en un inicio para así detallar ciertos elementos indicados por el entrevistado (Flick, 2004).

Las entrevistas, como ya se mencionó, se realizaron a una docente de cada una de las instituciones en las que se realizó un grupo focal, por lo que fue posible iniciar las mismas a partir de elementos planteados en los grupos. La pauta guía de la entrevista se detalla en la Figura 5.

Figura 5: Pauta guía de entrevistas semi-estructuradas

Preguntas
1. ¿Qué opinión tiene usted de la sociedad actual?
2. Considerando la opinión que ud. tiene de la sociedad ¿cómo sería la sociedad en la que ud. le gustaría vivir? y relacionado con eso, ¿cómo serían los sujetos que la conformarían?
3. Respecto a esto que nos ha dicho, ¿cómo cree ud. que se relaciona la sociedad que le gustaría y los sujetos pertenecientes a ella con su trabajo actual?
4. En lo concreto dentro de la sala de clases, con sus colegas, dentro de la escuela de manera cotidiana, ¿qué hace para buscar esto que nos ha dicho?

La “relación dialógica con los sujetos de la investigación”, en sus aspectos formales e informales, se puso en juego al realizar las entrevistas, pues ellas se llevaron a cabo en medio de las movilizaciones nacionales, lo cual como veremos en los análisis deberá ser tomado en consideración, especialmente respecto a la variación discursiva en las temáticas relativas a los estudiantes (González Rey, 2002).

2.2.4. Enfoque y procedimientos de análisis de información.

El Análisis Crítico del Discurso de Fairclough como enfoque para conocer de la subjetividad.

Antes de presentar el enfoque de Análisis Crítico del Discurso (ACD) que se utilizará, resulta conveniente explicitar lo que entenderemos por discurso y por análisis de discurso. La expresión análisis del discurso fue presentada, en la acepción que hoy se la conoce por Michel Pêcheux en el libro “Análisis Automático del Discurso” en el año 1969. El campo de

conocimiento que abre a partir de dicha publicación da cuenta de un método o técnica de análisis, que deviene en enfoque teórico, o más bien en enfoques teóricos-metodológicos en un proceso histórico, pues tiene que ver con una revalorización general de los procesos del lenguaje. En ese sentido, el campo del análisis del discurso se diversificó de tal manera, a nivel de enfoques y perspectivas, que no es posible darle una organización o clasificación de enfoques que sea aceptada por toda la comunidad de investigadores que se dedican al análisis del discurso. Autores como Van Dijk sugieren utilizar la etiqueta genérica de estudios del discurso, más la etiqueta específica con el método o enfoque de análisis, análisis del discurso de que tipo (adjetivo) (Iñiguez, 2011). Siguiendo esta sugerencia diremos que lo que haremos con el material producido en esta segunda parte de la investigación, es un análisis crítico del discurso desde el modelo tridimensional de Fairclough, que explicaremos unos párrafos más adelante.

Para Pêcheux, el discurso no es el texto, pues si bien éste, como uso concreto del lenguaje tiene una existencia material singular, el discurso es una forma de acción interactiva necesariamente contextualizada, institucionalizada, pluralizada que incluye espacios y funciones sociales en su constitución (Paulino, 2010). No es de extrañar, entonces, que los estudios del discurso hayan desviado “la atención del estudio de estructuras sintácticas abstractas, de oraciones aisladas y dirigirlas al uso de la lengua, el texto, la conversación, los actos discursivos, las interacciones y la cognición” (Iñiguez, 2003, p.11). De igual modo que las oraciones no pueden aislarse de sus textos y contextos, el proceso del discurso en las mentes de los usuarios del lenguaje tampoco puede ser aislado del uso del lenguaje real en comunidades sociales y culturales.

El discurso suele definirse, desde las perspectivas discursivas de las ciencias sociales, como un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales (Iñiguez, 2003). Como un “modo de acción, una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especialmente sobre otros” (Fairclough, 1993, p. 48). Compartimos esta definición general, así como la propuesta de Foucault, de verlo como un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad (Foucault, 2005). Se trata, no obstante, de un campo de regularidad, en el cual “pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo”. Pues se trata de “un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos de sentido” (Foucault, 2005, p.90). Por otra parte, en la propuesta teórico-metodológica de Fairclough se utiliza la categoría “discurso”, en tanto abstracción (como la

hemos descrito en este párrafo) y en tanto “sustantivo contable o modo de significar la experiencia desde una perspectiva particular” (como por ejemplo, el discurso feminista sobre el patriarcado) (Fairclough, 2008, p. 177).

El Análisis del Discurso (AD), plantea Iñiguez (2003), sería el estudio de cuáles son las relaciones sociales promovidas en el discurso, así como el modo en que las prácticas discursivas actúan manteniéndolas y promoviéndolas. Esto implica considerar la “inserción de los textos singulares en dominios mas vastos de interacciones discursivas ligadas a instancia de poder político, social y simbólico” (Paulino, 2010 p.2). Por su parte, Fairclough (1995) considera el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como los modos de analizar el lenguaje que dan cuenta de su participación en el funcionamiento de la sociedad capitalista contemporánea, focalizándose en los “procesos de producción, circulación y consumo” de los textos sociales.

El ACD como tal, tampoco puede considerarse como un único enfoque, pues alberga múltiples enfoques posibles. Se trataría más bien de una comunidad que comparte un interés común, un objetivo político, en el sentido de evidenciar la dominación a través de los discursos y de concebir que discursivamente se pueda hacer algo para disminuirla (Iñiguez, 2011). Para van Dijk (2000) el ACD se orienta hacia la comprensión de las estructuras sociales y estrategias de dominación y resistencia, tanto las que se desarrollan en discursos particulares y eventuales, como en aquellas que se hayan legitimadas socialmente y que constituyen la ideología de una formación social histórica. En ese sentido un interés permanente de los ACD apunta hacia el descubrimiento, la revelación de lo implícito, de aquello que por alguna razón permanece escondido en las relaciones discursivas.

Como hemos visto en el capítulo 9, los autores del AD asumen postulados diversos, que se ubican en un continuo entre los meta relatos construccionistas y los enfoques histórico-culturales, estos últimos en general con una fuerte inspiración en las obras de Gramsci y Foucault. Los enfoques histórico-culturales enfatizan en la relación dialéctica que existe entre el discurso y la estructura social, más que en los intercambios conversacionales contingentes, como única forma de expresión de lo macro social, como hacen por ejemplo la psicología discursiva británica y el análisis conversacional (Antaki y Díaz, 2003; Edwards, 2003). La estructura social aparece, entonces, como “condición para y efecto de” las prácticas discursivas. El “discurso como práctica no solo representa al mundo, sino también lo significa, constituyendo y construyendo su significado” (Fairclough, 1993, p. 48). Esta

dimensión significativa del lenguaje, dirá Castoriadis (2010), se basa en que “la institución de la sociedad es institución del hacer social y del representar/decir social” (Castoriadis, 2010 p. 558). El discurso es posible sólo a partir de la reconstrucción de sujetos y viceversa, sin discurso no hay sujeto posible.

Ninguna actividad humana, el lenguaje tampoco, resulta una actividad aislada del conjunto de sentidos que caracterizan el mundo histórico y social de una persona, de una institución y de una sociedad. Volvemos a citar, porque nos parece ilustrativo al respecto, el planteamiento que realiza González Rey sobre las aulas y las instituciones educativas:

“El aula no es simplemente un escenario relacionado con los procesos (específicos) de enseñanza y aprendizaje, en ella aparecen, como constituyentes de todas las actividades ahí desarrolladas, elementos de sentido y significado procedentes de otras ‘zonas’ de la experiencia social, tanto de estudiantes como de profesores. En el aula se generan nuevos sentidos y significados que son inseparables de las historias de las personas involucradas, así como de la propia subjetividad social de la escuela, en la cual aparecen elementos de otros espacios de la propia subjetividad social” (González Rey, 2001, pp.1-3).

Deleuze y Guattari, en un sentido similar, proponen los “métodos tipo rizoma” para conocer la realidad social:

“...un método del tipo rizoma sólo puede analizar el lenguaje descentrándolo sobre otras dimensiones y otros registros. Una lengua sólo se encierra en sí misma en una función de impotencia” (Deleuze & Guattari, 1977, p. 18).

Por su parte, Foucault (1983) plantea que el punto fundamental de anclaje de las relaciones sociales – incluso si ellas están corporizadas y cristalizadas en una institución – debe ser encontrado más allá de la institución. En la misma dirección, interpretamos el planteamiento de Zemelman, en el sentido de realizar un proceso de historización y contextualización del “objeto de conocimiento que se está construyendo”, pues esta problematización contextual sería la manera de recuperar lo potencial de la realidad (Zemelman, 2006, p. 116).

Como hemos dicho en el capítulo 9, las categorías “formaciones discursivas” y “orden

discursivo” propuestas por Foucault son fundamentales en el planteamiento del análisis crítico del discurso, al menos desde la perspectiva que utilizaremos en esta parte de nuestro estudio. Recordemos el planteamiento inicial que hace el autor sobre las categorías discursivas:

“... juego de las reglas que hacen posible, durante un periodo determinado, la aparición de objetos, objetos recortados por medidas de discriminación y de represión....” (Foucault, 2005, p. 53).

“...prescriben lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que esta se refiera a tal o cual objeto, para que ponga en juego tal o cual enunciado, para que utilice tal o cual conjunto, para que organice tal o cual estrategia...una formación discursiva determina una regularidad que les es propia a unos procesos temporales; plantea el principio de articulación entre una serie de acontecimientos discursivos y otras series de acontecimientos, transformaciones, de mutaciones, de procesos” (Foucault, 2005, pp. 122-123).

Norman Fairclough (1941), quien propone el enfoque de análisis crítico del discurso que nos parece coherente con la posición teórica, metodológica y axiológica que hemos ido construyendo a lo largo de este trabajo, según sus propias palabras, “adapta” el concepto orden del discurso de Foucault y lo replantea, partir de sus investigaciones en la década de los ‘80:

“... un conjunto ordenado de practicas discursivas asociadas con un dominio o institución social particular (ej: la conferencia, el seminario, la orientación, y la conversación informal) y los límites y relaciones entre ellas. Las prácticas discursivas pueden estar demarcadas de forma relativamente fuerte o débil – los límites pueden ser rígidos o permeables, y las prácticas discursivas pueden entrar en varios tipos de relaciones...de complementariedad o de oposición” (Fairclough, 1995, pp. 23-24).

Para Fairclough:

“La descripción de Foucault enfatiza la imbricación mutua de lo discursivo y de lo no discursivo en las condiciones estructurales de las prácticas sociales. En ese sentido el orden del discurso puede ser observado como la faceta discursiva del orden social cuya articulación interna y rearticulación tienen la misma naturaleza” (Fairclough, 1993, p. 54).

Para Fairclough, es posible hablar de un orden discursivo general, propio de una sociedad en un momento histórico, y de ordenes del discurso de carácter local, que deben ser entendidos como “un set ordenado de prácticas discursivas (legitimadas) asociadas con un particular dominio social o institución” (Fairclough, 1995; citado en Stecher, 2010, p. 101). Por otra parte, las prácticas discursivas que componen un orden del discurso pueden ser catalogarse en tres tipos: géneros, discursos y estilos (Fairclough, 2006). Los *géneros* serían “formas socialmente ratificadas de utilizar el lenguaje en conexión con un particular tipo de actividad social” (Fairclough, 1995, citado en Stecher, 2010), los *discursos* serían “formas estabilizadas de representar ciertos aspectos del mundo social” y los *estilos* serían “formas relativamente estabilizadas de ser y actuar discursivamente” (Stecher, 2010, p. 101). A la base de esta concepción encontramos una teoría social del lenguaje que resulta clave para comprender la propuesta teórico-metodológica de Fairclough. Desde esta teoría, se distinguen tres efectos constitutivos del discurso, los cuales corresponden a tres funciones del lenguaje (ideacional, relacional, identitaria), dimensiones de significado que coexisten e interactúan en todo discurso:

“(Función de identidad) Contribuye a la construcción de identidades sociales y posiciones subjetivas para los sujetos sociales y las formas de ser uno mismo....
(Función relacional) Contribuye a construir relaciones sociales entre las personas....
(Función ideacional) Contribuye a la construcción de los sistemas de creencias y conocimiento...” (Fairclough, 1993, p.49).

La práctica discursiva contribuye a la (re)producción social, pero también puede ocupar un lugar en la transformación social. El discurso está formado y restringido por la estructura social, en tanto repertorios disponibles, normas de uso aceptadas y “desiguales capacidades de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos en contextos sociales particulares” (Fairclough, 1995, p.2). Pero por otro lado el discurso es socialmente constituyente, en tanto el “discurso como práctica no solo representa al mundo, sino también lo significa, constituyendo y construyendo su significado” (Fairclough, 1993, p. 48). Se plantea, entonces, una relación dialéctica entre discurso y estructura social, concibiendo esta última como “condición para y efecto del primero”, por lo cual, como ya dijimos, resulta necesario alejarse de posturas que sobredimensionan la determinación social en el discurso, así como la construcción de los social, exclusivamente como obra del discurso (Fairclough, 1993, pp.48-50).

Para Fairclough, el discurso como práctica política establece, sostiene y cambia las relaciones de poder y las entidades colectivas (clases, comunidades, grupos). Por otro lado el discurso, como práctica ideológica, constituye, naturaliza, sostiene y cambia las significaciones del mundo, desde los diversos lugares en las relaciones de poder (Fairclough, 1993, p.51). En un texto posterior, lo plantea de la siguiente manera:

“El poder de controlar un discurso es visto como el poder de sustentar prácticas discursivas particulares, en un lugar de dominancia sobre otras prácticas alternativas (incluidas las que se oponen a ellas)...

...Propongo que...en las sociedades capitalistas modernas y contemporáneas (tardías) el discurso adquiere un rol aún mas esencial en la reproducción y en el cambio sociocultural” (Fairclough, 1995, p.3).

En este análisis de la dialéctica discurso - estructura social, Fairclough atribuye un lugar central a la categoría “Hegemonía”, propuesta por Antonio Gramsci (1891-1937), para comprender las condiciones de producción del discurso desde una mirada dinámica⁷⁵.

La categoría hegemonía de Gramsci es dinámica, da cuenta de una tensión y, por ello, sólo es posible de pensar como tal en relación a otros términos. Se trata de una categoría central en el pensamiento crítico moderno que, como hemos dicho en el marco teórico, deja de pensar el poder como si estuviera “alojado” en instituciones estatales ubicadas fuera de los espacios cotidianos e intersubjetivos.

Gramsci (1972) se refiere a esta categoría ocupando conceptos que varían en sus escritos de forma dinámica. En algunos escritos la plantea como parte de la “doble naturaleza del centauro maquiavélico moderno”, en binomio con la categoría autoridad (Gramsci, 1972, p. 74). En otros escritos, Gramsci se refiere a este binomio “autoridad-hegemonía”, con conceptos tales como, fuerza – consenso, estado – iglesia (como lógicas de poder), sociedad política y sociedad civil, momento individual – momento universal. En una de sus acepciones más conocidas, Gramsci plantea la polaridad entre dominación, entendida como coerción física directa y hegemonía, entendida como consentimiento y control ideológico.

⁷⁵ Recordemos que Hugo Zemelman también hace un rescate de la propuesta de Gramsci, al que denomina enfoque molecular, como una estrategia pertinente para estudiar los fenómenos del cambio y la continuidad social, así como los procesos de constitución y des constitución de subjetividad.

Con la categoría hegemonía, Gramsci (1972) coloca la mirada en la construcción histórica, a través de la sociedad civil, de todo un sistema de valores, creencias, moralidad, concepciones de la realidad, los que, aún siendo expresión de la visión de mundo de alianzas de grupos sociales concretos (lo que él llamó un bloque histórico), se muestran con la apariencia de la universalidad. En los cuadernos de la cárcel, Gramsci (2005) plantea la necesidad de poner atención sobre los procesos de construcción del “sentido común de una época”, que aparecen como naturales, ya dados, y que por lo mismo son difíciles de apreciar.

La sociedad civil en Gramsci, vale la pena puntualizar, es entendida como una serie compleja de organizaciones y actividades que trascienden el orden del estado, tales como los sindicatos, la prensa, la familia, la iglesia, las escuelas, etc.:

“En los estados más avanzados, la sociedad civil se ha convertido en una estructura muy compleja y resistente a las irrupciones catastróficas del elemento económico inmediato (crisis, depresiones, etc.)....las superestructuras de la sociedad civil son como el sistema de trincheras, corresponden a los sistemas de defensa en la moderna guerra de posiciones...el cual resulta necesario estudiar en profundidad” (Gramsci, 1972b, pp.113-115).

Gramsci (1972) advierte el papel cada vez más importante que ocupan las instituciones de la sociedad civil con respecto al estado en una perspectiva clásica:

“En occidente, entre estado y sociedad civil existía (en 1918) una justa relación y bajo el temblor del estado se evidenciaba una robusta estructura de la sociedad civil. El estado solo era una trinchera avanzada, detrás de la cual existía una robusta cadena de fortalezas y casamatas” (Gramsci, 1972c, pp.117-118).

Volviendo a Fairclough, su planteamiento es que la categoría hegemonía permite analizar cómo las relaciones de poder restringen y controlan la productividad y la creatividad en las prácticas discursivas. Así como, a la vez, entrega una herramienta conceptual para observar los procesos de constitución y cambio en las prácticas discursivas y sociales.

Un dominio hegemónico, para Fairclough (1993), sería una configuración histórica e inestable de prácticas discursivas relativamente estables. La ideología, que ha ocupado un lugar

destacado en los debates sobre análisis del discurso, sería para Gramsci parte del entramado hegemónico del bloque histórico en el poder:

“(la ideología)...es una concepción del mundo que está manifiesta implícitamente en el arte, en las leyes, en las actividades económicas y en las manifestaciones de la vida individual y colectiva” (Fairclough, 1993, p. 71).

Fairclough también rescata lo que él considera una concepción innovadora de Gramsci respecto de la relación entre sujeto y hegemonía. Un aspecto de la construcción de hegemonía consiste en constituir los sujetos capaces de interpretar el discurso hegemónico, para quienes sus conexiones sean naturales y obvias:

“...en Gramsci aparece una concepción del sujeto como estructurado por diversas ideologías implícitas en sus prácticas que, en conjunto, le dan un carácter extrañamente complejo y una concepción del sentido común como una reserva de diversos efectos de las luchas ideológicas pasadas y un constante blanco para reestructurar las luchas por venir. En el sentido común, la ideología se vuelve naturalizada. Por otra parte, Gramsci entiende el terreno de las ideologías en términos de conflictos superpuestos, intersectados o en formación y los denomina complejo ideológico” (Fairclough, 1993, p. 71).

De esta manera, la concepción dialéctica y dinámica de lucha hegemónica propuesta por Gramsci resulta coherente con la propuesta metodológica planteada por Fairclough, la que pone énfasis en las relaciones entre estructuras discursivas y eventos sociales:

“Un orden del discurso puede verse como la faceta discursiva del equilibrio contradictorio e inestable que constituye la hegemonía y, por otro lado, la articulación y rearticulación de los órdenes del discurso constituyen un pilar fundamental de la lucha hegemónica. Es más, la práctica discursiva, la producción, distribución y consumo (e interpretación) de los textos constituyen una faceta de la lucha hegemónica que contribuye en diversos grados a la reproducción o transformación, no solo del orden del discurso existente, sino también de la vida social y de las relaciones de poder” (Fairclough, 1993, p. 71).

Por ello, la propuesta metodológica de este autor busca trazar una conexión explicativa entre instancias particulares del discurso, prácticas sociales y discursivas, en una propuesta en la que se funde el análisis del discurso y el análisis social:

“Hacer aparecer en su pureza el espacio en que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que no se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo, es hacerse libre para describir en él y fuera de él juegos de relaciones” (Fairclough, 1993, p. 47).

Por otra parte, Fairclough (1993) propone el concepto de “tecnologización del discurso” para dar cuenta de “intervenciones calculadas” para el desplazamiento de prácticas discursivas como parte de la ingeniería del cambio social. Asunto que nos parece particularmente importante de considerar en momentos históricos y concretos, como los que hoy vivimos, en los que la sociedad como modo de producción de vida es refundada desde sus raíces mismas por el poder, y tanto el lenguaje como la subjetividad ocupan un lugar central en dicho proceso de refundación.

Finalmente, la categoría de “cambio discursivo” propuesta por el autor, nos resulta particularmente relevante para esta parte de la investigación. Fairclough incorpora, en este punto de su propuesta, los aportes de Mijail Bakhtin (1981) sobre la intertextualidad, categoría que lleva a pensar los textos, como siempre constituyéndose a partir de otros textos ya producidos y de tipos textuales potencialmente diversos:

“El interdiscurso -la configuración compleja e interdependiente de formaciones discursivas- tiene primacía sobre las partes y posee propiedades que no son predecibles desde el análisis de las mismas. El interdiscurso es además la entidad estructural que subyace a todo evento discursivo, más que la formación individual o el código...” (Fairclough, 1993, p. 52).

Para Fairclough, la intertextualidad inherente a los discursos y la historicidad de la producción y la interpretación textual, configura la creatividad como una opción y el cambio discursivo como algo constante:

“El cambio (discursivo) involucra formas de trasgresión: nuevas combinaciones a

partir de las combinaciones existentes o el uso de convenciones en situaciones en las que comúnmente estaban excluidas.... el cambio deja trazas bajo la forma de co-ocurrencias de elementos contradictorios o inconscientes (mezclas de estilos formales e informales, vocabularios técnicos y no técnicos, marcas de autoridad y familiaridad, formas sintácticas típicas de la escritura y de la oralidad, etc.)” (Fairclough, 1993, pp. 74-75).

La heterogeneidad de los textos sería entonces, un indicador sensible de cambio discursivo, y como tal, de las contradicciones y cambios socioculturales. Esta heterogeneidad es posible ya que todo texto es, en parte repetición, y en parte creación, es un espacio de tensión entre fuerzas centrípetas y centrífugas del lenguaje.

En la propuesta de Guattari (1996), también encontramos un énfasis metodológico en la aprehensión de lo que él denomina “desvíos de la discursividad”, los que comprende como enunciados parciales y “segmentos semióticos que adquieren autonomía”, se ponen a trabajar por su “cuenta propia” y de esa forma pueden generar nuevos campos de referencia (Guattari, 1996).

En la propuesta de Fairclough (1993), como decíamos, la valoración concreta del cambio discursivo solo es posible a través de la mirada acerca de la relación entre el evento discursivo concreto, las prácticas discursivas y la estructura social. En ese sentido Fairclough rescata la siguiente cita de Foucault (Fairclough, 1993, p.76):

“No existe el discurso del poder por un lado y, enfrente, otro que se le oponga. Los discursos son elementos tácticos o bloques de operación en el campo de las relaciones de fuerza; puede haberlos diferentes e incluso contradictorios en el interior de la misma estrategia; pueden por el contrario circular sin cambiar de forma entre estrategias opuestas” (Foucault, 2002, p. 124).

El estudio del cambio discursivo se nos presenta como una estrategia posible de análisis para intentar dar cuenta, no solo del discurso dado, sino también de lo que “está dándose” en el discurso subjetivo de los/as docentes, de los procesos de constitución discursiva, previos al momento de su materialización y realización (Marín, 1990). Este ejercicio es posible, también, a partir de una teoría social que deja de concebir al sujeto como inevitable punto de

llegada de un proceso de organización social. Las múltiples transformaciones sociales que han afectado la docencia pueden cristalizar en diversos resultados, que incluyen la desarticulación de sujetos docentes, y la constitución o no constitución de nuevos sujetos como tales.

A continuación presentamos el “protocolo de análisis” específico propuesto por Fairclough para la realización de este tipo de análisis.

Estructura Tridimensional de análisis del discurso propuesta por Fairclough

Fairclough propone un modelo tridimensional de análisis del discurso, coherente con las tres funciones del discurso que veíamos más arriba (función de identidad, función relacional y función ideacional). Estas tres dimensiones son: análisis lingüístico del texto mismo, análisis micro sociológico interpretativo del discurso, en tanto práctica discursiva (la producción activa sobre la base del sentido común) y análisis explicativo macro sociológico de la práctica social, es decir de la relación del lenguaje con las estructuras sociales (Fairclough, 1993).

Las tres operaciones básicas serían, una descripción analítica de las propiedades formales del texto mismo, una interpretación de las prácticas discursivas en juego (texto e interacción) y una explicación que considera la relación entre evento discursivo, interacción y contexto social. El detalle del modelo puede observarse a continuación en la Figura 6.

Figura6: Modelo tridimensional del análisis de discurso

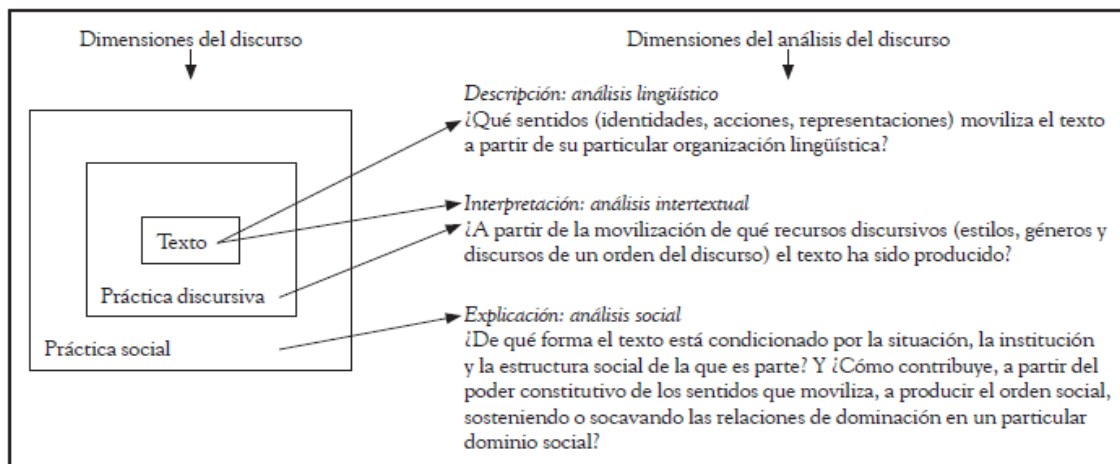


FIGURA 1
Modelo tridimensional del discurso.

Fuente: Fairclough, 1989.

La dimensión de la descripción está orientada al texto mismo, su “textura”, su forma y organización, y constituye un ejercicio fundamentalmente lingüístico. Esta dimensión, para Fairclough, considera niveles como el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual. El vocabulario, para este autor, no debe ser visto como lo que está documentado en “el” diccionario, “los términos ‘fraseología,’ lexicalización’ y ‘significación’ son más específicos que vocabulario porque implican el proceso de nombrar el mundo (lexicalizar, significar)” (Fairclough, 1993, p. 58). El análisis en este punto se centra en aspectos como, las palabras escogidas para expresar un concepto o una idea, los dominios más nombrados de la realidad social, los significados de las palabras y el uso de metáforas. En ese sentido, las palabras tienen un valor “experiencial”, pues dan cuenta particularmente de la función ideacional del lenguaje, al expresar conocimientos, representaciones, conceptos a través de los cuales los hablantes significan sus experiencias (Fairclough, 1989). La gramática, para Fairclough, tiene que ver básicamente con combinaciones dentro de las cláusulas y oraciones, las cuales pueden tener significaciones respecto a una o más de las funciones del lenguajes. La función ideacional en la gramática se expresa básicamente a partir de los procesos expresados en la sintaxis (acciones transitivas, eventos intransitivos y atribuciones); la función relacional tiene que ver básicamente con los modos lingüísticos (declarativos, interrogativos, imperativos), las modalidades que adquiere el “emisor” del mensaje (relacionales, expresivas) y los pronombres que articulan las cláusulas y oraciones (primera,

segunda o tercera persona, singular o plural) (Franquesa, 2002); la función identitaria de las estructuras gramaticales estaría dada por la articulación de modalidades verbales y tendrá que analizarse en relación a los otros dos núcleos del análisis lingüístico. Estos son la cohesión, entendida como las maneras en que se ligan las cláusulas y oraciones sucesivamente y la estructura textual, entendida como las propiedades organizacionales del texto como un todo (Fairclough, 1993).

La dimensión interpretativa, que analiza el texto como práctica discursiva, examina los procesos de producción, distribución y consumo (interpretación) de textos, buscando “conexiones explicativas entre la naturaleza de los procesos discursivos en sus casos particulares y la naturaleza de las prácticas sociales de las que forman parte” (Fairclough, 1993, p. 60). La interpretación del discurso como práctica discursiva considera tres niveles o núcleos para el análisis: la fuerza de las expresiones (tipo de acto de habla y componente accional del enunciado), la coherencia de los textos (que sería una propiedad más bien de las interpretaciones que de los textos) y fundamentalmente la intertextualidad (la construcción de textos a partir de fragmentos de otros textos, respecto de los cuales puede asimilarse, contradecirlos, repetirlos, etc.). El análisis intertextual permite buscar relaciones entre las funciones interaccionales, ideacionales e identitarias del discurso en el texto específico producido, y los géneros, discursos y estilos que se articulan en los órdenes discursivos y que enmarcan esta producción específica.

La dimensión explicativa busca analizar el evento discursivo como práctica social, la cual “puede referirse a diferentes niveles de organización social: el contexto de situación, el contexto institucional y el contexto social más amplio” (Fairclough, 2008, p. 176). A partir de un análisis social se busca conocer las relaciones entre texto y orden social y analizar el lugar que juega el discurso producido en el sentido de la reproducción o el cambio social. Este análisis implica ver al discurso como parte de procesos de lucha social, de fuerzas y movimientos históricos expresados en una matriz de relaciones de poder (Fairclough, 1993). El autor no define niveles o núcleos orientadores del análisis como en las otras dos dimensiones, más bien pone en juego categorías analíticas tales como hegemonía, sentido común e ideología (Fairclough, 1993).

Sin embargo, la distinción entre las tres dimensiones no puede en ningún caso, ser tajante, las distintas dimensiones se requieren mutuamente para los análisis. No podemos mencionar las

características de un texto sin hacer alguna referencia a la producción y/o interpretación textual (Fairclough, 1993). El análisis de textos no debiera estar artificialmente aislado del análisis de prácticas institucionales y discursivas en las cuales estos se insertan. Las prácticas discursivas muestran como los productores e intérpretes de textos utilizan los recursos sociales disponibles que constituyen el orden del discurso. El evento discursivo “utiliza y trabaja sobre el orden del discurso, el cual a su vez se manifiesta en propiedades textuales, de forma tal que la unión de la práctica textual y sociocultural es mediada por la práctica discursiva” (Fairclough, 1995, p. 20).

El análisis de esta práctica discursiva, para Fairclough (1993) debe involucrar una combinación de microanálisis y macroanálisis, que oriente acerca de cómo los participantes producen e interpretan los textos sobre la base de sus propios recursos (micro), así como conocer la naturaleza de dichos recursos que son utilizados para producir e interpretar los textos y para saber si ese uso es creativo o normativo (macro) (Fairclough, 1993, p. 66).

Desde este enfoque tridimensional cobra un nuevo sentido la intertextualidad que muestra dónde se localiza el texto con respecto a la red social de órdenes del discurso y cómo un texto actualiza y entiende el potencial dentro de los órdenes del discurso. Asimismo, elementos que suelen escapar a otros enfoques de análisis, tales como los “vacíos textuales” (lo que no está en el texto) y los “implícitos” (una “suerte de refugio a medio camino entre presencia y ausencia”). Los implícitos, para el autor, suelen ser “presuposiciones” no dichas explícitamente en el texto, pero que se toman como dado y podrían considerarse como “ya dicho” en prácticas textuales previas. El “análisis del contenido implícito puede proporcionar perspectivas valiosas sobre qué se toma como dado o como sentido común, también permite un acceso al análisis ideológico de los textos, ya que las ideologías son, en general, supuestos implícitos” (Fairclough, 1995, p. 9).

Como vemos, el modelo tridimensional de Fairclough (1995) es un enfoque dinámico y complejo, que se plantea más como un esquema orientador que como un conjunto de pautas fijas a seguir. De hecho, para Fairclough no tiene sentido realizar un análisis lineal de cada una de las dimensiones y planos propuestos, menos aún cuando se cuenta con un material extenso (como es nuestro caso) Son los propósitos de la investigación, así como los supuestos de la problematización teórica inicial, los que deben orientar al investigador en este camino constructivo e interpretativo.

Descripción general del proceso de análisis

Como ya indicamos, al describir los procedimientos de producción de información, fuimos realizando análisis parciales y preliminares de los textos, a medida que se producía el material. Estos análisis implicaron la lectura del texto específico por parte de varios miembros del equipo de investigación, así como la posterior discusión e intercambio de análisis con el objetivo de construir una idea general del texto en particular, basada en una codificación preliminar inductiva del material, la cual nos orientó en la toma de decisiones respecto de la estrategia muestral.

Una vez producidos todos los dispositivos discursivos, y habiendo realizado el ejercicio recién mencionado para cada uno de los grupos focales, grupo de discusión y entrevistas, se procedió a realizar a lectura general del material, la cual se hizo sin considerar las codificaciones iniciales, pues estas fueron realizadas para tomar decisiones en el muestreo teórico y queríamos considerar al conjunto del material como un nuevo cuerpo de análisis. Esta lectura se hizo desde el enfoque tridimensional de Fairclough buscando regularidades en el texto producido por los/as docentes, desde las tres funciones del discurso ya descritas: ideacional (como representaciones, creencias y explicaciones de la realidad social y el oficio docente), relacional (como expresiones del desarrollo y coordinación de acciones en su práctica docente) e identitaria (dando cuenta de posiciones subjetivas, maneras de ser e identidades sociales).

Este primer acercamiento interpretativo al material se hizo, como es de suponer, con un énfasis en la dimensión lingüística descriptiva del texto. En el análisis del vocabulario utilizado por los docentes nos centramos en las formas de nombrar las experiencias y situaciones (el valor experiencial de sus palabras), los dominios más nombrados, los significados atribuidos a las palabras y las metáforas utilizadas (las que, a nuestro parecer, condensaban significaciones sobre la actividad docente).

Respecto a la gramática, entendida como la combinación de cláusulas y oraciones construidas por los docentes en las conversaciones, nos enfocamos básicamente en los significados gramaticales ideacionales, expresados en acciones, eventos y atribuciones, así como en las funciones de las cláusulas (transitivas, atributivas, intransitivas) y en los significados gramaticales relacionales, expresados en los modos lingüísticos (declarativos, interrogativos,

imperativos, etc.), las modalidades adquiridas el “emisor” (relacionales, expresivas) y los pronombres que articularon las cláusulas y oraciones. Este análisis fue posteriormente complementado cuando volvimos a mirar los discursos docentes, en tanto prácticas discursivas.

Finalmente, en este primer acercamiento al texto, nos centramos en una mirada global respecto de la cohesión observada en las cláusulas y oraciones sucesivas producidas por los/as docentes y la estructura textual, en tanto organización del texto como un todo.

Esta primera lectura global del material la realizamos considerando los tipos de habla que se esperaba producir con cada tipo de dispositivo y la hicimos en tres niveles paralelos: respecto del conjunto del material producido, respecto de los textos producidos en cada dispositivo (cada grupo y entrevista como una totalidad en sí) y finalmente respecto del material producido en las entrevistas y grupos focales correspondientes a liceos con bienestar y liceos con malestar (como dos textos). Esto nos llevó a construir, como ya dijimos, una primera mirada respecto de las regularidades discursivas presentes en las conversaciones de los/as docentes; a la vez que nos permitió segmentar el material, agrupando las partes del discurso que, según nuestra consideración, se referían a las creencias, las relaciones y las maneras de ser más significativas, en relación a los dos objetivos específicos planteados para esta segunda parte de la investigación (los sentidos atribuidos al trabajo y la politicidad de la práctica docente).

El material así segmentado se reorganizó en dos nuevos textos, relativos a cada uno de los objetivos específicos nombrados. Estos nuevos textos, junto a los textos originales (el material total, los textos producidos en cada dispositivo y los textos producidos en los liceos con bienestar y malestar) fueron objeto de un segundo nivel de análisis de tipo interpretativo centrado en el discurso como práctica discursiva, circunscrito a los objetivos de investigación planteados. En este segundo nivel de análisis, se buscó comprender el modo en el que los discursos docentes movilizaban aspectos de género, discurso y estilo de los órdenes del discurso en los que se enmarcan (vistos estos órdenes como recursos discursivos socialmente disponibles, validados y estables). Los núcleos centrales de este segundo nivel de análisis fueron los atributos de fuerza, coherencia e intertextualidad en los discursos docentes. La intertextualidad se buscó comprender en su dimensión constitutiva de los discursos (textos como productos de mezclas y combinaciones de distintos recursos internalizados del orden

discursivo, asunto que casi nunca se presenta de manera explícita), así como en su expresión manifiesta (las referencias a otros textos, con los que se dialoga, se cita o se rechazan).

La fuerza de las expresiones del discurso docente fue abordada a partir de los componentes accionales de los enunciados. Esto tiene que ver con los aspectos ilocutorios de los actos de habla (en el sentido de cómo estos actos modifican las relaciones entre los “interactuantes”), así como con aspectos retóricos del texto tales como ¿Quién es el sujeto que habla (yo, nosotros)?, ¿A quién se le habla?, ¿Pasividad o actividad de las oraciones? (Maingueneau, 2003). Desde la problematización que hicimos de la subjetividad docente, nos interesaba particularmente intentar comprender desde dónde se posicionaban los docentes para producir su discurso, a quien le hablaban, cuándo y cómo se posicionaban como sujeto (individual o colectivo), a quiénes reconocían como los suyos (o aliados) y a quiénes como sus contrarios.

Finalmente, el atributo de coherencia de los textos, al constituir más bien una propiedad de las interpretaciones producidas que de los textos mismos, fue abordado a partir de sucesivas lecturas de los textos disponibles (general, por dispositivo, por establecimientos con malestar y bienestar, por objetivos específicos), buscando, a partir de ahí, dar cuenta de la forma en que los textos nos “hicieron sentido como un todo” (Fairclough, 1993, p. 64).

La dimensión explicativa del análisis implicó para nosotros una tercera lectura del material y de nuestros análisis. Aquí nuestro foco fue el lugar ocupado por las regularidades del discurso docente en la mantención y el cambio del orden social. Valoramos particularmente, en este análisis, los “vacíos textuales”, aquellos elementos que nos llamaron la atención por no presentarse en los textos producidos, así como lo “no-dicho” del texto y que parecía como “ya dicho en otro lugar”, los aspectos pre supuestos del discurso (Fairclough, 1993). Estos aspectos implícitos de los textos nos ayudaron a construir perspectivas interpretativas sobre lo “dado”, aspectos del “sentido común” instituido en los discursos docentes y los aspectos ideológicos de los textos.

Asimismo, y siguiendo nuestro planteamiento de investigación, valoramos especialmente los elementos de quiebre en la lógica discursiva, que pudieran ser “rastros” de procesos de subjetividad docente constituyente. La heterogeneidad discursiva que fuimos construyendo en los análisis anteriores, fue vuelta a mirar, desde una perspectiva de historicidad, como parte de procesos de lucha social, de fuerzas y movimientos históricos expresados en una matriz de

relaciones de poder (Fairclough, 1993). En ese sentido, intencionamos una mirada global del texto que tuviera en cuenta las relaciones, en el discurso docente, entre necesidades, experiencias y visiones de futuro. La interpretación de las disonancias o quiebres en la lógica discursiva de los/as docentes, se construyó desde las tres dimensiones de análisis: lo lingüístico, las relaciones con el orden discursivo y el análisis social. Asimismo, intentamos aquí dar cuenta de la coherencia de los textos, a partir de los sentidos que construíamos de ellos como investigadores, así como de las reacciones que generaban (o no generaban) determinadas unidades de discurso y de sentido en los otros participantes de las conversaciones grupales y, en el caso de las entrevistas individuales, en el desarrollo de la propia lógica de (auto) reflexión de los docentes. Colocamos particular atención a los momentos de las conversaciones en los que el diálogo fue menos fluido y en aquellos en los que sentimos hubo ambivalencia.

Finalmente, es fundamental señalar que en la descripción del proceso de análisis que acabamos de hacer, no pudimos reflejar totalmente la circularidad y recursividad del mismo. En nuestras sucesivas lecturas del material, las dimensiones de análisis aparecieron juntas desde un comienzo, con una complejidad cada vez mayor. No fueron etapas las que fuimos llevando a cabo, sino momentos complejos en espiral que aparecían una y otra vez con énfasis que variaban. Desde los primeros análisis, con foco en lo lingüístico, teníamos el orden discursivo hegemónico presente; de la misma forma en que, en los últimos momentos de análisis centrados en las prácticas sociales, fueron aspectos de vocabulario, de gramática, de cohesión o estructura textual, los que nos permitieron enriquecer nuestras interpretaciones. Por último, señalar que no fue un camino recorrido una sola vez; en múltiples oportunidades volvimos sobre el material en bruto para seguir una secuencia de conversación, o para volver a pensar una construcción interpretativa. En alguna medida se trató de un proceso de análisis que podría haberse seguido enriqueciendo, pero las coordenadas concretas de tiempo y espacio de nuestra propia subjetividad como investigadores, nos ayudaron a darle un cierre, que esperamos sea una apertura hacia otros procesos de investigación y comprensión posteriores.

2.2.5. Validez y fiabilidad de la investigación cualitativa

La problemática de la validez y la fiabilidad de la investigación, desde perspectivas metodológicas cualitativas interpretativas, no presenta la homogeneidad de criterios que se da en el caso de las investigaciones cuantitativas (Flick, 2004).

La validez, en los debates sobre fundamentación de la investigación cualitativa, gira en torno a la cuestión de si el investigador “ve lo que piensa que ve”, consiguiendo superar los errores consistentes en ver relaciones donde no las hay, rechazarlas donde ellas existen o hacer las preguntas equivocadas (Flick, 2004). Para Flick, la validez de las investigaciones tiene que ver con la pregunta de “hasta dónde las construcciones del investigador se fundamentan en las construcciones de aquellos a quienes estudia y hasta donde este fundamento es transparente para otros (Flick, 2004, p. 239). Sin embargo, para autores como González Rey (2000), el asunto no es tan sencillo como comparar las producciones del investigador con las producciones de los sujetos investigados, pues el conocimiento, desde la epistemología cualitativa, no se legitima por una supuesta correspondencia *isomórfica* y lineal con una realidad externa a él. Si fuera así, bastaría con realizar procesos de “validez comunicativa”, tales como realizar reuniones con los sujetos investigados en las que se les muestren transcripciones e interpretaciones de sus palabras, para validar estas interpretaciones (Flick, 2004). Pero ocurre que la investigación cualitativa en general, y los estudios críticos del discurso en particular, buscan producir un conocimiento que vaya más allá de lo que es inmediatamente accesible para la reflexión cotidiana de los hablantes (van Dijk, 2000). Por otra parte, existen problemas éticos que surgen de la confrontación de los entrevistados con las interpretaciones de sus declaraciones.

Desde algunos autores, como Denzin (1989) y Patton (1990) se ha planteado la *triangulación* como una estrategia de construcción de validez investigativa (Flick, 2004). La triangulación alude a una combinación de métodos, grupos de estudio, entornos, fuentes o perspectivas teóricas de investigación. Sin embargo esta estrategia, muy extendida hace algunos años, ha sido criticada desde dos perspectivas. Por un lado, por constituir, más bien, una estrategia para incrementar el alcance o la profundidad de los diseños metodológicos, que un proceso de validación propiamente tal. Por otro lado, autores como González Rey (2000), plantean una crítica epistemológica a la triangulación, por considerarla basada en una lógica de investigación positivista, pues “considera la masa de datos como una entidad objetiva, en

relación a la cual cualquier investigador, independientemente del tipo de relaciones que haya tenido con aquella, puede opinar en igualdad de condiciones”, a la vez que coloca a los investigadores en “una posición externa en relación con los datos producidos, conservando la escisión sujeto-objeto”, y “pretende llegar a una conclusión objetiva respecto de los datos” (González Rey, 2000, pp. 92-93).

Para otros autores se trata más bien de un asunto de validación de la investigación, que de la búsqueda de validez científica como tal. La validación apuntaría a un “incremento de la transparencia del proceso de investigación como un todo” (Flick, 2004, p. 243), mezclándose así con un asunto de fiabilidad investigativa.

La fiabilidad del procedimiento de investigación estaría relacionada con la rigurosidad en la documentación de transcripciones y notas construidas en el proceso de investigación, así como con la formación previa del equipo investigador en el uso de las técnicas de producción y análisis de información que se utilizarán. Para Flick (2004) el debate sobre fiabilidad en investigación cualitativa se reduce a dos asuntos. En primer lugar, la necesidad de “explicar la génesis de los datos de manera que haga posible comprobar, por una parte, qué es una declaración del sujeto y. por otra, dónde comienza la interpretación del investigador. En segundo lugar, (la explicitación de) los procedimientos en el campo y análisis” (Flick, 2004).

Como vemos, no existe “una respuesta realmente satisfactoria el problema de fundamentar la investigación cualitativa” desde las perspectivas de la validez y la fiabilidad (Flick, 2004 p. 252). Hay autores que simplemente desechan el uso de tales conceptos, por su origen asociado a tradiciones positivistas de investigación, y proponen conceptos como legitimidad, plausibilidad o viabilidad del conocimiento (González Rey, 2000; Flick, 2004).

Para González Rey (2000), la legitimidad del conocimiento “no puede definirse por un acto de validez, sino en el complejo proceso de continuidad que caracteriza a la producción teórica; por lo tanto, la legitimidad representa un proceso de carácter mediato, cuya significación tiene mayor valor histórico que actual” (González Rey, 2000, pp. 89-90). Desde este autor, que hemos citado varias veces en este estudio, la legitimidad del conocimiento producido no es una cosa en sí:

“(La legitimidad del conocimiento) tiene que ver con lo que representa aquel conocimiento en términos de la ampliación del potencial heurístico de la teoría, el cual permite el acceso a zonas de lo real que resultaban inaccesibles en momentos anteriores” (González Rey, 2000, pp. 88-89).

Como hemos planteado anteriormente, para este autor, la fuente de conocimiento en la investigación cualitativa, está en la producción teórica y en la capacidad del pensamiento de acompañar la investigación y hacer de esta un proceso en desarrollo (González Rey, 2002, 2000). De esta forma, la legitimidad no se define “por comparaciones entre ideas diferentes, o entre ideas y datos, sino por la congruencia de los procesos que se constituyen en la construcción del conocimiento”, siendo la producción teórica el escenario de esta congruencia o integración. Desde este planteamiento, una idea, una interpretación, una producción, tendrá valor heurístico (valor de conocimiento), no por el sistema de datos en que se apoya, sino por su “significación para los procesos constructivos comprometidos con el momento actual de producción teórica del investigador” (González Rey, 2000, p. 91).

Por otra parte, el investigador como sujeto creativo y activo, no puede soslayar su propia subjetividad en el estudio de aspectos subjetivos de lo social, lo que hace de la investigación un proceso idiosincrático y vivo, tal como señalan Guba y Lincoln, citados por González Rey (2000):

“El investigador es en sí mismo el instrumento, los cambios que resultan de la fatiga, modificaciones en el conocimiento, así como las variaciones resultantes de las diferencias en entrenamiento, habilidades y experiencia entre diferentes ‘instrumentos’, se producen fácilmente. Pero esta pérdida en rigor es más que compensada por la flexibilidad, perspicacia, y habilidad para construir conocimiento, que es la principal competencia del instrumento humano” (Guba & Lincoln, 1981, p. 14).

Nos parece particularmente interesante esta cita de Guba y Lincoln, pues da cuenta del proceso de construcción permanente del “instrumento” de conocimiento concreto que somos los investigadores concretos. Junto con estas características de “flexibilidad, perspicacia y habilidad para construir conocimiento”, tal vez sea oportuno agregar la capacidad reflexiva y auto reflexiva del investigador, que le permita dar cuenta del proceso que está llevando a cabo

y moverse en esa tensión permanente entre el compromiso con el conocimiento en construcción y la distancia necesaria con la realidad, con las teorías y con el proceso en sí.

En este complejo escenario que nos plantea la validez/fiabilidad, validación o legitimación del conocimiento que estamos construyendo desde la perspectiva cualitativa, nos parece que podemos avanzar a partir de varias operaciones que se dan a lo largo de todo el estudio, y que no se restringen a una operación específica o a una declaración puntual.

En primer lugar, ya lo hemos dicho en el planteamiento de esta investigación, intentando la rigurosidad en la interrogación de la realidad, la problematización e historización del problema de investigación que nos planteamos. Esto se juega en los antecedentes recopilados, en la relación misma con las problemáticas docentes y en los alcances de las preguntas planteadas. Al respecto consignar, a riesgo de explicitar algo que puede resultar obvio, en el análisis crítico del discurso, la investigación comienza con el estudio de los órdenes del discurso hegemónicos, construido históricamente, en este caso respecto al trabajo docente.

En segundo lugar, en la búsqueda de la coherencia entre las epistemológicas, teóricas y axiológicas asumidas, las perspectivas teórico-metodológicas y el sentido dado a las técnicas utilizadas. En tercer lugar, en lo que Flick (2004) llama la “*auditabilidad*” de la investigación. Es decir, explicitando al máximo las decisiones que fuimos tomando, desde el punto de vista teórico y axiológico, así como en la producción y análisis de la información (cómo, cuando y porqué se segmentó y reorganizó el material textual). En cuarto lugar, a través de la complejidad del diseño de investigación, que hemos descrito a lo largo de este capítulo, la que implicó, entre otras cosas, diversidad de dispositivos de producción de información y un proceso recursivo de análisis del material. En quinto lugar, a través de un proceso de formación y debate permanente al interior del equipo de investigación. La formación abarcó la capacitación en los dispositivos utilizados y la discusión grupal permanente.

Finalmente, si bien renunciamos a la realización de procesos de validez comunicativa (por las razones descritas), intentamos construir un conocimiento concreto de los lugares de trabajo de los/as docentes, así como mantener una permanente sensibilidad respecto de la voz y opiniones de los docentes (entre otras cosas, los resultados de la primera parte del estudio fueron presentados a las comunidades de docentes antes de dar inicio a esta segunda parte).

3. Limitaciones del presente estudio

Cuando iniciamos este proceso de investigación, teníamos claras algunas limitaciones que nos imponían situaciones externas, tales como, los plazos, los recursos y los avances del conocimiento en el área; así como ciertos condicionamiento, que podríamos llamar internos, tales como limitaciones de tiempos personales y colectivos (para construir un equipo de investigación), o la necesidad de formarnos en aspectos metodológicos y teóricos. A lo largo del proceso mismo que significó realizar esta investigación, algunas de las limitaciones que anticipamos al inicio logramos, de una u otra forma, enfrentarlas, otras persistieron y algunas se nos fueron aclarando al calor de la pesquisa.

En primer lugar, en el caso de la primera parte de la investigación (el estudio cuantitativo), por tratarse del primer estudio en nuestro país que analizara, con una muestra representativa, las relaciones entre condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente, este presenta las debilidades y aportes propios de un primer trabajo. Destacamos particularmente, el hecho de no contar con modelos explicativos previos y demostrados, en nuestro país, sobre las relaciones entre condiciones de trabajo y bienestar/malestar. Para el diseño, la elección de instrumentos y variables, así como para guiar los análisis y para la construcción del primer modelo explicativo, hemos utilizado los antecedentes descriptivos existentes en nuestro país, los avances del debate mundial sobre salud laboral, las evidencias disponibles sobre modelos explicativos y la experiencia previa acumulada por el equipo investigador sobre condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente.

Otra limitación del estudio cuantitativo, es su carácter descriptivo. Desde el punto de vista de los estudios epidemiológicos (ciencias de la salud) esta investigación es descriptiva, pues rara vez en ciencias sociales se podría llegar a realizar un estudio analítico experimental o analítico observacional (caso-control o de cohorte), los cuales requieren más tiempo y recursos. Sin embargo, como plantea Hennekens (1997), los estudios descriptivos (en esta clasificación), deben contener hipótesis implícitas y deben aspirar a realizar análisis explicativos e inferencias, cumpliendo todos los supuestos y mínimos metodológicos necesarios para realizar aquello.

En el caso del estudio cualitativo (segunda parte de la investigación), este estudio plantea limitaciones de alcance metodológico, respecto al estudio de la subjetividad docente (sentidos atribuidos al trabajo y politicidad de la acción docente).

En primer lugar, hemos centrado este estudio en dispositivos discursivos que dan cuenta del “orden del decir”, pero dejamos fuera el “orden del hacer”. Si bien procuramos conocer los lugares concretos de trabajo de los/as docentes, no consideramos un enfoque etnográfico que pudiera darnos cuenta de la acción, de las prácticas docentes en su contexto. La institución escolar, como local de trabajo docente, es situada como contexto institucional de la producción de discurso (y antes como objeto de descripciones atributivas respecto a condiciones de trabajo), pero no se completa como un problema de investigación. Las razones de esta opción se han justificado en distintas partes de esta tesis y están relacionadas con el lugar que, desde nuestro punto de vista, ocupa la producción discursiva concreta, así como el orden del discurso hegemónico, en la mantención del actual estado de relaciones sociales. Sin embargo, esta justificación teórica, no oculta la presente limitación.

En segundo lugar, siguiendo a Ibáñez, en el grupo de discusión el contexto existencial está amputado de su componente semiótico, siendo entonces, la “fuerza disipada en significado” (Ibáñez, 1986, pp. 56- 57). Para el autor, una pregunta de investigación ligada a procesos de articulación colectiva (como es el caso de la subjetividad docente) son mejor abordables desde dispositivos investigativos dialécticos o socio analíticos, que permitan la expresión del juego de fuerzas sociales que se enfrentan en un contexto determinado, la escuela en este caso. Al respecto, plantear que nos parece se trata de un asunto de orden distinto al planteado en el párrafo anterior (la no consideración del “hacer docente”). En este punto, no nos sentíamos en condiciones de instalar dispositivos de investigación-acción, de tipo dialéctico. Sentíamos que no contábamos con herramientas, palabras y significados para poder avanzar hacia estudios de ese tipo, el mismo nivel precario (o desconocido para nosotros) de constitución de la subjetividad docente, nos hacía desaconsejable un dispositivo de este tipo, que requiere un alto nivel de exposición de fuerzas y enfrentamiento (Villasante, 1995). Tal vez sea este el próximo desafío de la presente línea de investigación.

En tercer lugar, los procesos de producción y constitución de subjetividad no pueden ser recogidos, como tales, en un estudio transversal. Más allá de la secuencia temporal que se dio en torno a los dispositivos de producción de información (aplicación del cuestionario durante

el año 2009, producción de grupos durante el año 2010 y entrevistas durante el año 2011), carecimos de un diseño transversal que pudiera darnos cuenta de procesos, avances y retrocesos. Las razones para optar por un diseño transversal fueron de orden práctico: recursos, posibilidades, tiempos.

En cuarto lugar, el diseño de investigación planteado, si bien presenta cierta flexibilidad en cuanto a la “relación dialógica” con los sujetos de la investigación, tal como se explicó en el caso de las entrevistas, que fueron realizadas en un contexto social que fue “resentido” por las docentes, no se plantea esta relación dialógica como parte de la estrategia investigativa. Este asunto tiene que ver con la segunda limitación ya planteada.

En quinto lugar, los estudiantes son el sujeto ausente de esta investigación. Sujeto ausente, pero emergente en el discurso de los/as docentes, como parte constitutiva del núcleo afectivo central de la relación pedagógica. Si bien sabíamos de esta limitación al comenzar la investigación, esta se nos fue haciendo más grande, a medida que iban emergiendo los primeros resultados (por ejemplo respecto a la relación entre significatividad y bienestar docente) y a medida que producíamos interpretaciones sobre el discurso docente, en donde los estudiantes eran un “objeto” receptor particularmente complejo. Las razones para optar por este diseño que excluyó a los estudiantes, estaban relacionadas con priorizar la posibilidad de profundizar en el conocimiento del sujeto docente, desde sus propios discursos y producciones.

Finalmente, un aspecto limitante y altamente complejo de este proceso investigativo fue su magnitud y complejidad, que nos llevó a articular diversas perspectivas teóricas y metodológicas. En las primeras páginas de este capítulo detallamos las opciones de integración de perspectivas que tomamos durante esta investigación. Esperamos que estas opciones, y sus razones, disminuyeran considerablemente esta limitación investigativa.

B. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

“Contrariamente a la obra de arte, no hay aquí edificio terminado y por terminar. Tanto como, o más que, los resultados importa el trabajo de reflexión, y es quizás eso sobre todo, lo que un autor puede hacer ver, si es que puede hacer ver algo. Pensar no es construir catedrales o componer sinfonías. La sinfonía, si la hay, el lector debe crearla en sus propios oídos”.

Cornelius Castoriadis

1. Resultados primera parte de la investigación: estudio cuantitativo⁷⁶

Los datos que se analizan a continuación fueron ponderados según dependencia administrativa de cada establecimiento. Los puntajes de las escalas fueron reconvertidos a puntajes 0-100 para poder realizar comparaciones y relaciones con propiedad⁷⁷.

1.1. Descripción de variables de identificación

En este apartado se realiza una descripción de los docentes que conforman la muestra, datos que se recogen del cuestionario de autor reporte. Los docentes de la provincia de Santiago se describen presentando los porcentajes ponderados de cada una de las variables.

⁷⁶ La base de datos de la aplicación del cuestionario de autorreporte constituye el Anexo 5 del presente informe. En el anexo 6 se pueden apreciar los resultados descriptivos para cada reactivo del cuestionario de autorreporte.

⁷⁷ Estos puntajes reconvertidos mostraron niveles adecuados de normalización, requisito básico de los análisis estadísticos realizados.

a) Sexo

Un 54% de docentes de enseñanza media de Santiago son de sexo femenino, no existiendo diferencias significativas al comparar los colegios municipales y particulares subvencionados (Tabla 30).

Tabla 31: Sexo del docente por dependencia

	Municipal	Particular Subv.	Total
Femenino	56.8%	52.7%	53.7%
Masculino	43.2%	47.3%	46.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* No existe diferencia significativa

Al observar la distribución del sexo de los docentes por modalidad, sí se observan diferencias relevantes. Los colegios técnico-profesionales, presentan una distribución pareja entre docentes hombres y mujeres (50,6% vs 49,4%), en cambio en los colegios científico-humanistas nos encontramos con prevalencia femenina (58% vs 42%), repitiéndose esto en los establecimientos polivalentes.

Tabla 32: Sexo del docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Femenino	58.1%	49.4%	56.6%	54.7%
Masculino	41.9%	50.6%	43.4%	45.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Estos datos se alinean con las bases de información sobre fuerza de trabajo docente en Chile, si bien nos muestran que la profesión docente en los establecimientos de enseñanza media de la provincia de Santiago, presenta un componente masculino levemente superior a los datos nacionales (Ministerio de Educación, 2005).

b) Edad

El promedio de edad de los docentes de educación media de la muestra se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 33: Tramos etarios de los docentes de la muestra

	%
Menor de 30 años	17.1%
Desde 30 hasta 39 años	29.1%
Desde 40 hasta 49 años	25.3%
Desde 50 años hasta 59 años	23.4%
Mayor a 59 años	5.1%
Total	100.0%

Estos tramos de edad varían dependiendo, tanto de la modalidad de enseñanza, como de la dependencia del establecimiento educacional. En colegios municipales la tendencia es que profesores y profesoras tengan sobre 40 años, de hecho en la muestra el 70,4% de los docentes del sector municipal sobrepasaban los 40 años. En cambio, en establecimientos particulares subvencionados, los mayores de 40 alcanzan solamente un 43%, teniendo el 57% restante menos de 39 años.

Tabla 34: Edad del docente por dependencia

	Municipal	Particular Subv.	Total
Menor de 30 años	12.4%	21.0%	18.8%
Desde 30 hasta 39 años	17.2%	36.1%	31.3%
Desde 40 hasta 49 años	26.4%	24.4%	24.9%
Desde 50 años hasta 59 años	37.5%	14.0%	19.8%
Mayor a 59 años	6.5%	4.6%	5.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Al analizar los datos por modalidad se observa una leve tendencia a que profesores de la modalidad científico-humanista sean más jóvenes que los docentes de modalidad técnico-profesional, siendo sin embargo, los establecimientos polivalentes quienes presentan mayor porcentaje de profesores y profesoras menores de 30 años (Tabla 34).

Tabla 35: Edad del docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Menor de 30 años	18.7%	12.0%	25.1%	17.1%
Desde 30 hasta 39 años	31.4%	27.3%	25.4%	29.1%
Desde 40 hasta 49 años	25.2%	25.8%	24.2%	25.3%
Desde 50 años hasta 59 años	21.6%	26.6%	21.2%	23.4%
Mayor a 59 años	3.0%	8.4%	4.0%	5.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Si existe diferencia significativa

c) Familia

En general los docentes tienden a estar casados o en pareja y a tener uno o dos hijos, sin embargo encontramos diferencias al analizar estos aspectos por modalidad y dependencia.

En colegios municipales, el 69% de los profesores y las profesoras están casados o en parejas, lo cual contrasta con el 54% de docentes en esta condición en los colegios particulares subvencionados (Tabla 35).

Tabla 36: Estado civil del docente por dependencia

	Municipal	Particular Subv.	Total
Soltero	25.5%	39.6%	36.1%
Casado	58.7%	47.6%	50.3%
En pareja	10.8%	6.9%	7.9%
Divorciado	3.2%	5.3%	4.8%
Viudo	1.9%	.6%	.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Por otra parte en establecimientos técnicos-profesionales llama la atención el bajo porcentaje de docentes solteros en relación a los otros dos grupos, y particularmente en relación a los establecimientos polivalentes.

Tabla 37: Estado civil del docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Soltero	34.7%	29.5%	40.5%	33.5%
Casado	52.1%	54.5%	47.5%	52.4%
En pareja	8.8%	8.7%	7.6%	8.6%
Divorciado	3.9%	5.4%	3.8%	4.4%
Viudo	.6%	1.8%	.6%	1.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Estos datos se entienden al analizarlos a luz de la distribución por edad. Es decir coincide que en colegios municipales hay docentes de mayor edad y mayoritariamente casados; y en colegios polivalentes se agrupan los profesores más jóvenes y con el mayor porcentaje de soltería.

En relación al número de hijos, se observa que en colegios particulares subvencionados existe el mayor porcentaje de docentes sin hijos (35%), lo cual se explica por el factor edad mencionado anteriormente. Sin embargo, al analizar los datos por modalidad vemos que pese a la menor edad de los docentes de la modalidad polivalente, no hay diferencias entre la cantidad de hijos o hijas que tienen estos docentes en relación al resto (Tabla 38).

Tabla 38: Cantidad de hijos/as del docente por dependencia

	Municipal	Particular Subvencionado	Total
Uno	19.2%	24.8%	23.4%
Dos	29.9%	25.4%	26.5%
Tres	22.1%	10.5%	13.4%
Más de tres	5.1%	4.6%	4.7%
Ninguno	23.7%	34.6%	31.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 39: Cantidad de hijos/as del docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Uno	21.7%	22.7%	23.7%	22.3%
Dos	25.9%	30.2%	24.0%	27.3%
Tres	13.5%	17.9%	13.2%	15.1%
Más de tres	3.3%	5.8%	5.6%	4.5%
Ninguno	35.6%	23.4%	33.5%	30.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* No existe diferencia significativa

d) Formación profesional

La mayoría de los profesores y profesoras cursan pedagogía como carrera universitaria por más de dos años (81%).

El tipo de formación que han tenido los docentes o la duración de sus estudios no es una variable que presente diferencias al analizar los datos por dependencia. Sin embargo, al analizar los datos por modalidad, sí encontramos diferencias. Hay un 90% de los docentes pertenecientes a la modalidad científico-humanista que se formaron en una universidad por más de dos años, porcentaje que disminuye a un 70% en la modalidad técnico-profesional. Así mismo en colegios técnico-profesionales es donde existe mayor porcentaje de docentes con habilitación profesional (10%) (Tabla 39).

Tabla 40: Formación docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Pedagogía en Universidad 2 años o menos	3.9%	13.1%	5.6%	7.5%
Pedagogía en Universidad más de 2 años	88.9%	69.9%	83.0%	81.1%
Instituto o Centro de Formación Técnica	9%	5.7%	2.7%	2.9%
Escuela Normal		1.0%	6%	4%
Habilitación Profesional (sin título de pedagogo)	6.3%	10.3%	8.2%	8.0%
Total	100%	100%	100%	100%

* Si existe diferencia significativa

e) Años de Ejercicio profesional

En relación a los años dedicados a la docencia, los resultados muestran que existe diferencia en relación a la antigüedad de sus docentes según la dependencia del establecimiento educacional. Así, en colegios municipales existen un 38% de docentes que cuentan entre 20 y 34 años de servicio, en comparación con el 19% de docentes con ese mismo rango de antigüedad que imparte clases en colegios particulares subvencionados (Tabla 40). No existe diferencia en relación a los años de servicio de los docentes al comparar por modalidad de enseñanza.

Tabla 41: Antigüedad en la docencia por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Menos de seis años	17.9%	27.3%	24.9%
Desde seis hasta nueve años	10.7%	21.6%	18.9%
Desde diez hasta catorce años	12.5%	16.6%	15.6%
Desde quince hasta diez y nueve años	11.4%	11.4%	11.4%
Desde veinte hasta treinta y cuatro años	37.8%	18.6%	23.4%
Más de treinta y cuatro años	9.9%	4.5%	5.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Probablemente muy vinculado al tema de años de servicio, encontramos diferencias en las remuneraciones percibidas por los docentes al analizar tanto por dependencia como por modalidad. En términos generales los resultados muestran que alrededor de un 75% de los profesores recibe un sueldo que va entre los \$200.000 y los \$600.000 pesos.

Los docentes del sector municipal obtienen sueldos significativamente más altos que aquellos del sector particular subvencionado, (un 23% del sector municipal gana sobre \$600.000, en cambio solo un 10% del sector particular subvencionado obtiene esa remuneración) (Tabla 41).

Tabla 42: Remuneraciones del docente por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Menos de \$200.000	8.0%	9.9%	9.4%
Entre \$201.000 y \$400.000	27.6%	33.4%	32.0%
Entre \$401.000 y \$600.000	41.1%	46.6%	45.2%
Entre \$601.000 y \$800.000	18.8%	7.9%	10.6%
\$801.000 y más	4.4%	2.2%	2.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

En relación a las diferencias por modalidad, se observa que los docentes de la modalidad polivalente reciben menores ingresos que los docentes de las otras dos modalidades, registrándose el hecho de que no haya docentes con sueldo mayor a los \$800.000 en establecimientos polivalentes (Tabla N° 42). Es importante recordar, para matizar estos resultados, la diferencia etárea que existe en los docente tanto por dependencia como por modalidad.

Tabla 43: Remuneraciones del docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Menos de \$200.000	10.5%	8.8%	7.3%	9.5%
Entre \$201.000 y \$400.000	33.9%	26.8%	34.0%	31.2%
Entre \$401.000 y \$600.000	41.5%	42.3%	53.0%	43.3%
Entre \$601.000 y \$800.000	10.5%	17.7%	5.7%	12.6%
\$801.000 y más	3.6%	4.3%		3.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

f) Situaciones vinculadas al “estrés”

Se consultó por situaciones personales estresantes que los profesores y profesoras estuvieran viviendo al momento de la consulta. Los resultados muestran que a nivel general, las situaciones estresantes más frecuentes son los problemas de salud en la familia (43%), seguido por problemas afectivos y relacionales (27%) (Tabla N° 43).

Tabla 44: Deterioro financiero familiar

Situaciones estresantes	Sí	No
Deterioro financiero familiar	13.1%	86.9%
Problemas de salud en la familia	43.4%	56.6%
Problemas afectivos y de relación en la familia	27.3%	72.7%

En relación a la asistencia a talleres de prevención del estrés los resultados muestran que los docentes de enseñanza media en su gran mayoría (86%) no han asistido a talleres de prevención del estrés o similares. Sin embargo, encontramos que en el sector municipal hay una mayor asistencia a este tipo de talleres (Tabla N° 44).

Tabla 45: Asistencia a cursos o talleres de prevención del estrés por dependencia

	Municipal	Part. Subv.	Total
Si	20.2%	10.7%	13.1%
No	79.8%	89.3%	86.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

g) Establecimiento educacional

Se consideraron dos indicadores descriptivos de los establecimientos educacionales: el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y el resultado del SIMCE de 2° año de Educación Media.

Los colegios que conforman la muestra tienen en promedio un puntaje SIMCE de Lenguaje de alrededor de 253 y un puntaje SIMCE de Matemática de alrededor de 248. Tal como se ha visto en diversos estudios nacionales, existe diferencia en los puntajes tanto por dependencia como por modalidad (Tablas N° 45 y 46).

Tabla 46: Puntaje SIMCE de los colegios de la muestra por dependencia

	Municipal	Particular Subv.	Total
	Promedio	Promedio	Promedio
Lenguaje	246.74	254.92	252.82
Matemáticas	238.66	250.17	247.21

* Si existe diferencia significativa

Tabla 47: Puntaje SIMCE de los colegios de la muestra por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio
Lenguaje	268.42	238.52	246.50	254.41
Matemáticas	268.41	230.16	233.45	249.70

* Si existe diferencia significativa

El promedio del índice de vulnerabilidad de la muestra es de un 77.2%, es decir hay un 77% de estudiantes considerados en situación de vulnerabilidad escolar. Existe una tendencia a que el IVE sea mayor en la dependencia municipal que en la particular subvencionada (Tabla N° 47)

Tabla 48: Puntaje SIMCE de los colegios de la muestra por dependencia

	Municipal	Part. Subv.
IVE	82.7%	72.1%

* Si existe diferencia significativa

A su vez, de acuerdo a la modalidad de enseñanza, existe una tendencia a que el IVE sea más alto en los establecimientos técnico-profesionales (90%) que en la modalidad científico-humanista (65%) (Tabla N° 48).

Tabla 49: Puntaje SIMCE de los colegios de la muestra por modalidad

	CH	TP	CH-TP
IVE	66.5%	90.4%	84.4%

* Si existe diferencia significativa

1.2. Descripción y análisis del perfil de bienestar/malestar laboral de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago

Como hemos indicado, los indicadores estudiados para describir el perfil de bienestar/malestar de los docentes fueron:

- Agotamiento emocional
- Distancia emocional
- Sensación de falta de logro
- Síntomas generales de ansiedad/depresión
- Indicador de enfermedades presuntas (reportadas por los propios docentes)
- Satisfacción Vocacional
- Índice General de Bienestar/Salud (construido a partir de los indicadores anteriores)

Los resultados en cada uno de estos indicadores se analizan según tipo de administración educativa (municipal o particular subvencionada), modalidad de enseñanza (Científico-Humanista, Técnico-Profesional o Polivalente), sexo y tramo etario de los docentes.

En el caso de los primeros cuatro indicadores: agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro y síntomas generales de ansiedad/depresión, se cuenta con una base de conocimientos acumulada que entrega puntos de corte referenciales, los que permiten identificar niveles para cada indicador (alto, medio, bajo en el caso de los tres primeros; alto en el caso de la escalas de síntomas generales)⁷⁸. En el caso del resto de los indicadores, los análisis serán comparativos entre sub grupos.

⁷⁸ La construcción de puntos de corte para identificar niveles de los indicadores de *Burnout* se realizó a partir del análisis estadístico de los datos, de las recomendaciones que hace la autora de la escala (Christine Maslach) y de los antecedentes encontrados en los dos estudios de mayor alcance realizados en América Latina sobre Burnout de profesores: el estudio “Condiciones de Trabajo y Salud Docente” (UNESCO; 2005) y el estudio longitudinal sobre burnout docente realizado por el Laboratorio de Psicología del Trabajo de la Universidad de Brasilia, el que contó con una muestra de 30.000 docentes (Codo, 1999). Estos antecedentes, de manera unánime, recomiendan considerar como puntos de corte para los niveles de *burnout*, los puntajes 25 y 75 en una escala de 0-100. No se deben confundir los puntajes 0-100 con los cuartiles. En el análisis realizado, los grupos que se conforman al interior de los rangos definidos: 0-24; 25-74 y 75-100 no son del mismo tamaño, como ocurre con los cuartiles.

El Índice General de Bienestar/Salud se construyó a partir de diversos antecedentes teóricos, empíricos, estadísticos y de experiencia profesional. En el apartado correspondiente se explica el procedimiento estadístico utilizado para construirlo. Este Índice General de Bienestar/Salud será la variable dependiente en el modelo de regresión múltiple que se informa en el punto 8 del presente capítulo.

Como se analiza en el marco teórico conceptual del presente informe, el constructo *burnout* es abordado actualmente, en la investigación sobre salud docente, desde distintos modelos teóricos/empíricos. Estos modelos trabajan distintos indicadores y factores para identificar el *burnout*, sin embargo todos coinciden en la importancia del agotamiento emocional para definir la respuesta psicológica *burnout* y para el malestar docente en general. Considerando, además, que el conjunto diverso de reacciones psicológicas en el trabajo denominado *burnout* no constituye un cuadro de enfermedad en sí, es que hemos optado por informar cada indicador por separado: agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro⁷⁹.

1.2.1. Agotamiento Emocional

Al analizar los resultados por niveles, se aprecia que un 26.6% de los docentes de la muestra presenta niveles altos de agotamiento emocional. Estos resultados son preocupantes, pues se trata de docentes que tienen la sensación de que han agotado sus recursos emocionales y físicos (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Procesos relacionales fundamentales en el trabajo de aula, como el clima emocional con los estudiantes o las altas expectativas hacia ellos pueden verse seriamente entorpecidos por esta sensación de falta de energía o fatiga psicológica (UNESCO, 2005). En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de docentes para cada uno de los niveles de agotamiento emocional.

⁷⁹ De igual forma, en el capítulo sobre propiedades técnicas de las escalas, se presentan los análisis de fiabilidad y validez para cada escala y para el constructo *burnout* en su conjunto. Ahí se puede apreciar que, tal como ocurre en la base de conocimientos de salud y trabajo, el indicador “Agotamiento Emocional” es el que explica en mayor medida la varianza total del constructo Burnout, un 30% sin rotación, versus un 12% y un 7% que presentan los otros dos indicadores (distancia emocional y falta de logro).

Tabla 50: Porcentajes de docentes en cada nivel de agotamiento emocional

	Niveles de Agotamiento Emocional
Alto	26.6%
Medio	48.9%
Bajo	24.6%

Si contrastamos estos resultados con los hallazgos del estudio regional sobre salud laboral docente realizado por UNESCO en seis países de Latinoamérica (UNESCO, 2005), podemos constatar que, en el presente estudio, un porcentaje menor de docentes presentan niveles de agotamiento emocional alto y bajo, tendiendo a concentrarse en torno al nivel medio. Sin embargo, estas investigaciones no son estadísticamente comparables, pues en el estudio regional UNESCO se trabajó con docentes de enseñanza básica y la muestra no fue representativa de la población de ciudades, ni de países, sino que estaba constituida por escuelas elegidas como estudio de casos (seis escuelas en el caso de Chile).

Al analizar los resultados en este indicador según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etario de los docentes, se constata que sólo existen diferencias significativas al hacer el análisis comparativo por sexo. Un porcentaje significativamente mayor de mujeres presenta niveles altos de agotamiento emocional, en comparación con los docentes hombres, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 51: Niveles de agotamiento emocional por sexo de los docentes

		Indicador de Agotamiento Emocional			
		Bajo	Medio	Alto	Total
Sexo	Femenino	17.6 %	52.1 %	30.3 %	100.0 %
		38.1 %	56.8 %	60.7 %	53.2 %
	Masculino	32.6 %	45.1 %	22.3 %	100.0 %
		61.9 %	43.2 %	39.3 %	46.8 %
Total		24.6 %	48.9 %	26.6 %	100.0 %
		100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

* Existe diferencia significativa

Como vemos, un porcentaje significativamente mayor de profesoras mujeres presenta niveles altos de agotamiento emocional en comparación con los docentes varones (30.3% versus 22.3%) y, por el contrario, un porcentaje significativamente mayor de docentes varones presenta niveles bajos de agotamiento emocional (32.6% versus 17.6%). En otras palabras las

mujeres tienen mayor tendencia a responder psicológicamente con agotamiento emocional a las dificultades en el trabajo.

Al realizar los análisis comparativos por tipo de administración de los establecimientos, modalidad de enseñanza y tramo etéreo de los docentes, no se apreciaron diferencias significativas.

1.2.2. Distancia Emocional

Al analizar los resultados por niveles, se aprecia que un 20.1% de los docentes de la muestra presenta niveles altos de distancia emocional. La distancia emocional ha sido definida como un intento que realiza el trabajador por poner distancia entre él y los que reciben sus servicios, en este caso los estudiantes, ignorando de forma activa las cualidades y características que hacen a las personas únicas (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Se trata de una respuesta psicológica frente a las presiones del trabajo que puede operar como mecanismo defensivo y de “auto cuidado” de la salud personal, pues evita (o pretende evitar) el sobre involucramiento y la frustración e impotencia por las condiciones adversas del trabajo. Es fácil advertir el impacto de esta reacción psicológica sobre la capacidad de establecer vínculos significativos con los estudiantes y de propiciar un adecuado clima emocional de aula.

En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de docentes para cada uno de los niveles de distancia emocional.

Tabla 52: Porcentajes de docentes en cada nivel de distancia emocional

	Niveles de Distancia Emocional
Alto	20.1 %
Medio	61.7 %
Bajo	18.2 %

Al analizar los resultados en este indicador según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etario de los docentes, se constata que sólo existen diferencias significativas al hacer el análisis comparativo por sexo.

Como vemos en la siguiente tabla, un porcentaje significativamente mayor de docentes varones presenta niveles altos de distanciamiento emocional, en comparación con las profesoras mujeres (23.9% versus 16.9%).

Tabla 53: Niveles de distancia emocional por sexo

		Indicador de Despersonalización			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Sexo	Femenino	19,2%	63,9%	16,9%	100,0%
	Masculino	57,0%	56,1%	45,6%	54,1%
Total		17,1%	59,0%	23,9%	100,0%
		43,0%	43,9%	54,4%	45,9%
		18,2%	61,7%	20,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Si existe diferencia significativa

Específicamente analizando la variable sexo, podemos decir que, frente a las dificultades del trabajo, las mujeres tienden a dar la respuesta psicológica del agotamiento emocional y los hombres la respuesta de la distancia emocional con sus estudiantes.

1.2.3. Sensación de Falta de Logro

Al analizar los resultados por niveles, se aprecia que un 28.6% de los docentes de la muestra presenta altos niveles de sensación de falta de logro. Se trata de docentes con sentimientos de incompetencia e imposibilidad de enfrentar adecuadamente aspectos fundamentales en el trabajo como docente, particularmente aquellos que tienen que ver con el núcleo relacional con los estudiantes (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Como planteábamos en el marco teórico y conceptual de este estudio, múltiples investigaciones relacionan la sensación de falta de logro docente con la falta de recursos y condiciones mínimas para la labor docente (Codo et al 1999; Manso, 2006). Desde el punto de vista del trabajo de aula y el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, es fácil anticipar que docentes que presentan estos sentimientos de incompetencia tendrán serias dificultades para promover un clima de aula adecuado y generar altas expectativas hacia sus estudiantes.

En la siguiente tabla se pueden apreciar los porcentajes de docentes para cada uno de los niveles sensación de falta de logro.

Tabla 54: Porcentajes de docentes en cada nivel de sensación de falta de logro

	Niveles de Falta de Logro
Alto	28.6%
Medio	49%
Bajo	22.4%

Al analizar los resultados en este indicador según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etáreo de los docentes, se constata que solo existen diferencias significativas al hacer el análisis comparativo por tramo etáreo de los docentes.

Tabla 55: Niveles de falta de logro por tramo etáreo

		Indicador de Falta de Logro			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Edad	Menor de 30 años	18,2%	55,7%	26,1%	100,0%
		15,4%	21,6%	17,4%	19,0%
	Desde 30 hasta 39 años	18,6%	48,8%	32,5%	100,0%
		26,4%	31,7%	36,2%	31,8%
	Desde 40 hasta 49 años	29,6%	47,4%	23,0%	100,0%
		32,7%	24,0%	20,0%	24,8%
	Desde 50 años hasta 59 añc	24,3%	43,1%	32,6%	100,0%
		21,2%	17,2%	22,3%	19,5%
	Mayor a 59 años años	20,0%	55,6%	24,4%	100,0%
		4,3%	5,5%	4,2%	4,9%
Total		22,4%	49,0%	28,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

* Si existe diferencia significativa

Tal como se aprecia en la tabla anterior, un porcentaje significativamente mayor de los docentes menores de 39 años (18.4%) y de los mayores de 59 años (20.0%) presentan niveles bajos de sensación de falta de logro (mayor sensación de logro). Por otra parte, un porcentaje significativamente mayor de docentes de entre 30 y 39 años (32.5%) y de entre 50y 59 años (32.6%) presentan niveles altos de sensación de falta de logro (menor sensación de logro).

Al analizar los datos entregados se puede constatar que los menores niveles de sensación de falta de logro (menores grados de frustración) se dan en los extremos de la carrera profesional

docente, antes de los 39 años y después de los 59 años. Esto podría tener relación con el peso socializador de la institución escolar y con las perspectivas de jubilación de los docentes.

Por otra parte, los mayores niveles de frustración y sensación de falta de logro se dan en la etapa media de la carrera profesional, entre los 30 y los 59 años de edad. Sin embargo, esto no ocurre así entre los 40 y los 49 años de edad, tramo en el que los niveles de sensación de falta de logro no son significativamente mayores al del resto de la muestra. El carácter de este estudio, de tipo transversal, no permite ahondar en las razones de estos resultados. Sería necesario hacer seguimientos longitudinales a cohortes específicas (generaciones de profesores) para obtener mayor información.

1.2.4. Síntomas generales de ansiedad/depresión

Al analizar los resultados por niveles, se aprecia que un 6% de los docentes de la muestra presenta altos niveles de sintomatología ansiosa y depresiva, tal como se aprecia en a siguiente tabla.

Tabla 56: Sintomatología ansiosa y depresiva por niveles

	Niveles de sintomatología ansiosa depresiva
Alto	6%
Medio - Bajo	94%

Este 6% de docentes presenta síntomas extremos relativos a un estado de alerta agudizado, sensación de incertidumbre, vivencia subjetiva de displacer, desvaloración personal y dificultad para llevar adelante las actividades cotidianas (Rush, A. et al., 2008; Goldberg et al 1991). Estos resultados muestran niveles de sintomatología depresiva y ansiosa por debajo de los reportes de estudios anteriores en el país y la región (UNESCO, 2005; Valdivia et al, 2003; Codo el al 1999). No es posible realizar un análisis en profundidad respecto a estos datos, pues los estudios utilizan instrumentos distintos de medición. Por otra parte, el diagnóstico de cuadros depresivos sólo es posible de realizar a través de entrevistas psiquiátricas, cuestión prácticamente imposible en estudios de esta magnitud.

Resulta de interés consignar que diversos investigadores latinoamericanos han planteado, desde hace algunos años, su desconfianza con las cifras elevadas de depresión que suelen reportar los estudios de salud docente. Al respecto, Codo (2008) y Vásquez (2008) plantean el caso del estudio longitudinal de salud laboral realizado en Brasil en conjunto con la Confederación de Trabajadores de la Educación. El carácter longitudinal del mismo permitió observar que los síntomas depresivos autorreportados no permanecían estables en el tiempo. Asimismo, en este estudio se constató que sólo una parte de los docentes que reportaban tener síntomas depresivos eran diagnosticados como depresivos en las entrevistas psiquiátricas.

Al analizar los resultados en este indicador según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etáreo de los docentes, se constata que no existen diferencias significativas entre los sub grupos descritos.

1.2.5 Enfermedades presuntas

Al analizar los datos sobre las enfermedades que los docentes reportan que les han sido diagnosticadas durante los últimos dos años, se pueden apreciar elevados porcentajes de docentes con las siguientes enfermedades: Bronquitis (32.1%); Colon irritable (21.6%); Disfonía (18.6%), Tendinitis (16.6%); Estrés (13.9%); Depresión (13.2%), Hipertensión (11.5%), tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 57: Enfermedades diagnosticadas durante los dos últimos años (reportadas por los docentes)

	Total
Hipertensión arterial	11.5
Tenosinovitis o tendinitis	16.6
Estrés	13.9
Colon irritable	21.6
Fracturas óseas	3.4
Enfermedades de la columna	6.8
Várices en las piernas	7.2
Bronquitis o resfríos frecuentes	32.1
Disfonía o afonía	18.6
Cistitis	5.2
Ansiedad, crisis de pánico o fobias	6.3
Depresión	13.2
Otros	9.2

Preocupante son los elevados niveles de disfonía y tendinitis presentados por los docentes, pues se trata de sus dos principales recursos personales en el trabajo: la voz y la posibilidad de escribir.

Al analizar los resultados del indicador general de enfermedad según tipo de administración educativa del establecimiento, modalidad de enseñanza, sexo y tramo etáreo de los docentes, se constata que existen diferencias significativas por sexo y tramo etáreo.

Como se aprecia en la siguiente tabla, las mujeres presentan niveles significativamente mayores de enfermedad que los docentes varones.

Tabla 58: Indicador de Enfermedades por sexo

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig
Femenino	503	15,85	17,120	37,550	.000
Masculino	434	9,42	14,599		
Total	937	12,87	16,311		

Estos datos coinciden con la literatura sobre salud laboral que señala que las mujeres tienen peores indicadores de salud, o consultan menos al médico (UNESCO, 2005).

Al analizar los resultados del indicador general de enfermedades según el tramo de edad de los docentes, se aprecia que los niveles de enfermedad aumentan en directa proporción con los tramos de edad (ver tabla más abajo). Es decir, existe un deterioro progresivo de la salud en los docentes, cuestión que también es reportada por la literatura mundial sobre salud laboral docente.

Tabla 59: Indicador de enfermedades por edad

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Menor de 30 años	180	8,83	11,398	3,660	,006
Desde 30 hasta 39 años	300	13,25	16,641		
Desde 40 hasta 49 años	238	13,68	17,303		
Desde 50 años hasta 59 años	190	14,27	16,042		
Mayor a 59 años años	48	15,47	22,421		
Total	956	12,84	16,282		

* Existe diferencia entre menor a 30 años y el resto

1.2.6 Satisfacción Vocacional

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala satisfacción vocacional se constata que el promedio de la muestra es de 69.69% de satisfacción, con una desviación típica 21.36 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. Estos resultados muestran un alto porcentaje de docentes satisfechos con su trabajo y profesión⁸⁰. Se trata de docentes que están implicados con el contenido de su profesión, que no necesariamente guarda relación con la implicación con el centro educativo concreto, ni con las características del puesto de trabajo (van der Doef y Maes, 1999; Llorente et al 2002).

Tabla 60: Satisfacción Vocacional

	N	Mean	Std. Deviation
Total	931	69,6938	21,36014

El análisis comparativo de satisfacción por dependencia, modalidad, sexo y tramo etáreo arrojó diferencias significativas por tramo etáreo y dependencia.

⁸⁰ Como ya dijimos, en esta escala no es posible trabajar sobre puntos de corte para definir niveles.

Los docentes que tienen entre 40 y 59 años presentan los mayores niveles de Satisfacción Vocacional, en comparación con el resto de los grupos etáreos, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 61: Satisfacción Vocacional por tramo etáreo

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Menor de 30 años	180	69,0105	17,52416	3,469	,008
Desde 30 hasta 39 años	296	66,4540	22,00239		
Desde 40 hasta 49 años	236	72,3217	22,03372		
Desde 50 años hasta 59 años	188	72,3402	20,99534		
Mayor a 59 años años	48	71,6077	26,51862		
Total	948	69,8304	21,40262		

* Si existe diferencia sigficativa entre 30-39 y 40-49 y 50-59 años

Por otra parte, los docentes de liceos Municipalizados presentan niveles significativamente mayores de Satisfacción Vocacional, en comparación con sus colegas del sector Particular Subvencionado, cuestión que se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 62: Satisfacción Vocacional por dependencia administrativa de la escuela

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	240	72,2100	20,54584	3,971	,047
Particular Subv.	720	69,0336	21,62552		
Total	960	69,8264	21,39482		

1.2.7 Índice General de Bienestar/ Salud

Se trata de un Índice construido especialmente para fines comparativos y explicativos de esta investigación. En la siguiente tabla se aprecia la distribución de puntajes del índice general de bienestar por percentiles.

Tabla 63: Resultados índice general de bienestar/salud por percentiles

	Percentiles						
	5	10	25	50	75	90	95
Weighted Average (Definition 1)	39,9462	45,1597	53,0949	62,4898	70,6281	77,4661	80,9515
Tukey's Hinges			53,0984	62,4805	70,5281		

Como se aprecia en la tabla anterior, los resultados del índice general de bienestar se distribuyen normalmente en la población estudiada.

El análisis comparativo del índice general de bienestar/salud por dependencia, modalidad, sexo y tramo etáreo de los docentes arrojó únicamente diferencias significativas por modalidad de enseñanza.

Como se aprecia en la tabla siguiente, los docentes que se desempeñan en la modalidad científica-humanista, presentan niveles significativamente más bajos de Bienestar/Salud, en comparación con aquellos que trabajan en Liceo Técnico Profesionales y Polivalentes.

Tabla 64: Índice General de Bienestar/Salud por modalidad de enseñanza de los docentes

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
CH	451	60,4224	12,43252	3,182	,042
TP	329	62,6050	13,27567		
CH-TP	113	62,4392	11,81102		
Total	892	61,4808	12,70636		

* Si existe diferencia significativa entre las medias de CH y TP

Para poder interpretar estos resultados, es necesario analizarlos a la luz del conjunto de relaciones encontradas entre los índices e indicadores, cuestión que se realizará en los capítulos finales del presente informe.

1.3. Descripción de condiciones materiales de trabajo de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago

Las preguntas relativas a las condiciones materiales de trabajo se analizarán en cinco partes. Las cuatro primeras corresponden al análisis descriptivo de las preguntas, que no conforman escalas, agrupadas en: Empleo y Precariedad (remuneraciones, estabilidad, otro trabajo, sindicalización, higiene y seguridad); Jornada Laboral, (horas trabajadas/horas contratadas; proporción de horas lectivas y descanso), Pertinencia y disponibilidad de materiales pedagógicos; y Condiciones de la infraestructura, en tanto en la quinta parte se analiza la Escala de Exigencias Ergonómicas.

1.3.1. Empleo y Precariedad

Este acápite comprende la descripción de las variables alusivas a la situación de empleo, y eventual precariedad del mismo. Se abordarán las remuneraciones percibidas por los docentes, su estabilidad laboral, la necesidad de otro trabajo, el nivel de sindicalización y los niveles de higiene y seguridad.

- Remuneraciones

El 45% de los docentes de educación media percibe una remuneración líquida entre los \$400.000 y \$600.000 pesos, en tanto cerca de un tercio (32%) recibe rentas entre los \$200.000 y \$400.000 pesos.

Existen diferencias entre el sector municipal y el sector particular subvencionado, dándose una tendencia de salarios más altos en el sector municipal. Es así como en este sector un 23% gana por sobre \$600.000 pesos, mientras que esta proporción es sólo de un 10% en el sector particular subvencionado. Por otra parte, casi un 10% de los docentes del sector particular

subvencionado gana menos de \$200.000 pesos, en tanto la proporción en el sector municipal es sólo de 8% (Tabla N° 65).

Tabla 65: Remuneraciones del docente por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Menos de \$200.000	8.0%	9.9%	9.4%
Entre \$201.000 y \$400.000	27.6%	33.4%	32.0%
Entre \$401.000 y \$600.000	41.1%	46.6%	45.2%
Entre \$601.000 y \$800.000	18.8%	7.9%	10.6%
\$801.000 y más	4.4%	2.2%	2.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 66: Remuneraciones del docente por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Menos de \$200.000	10.5%	8.8%	7.3%	9.5%
Entre \$201.000 y \$400.000	33.9%	26.8%	34.0%	31.2%
Entre \$401.000 y \$600.000	41.5%	42.3%	53.0%	43.3%
Entre \$601.000 y \$800.000	10.5%	17.7%	5.7%	12.6%
\$801.000 y más	3.6%	4.3%		3.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

En relación a las diferencias por modalidad, se observa que los docentes de la modalidad polivalente reciben menores ingresos que los docentes de las otras dos modalidades, registrándose el hecho de que no hayan docentes con sueldo mayor a los \$800.000 en establecimientos polivalentes (tabla n°18). Sin embargo, esta información es necesaria analizarla considerando la cantidad de horas por las que están contratados los docentes, ya que se sabe que este dato varía mucho de acuerdo a los sectores curriculares.

- Estabilidad laboral

La variable estabilidad laboral se evaluó consultando la antigüedad o años de servicio en el actual establecimiento educacional. Los resultados muestran que los docentes del sector municipal y aquellos de liceos técnico profesionales son quienes poseen más años de trabajo en su establecimiento en relación a otras modalidades y dependencias educativas.

Los datos muestran que los docentes del sector municipal presentan un promedio de 10.2 años en su establecimiento, en cambio los docentes del sector particular subvencionado presentan un promedio de 7.1 años de trabajo en su establecimiento (tabla N° 66).

Tabla 67: Antigüedad en el establecimiento por dependencia

		Promedio	D.S
Antigüedad en el actual establecimiento educacional	Municipal	10.21	10.293
	Part. Subv.	7.19	8.326
	Total	7.93	8.943

* Si existe diferencia significativa

A su vez, los docentes de colegios técnico-profesionales tienen significativamente más años de antigüedad en el actual establecimiento educacional, que sus colegas de establecimientos polivalentes (Tabla N° 67).

Tabla 68: Antigüedad en el establecimiento por modalidad

		Mean	D.S.
Antigüedad en el actual establecimiento educacional	CH	7.68	8.66
	TP	* 10.22	10.256
	CH-TP	6.27	7.69
	Total	8.46	9.291

* Si existe diferencia significativa

- Tener otro empleo

En relación a la pregunta ¿tiene otro trabajo?, los resultados son interesantes. Sólo la mitad de los docentes (52%) tiene un solo empleo; y entre quienes tienen dos o más empleos, el 23% no lo ejerce en otro establecimiento educacional, lo que podría implicar que son profesores y profesoras trabajando en áreas distintas a la docencia.

Al analizar los datos por dependencia no encontramos diferencias entre los docentes que trabajan en el sector municipal y en el sector particular subvencionado, manteniéndose la proporción mencionada en ambos sectores. Sin embargo, al analizar los datos por modalidad,

encontramos que son los docentes de los establecimientos técnico-profesionales quienes tienden a trabajar en más de un colegio. De ellos, el 29% trabaja en otro(s) colegio(s) en contraste con el 22% de docentes que hace esto perteneciente a establecimientos científico-humanistas (Tabla N° 68).

Tabla 69: Respuesta a la pregunta “¿Tiene otro Trabajo?” por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
No	55.4%	48.5%	52.6%	52.5%
Si, en otro/s colegio/s	21.6%	28.6%	26.0%	24.8%
Si, pero no en colegio	23.0%	22.9%	21.4%	22.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

- Afiliación al Colegio de Profesores o a algún sindicato docente

En relación a la afiliación de los docentes al Colegio de Profesores o a algún sindicato docente, se observa que la mayoría de los docentes no está afiliado (71%). Sin embargo encontramos diferencias en estos valores tanto por dependencia como por modalidad.

Entre los docentes que pertenecen a la dependencia particular subvencionada sólo un 23 % se encuentra afiliado al Colegio de Profesores o participa de un sindicato docente, mientras que en la dependencia municipal la inscripción al Colegio es prácticamente el doble, alcanzando un 47% (Tabla N° 69).

En el análisis por modalidad se aprecia un porcentaje significativamente menor de sindicalización en docentes de liceos técnico-profesionales (28.5%) (Tabla N° 70).

Tabla 70: Afiliación al Colegio de Profesores por dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Si	46.9%	22.7%	28.9%
No	53.1%	77.3%	71.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 71: Afiliación al Colegio de Profesores por modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Si	34.6%	28.5%	36.6%	32.6%
No	65.4%	71.5%	63.4%	67.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Con estos datos podemos concluir que el empleo de los profesores y profesoras en la Provincia de Santiago, tiende a la precariedad. Esto ya que en su mayoría los docentes reciben una remuneración baja en consideración al nivel profesional de la carrera (el 75% recibe menos de \$600.000), el 75% de ellos no se encuentra sindicalizado⁸¹, se mantienen un promedio de apenas tres años en un mismo establecimiento educacional, y los más relevante, cerca del 50% necesita (u opta por tener) otro empleo.

1.3.2 Jornada laboral

Esta variable describe la distribución horaria de la jornada laboral de los docentes de enseñanza media. Para ello se recopiló información en relación a las horas contratadas, a las horas frente a aula (lectivas) y horas dedicadas a tareas propias de la docencia realizadas dentro del establecimiento educacional (planificar, corregir pruebas, atender apoderados o alumnos, participar en proyectos o programas, investigar, diseñar material, relacionarse con la comunidad, etc.). Además se preguntó por el tiempo de descanso de los docentes dentro del establecimiento.

- Horas dedicadas a la docencia

En relación a las horas contratadas es posible observar (tabla 78) que el promedio de horas por las que están contratados los profesores es de 33 hrs. de las cuales dedican cerca de 28 hrs. promedio a hacer clases en aula, es decir un 85% de la jornada laboral corresponde a trabajo en aula. Esta proporción se mantiene en las modalidades científico-humanista y técnico-profesional, sin embargo en establecimientos polivalentes las horas frente a aula

⁸¹ La sindicalización, ya sea a un colegio profesional o sindicato, ha sido definido por las organizaciones internacionales del trabajo (como la OIT) como un elemento central para modular las condiciones de precariedad laboral.

llegan a un 91% de la jornada, sobrepasando con creces el 75% legalmente establecido de horas lectivas.

Tabla 72: Porcentaje de horas dedicadas a la docencia a la semana, por modalidad

		Horas promedio
¿Por cuántas horas está contratado en este establecimiento a la semana?	CH	*32.33
	TP	35.10
	CH-TP	34.73
	Total	33.65
Horas cronológicas dedicada a hacer clases en aula	CH	*27.01
	TP	30.44
	CH-TP	31.66
	Total	28.87
Horas dedicadas a tareas propias de la docencia	CH	15.18
	TP	14.00
	CH-TP	15.73
	Total	14.76

* Si existe diferencia significativa

Bien es sabido que hacer clases en aula no es la única tarea que deben realizar los profesores, por lo que se recogió información respecto de las horas dedicadas a otras labores docentes, tales como corregir pruebas y tareas, atender apoderados, atender alumnos o reforzamiento escolar, participar en proyectos o programas, y planificar. En promedio los profesores dedican cerca de 15 horas a la semana a tareas fuera del aula.

Al sumar el total de horas que involucran las labores docentes (horas de aula más horas dedicadas a las otras tareas), se registra un total de 44 hrs. Esto es aproximadamente 10 horas más de las 34 promedio que señala su contrato, casi un tercio de la jornada contratada. Se trata de labores que no están siendo remuneradas, pero sí están siendo exigidas por parte de los empleadores. Al observar los datos, distinguiendo por modalidad, vemos que son los docentes de la modalidad polivalente quienes presentan mayor diferencia entre horas contratadas y horas realizadas.

Tabla 73: Horas a la semana dedicadas a la docencia por modalidad

	Horas frente a aula	Horas en tareas fuera del aula	Total de horas dedicadas a la docencia	Horas contratadas	Diferencia entre horas contratadas y realizadas
CH	27	15	42	32	10
TP	30	14	44	35	9
CH-TP	32	16	48	35	13
Total	29	15	44	34	10

- Tiempo de Descanso

Los tiempos de descanso durante la jornada laboral se evaluaron a través de dos preguntas: el tiempo de descanso del que disponían los docentes sin ninguna responsabilidad, y el tiempo destinado a almorzar con tranquilidad (es decir tiempo dedicado exclusivamente a almorzar).

En relación a tiempos de descanso sin responsabilidad en su hora de trabajo, un 41% de los docentes señala que tienen menos de 15 minutos diarios, en tanto un 31% cuenta con entre 15 y 30 minutos de descanso. No existiendo diferencia según dependencia. Al analizar los datos por modalidad se observa que los colegios científico-humanistas tienden a tener menos tiempo de descanso que los colegios técnico-profesionales (tabla N° 80).

Tabla74: Tiempo de descanso sin responsabilidades en horario de trabajo, según modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Menos de 15 min. diarios	40.7%	39.2%	46.0%	40.8%
Entre 15 y menos de 30 min. diarios	34.6%	27.9%	21.7%	30.5%
Entre 30 min. y menos de 1 hora diaria	16.9%	22.6%	24.8%	20.0%
Más de 1 hora diaria	7.8%	10.3%	7.5%	8.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

En relación a la calidad de la hora de almuerzo, llama la atención que solamente alrededor de un 40% de los profesores y profesoras puede almorzar con tranquilidad siempre o casi siempre. Los datos muestran diferencias por dependencia y modalidad, siendo los

establecimientos municipales y los liceos científico-humanistas los que presentan peor situación.

En colegios municipalizados, el 21% de los docentes dice no almorzar con tranquilidad nunca, versus el 8% del sector particular subvencionado que vive esta situación. En cambio, en liceos técnico-profesionales, el 20% de sus docentes almuerza siempre con tranquilidad, lo que contrasta con el 14% que puede hacer esto en los liceos científico-humanistas y polivalentes (tabla N°81).

Tabla75: Hora de almuerzo con tranquilidad, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Nunca	20.6%	7.9%	11.1%
A veces	33.9%	26.7%	28.5%
Casi siempre	18.8%	29.4%	26.8%
Siempre	11.6%	19.7%	17.7%
No almuerza en el colegio	15.2%	16.2%	15.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla76: Hora de Almuerzo con tranquilidad, según modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Nunca	17.6%	9.0%	12.5%	13.7%
A veces	29.0%	28.9%	31.9%	29.3%
Casi siempre	25.9%	25.5%	23.2%	25.4%
Siempre	13.9%	20.2%	14.2%	16.3%
No almuerza en el colegio	13.7%	16.5%	18.1%	15.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Es decir, en relación a la jornada laboral de los docentes de educación media de la provincia de Santiago, se puede concluir que existe una sobre exigencia en términos de horario de trabajo. Esto se expresa por las aproximadamente 10 horas extras no remuneradas que hacen los docentes a la semana (lo que representa casi un tercio de su contrato laboral), y falta de

instancias de descanso y desconexión durante la jornada laboral. Es en los colegios científico-humanistas donde esta sobre exigencia se da en mayor medida⁸².

Un análisis especial requiere el porcentaje de horas lectivas que reportan los docentes. Se sabe que contar con tiempo estables y dentro del contrato de jornada para realizar las tareas no lectivas (diseño y preparación de material pedagógico, atención de estudiantes y apoderados, trabajo en equipo, registro e investigación, involucramiento en la comunidad, evaluaciones) es un elemento clave en la profesionalización docente (OCDE, 2005). Hoy se habla de la necesidad de tener profesores reflexivos, investigadores, intelectuales, capaces de adaptar el currículum a la realidad de sus estudiantes. La organización para la cooperación y el desarrollo económicos recomienda a sus países miembros que el porcentaje de horas lectivas nunca supere el 50% de la jornada laboral. Varios países incluso han disminuido este porcentaje tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 77: Organización del tiempo de docencia en secundaria comparación internacional

	Tiempo lectivo	Tiempo total	% de tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	893	1365	65%
Holanda	876	1659	53%
Alemania	684	1708	40%
España	548	1425	38%
Portugal	533	1505	35%
Austria	602	1776	34%
Corea	531	1613	33%
Dinamarca	560	1680	33%
Hungría	611	1864	33%
R. Checa	602	1920	31%
Japón	449	1940	23%

Fuente: Education at Glance, OECD, 2006

Los resultados del presente estudio muestran a los profesores enseñanza media de Santiago dedicando más de un 85% de su jornada laboral a trabajo lectivo de aula, cuestión que puede incluso caer en la ilegalidad.

⁸² Habría que matizar, sin embargo, con que los datos aquí recogidos provienen todos de la percepción de los docentes, y no de mediciones objetivas.

1.3.3 Escala de Exigencias ergonómicas

El indicador de exigencias ergonómicas muestra que existe un alto nivel de exigencias ergonómicas que no favorecen adecuadamente el desarrollo del trabajo en los profesores de enseñanza media (42 puntos promedio de un total de 100). Así mismo, sólo se encontraron diferencias significativas según dependencia, encontrando que el sector municipal supera en 8 puntos al puntaje del sector particular subvencionado (tabla N° 84).

Tabla78: Indicador de Condiciones Ergonómicas según Dependencia

	Promedio
Municipal	48,9
Part. Subvencionado	40,9
Total	42,8

Debido a que cada exigencia ergonómica en si misma puede ser facilitadora o desencadenante de alguna enfermedad, se ha optado por describir los resultados por cada una de ellas separadamente.

La labor docente tendría dos condiciones ergonómicas propias de las características de esta profesión: el estar de pie, y el forzar la voz. Ambas situaciones no presentan diferencias significativas por dependencia ni por modalidad, y ambas están presentes entre los docentes en altos porcentajes. El 86% de los docentes dice estar de pie toda la jornada casi siempre o siempre; y el 79% de los docentes dice forzar la voz casi siempre o siempre (Tablas N°85 y 86).

Tabla79: Estar de pie toda la jornada, según dependencia

	Municipal	Part. Subv.	Total
Nunca	1.1%	1.6%	1.5%
A veces	9.1%	13.8%	12.6%
Casi siempre	54.9%	54.3%	54.4%
Siempre	34.9%	30.3%	31.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* No existe diferencia significativa

Tabla80: Forzar la voz, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Nunca	.6%	3.3%	2.7%
A veces	21.0%	21.5%	21.4%
Casi siempre	37.0%	36.2%	36.4%
Siempre	41.3%	39.0%	39.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* No existe diferencia significativa

En relación a realizar esfuerzo físico excesivo, aunque no se percibe como muy recurrente, ya que en promedio sólo alcanza un 12.6%, se señala que le ocurre casi siempre o siempre, en el caso del sector municipal a un 15.3% de los docentes.

Tabla81: Realizar esfuerzos físicos excesivos, según dependencia

	Municipal	Part. Subv.	Total
Nunca	47.2%	60.3%	57.1%
A veces	37.5%	28.0%	30.3%
Casi siempre	10.5%	7.8%	8.4%
Siempre	4.8%	3.9%	4.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Existen diferencias significativas entre dependencia en relación a aspectos de infraestructura y condiciones materiales de los establecimientos. Los establecimientos particulares subvencionados presentan menores problemas. En relación al tipo de mueble en que deben permanecer sentados, si bien no aparece como un problema tan recurrente, ya que en promedio sólo un 11% señala que deben hacerlo casi siempre o siempre en uno incómodo, este porcentaje en el sector municipal es de 16%; lo que coincide con la percepción que tienen acerca de la exposición a una postura incómoda, donde en promedio se señala que están expuestos casi siempre o siempre sólo un 14%, en el caso del sector municipal este porcentaje se eleva a un 19%.

Tabla82: Permanecer sentado en un mueble incómodo, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Nunca	41.5%	58.6%	54.4%
A veces	42.9%	31.6%	34.4%
Casi siempre	9.1%	6.1%	6.8%
Siempre	6.5%	3.7%	4.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 83: Permanecer sentado en un mueble incómodo, según modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Nunca	56.8%	49.0%	48.0%	52.9%
A veces	32.8%	38.9%	37.0%	35.5%
Casi siempre	7.5%	5.9%	9.3%	7.1%
Siempre	2.9%	6.2%	5.7%	4.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 84: Mantener una postura incómoda, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Nunca	37.2%	49.7%	46.7%
A veces	44.2%	38.2%	39.6%
Casi siempre	13.5%	9.4%	10.4%
Siempre	5.1%	2.7%	3.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

En cuanto a la iluminación aparece como problema importante (casi siempre o siempre) en un promedio de 23%, pero se eleva significativamente en el sector municipal en un 32%.

Tabla 85: Exposición a trabajar con iluminación deficiente, según dependencia

	Municipal	Part. Subv.	Total
Nunca	19.7%	40.7%	35.5%
A veces	48.0%	39.7%	41.8%
Casi siempre	17.4%	12.6%	13.8%
Siempre	14.9%	7.0%	9.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 86: Exposición a trabajar con iluminación deficiente, según modalidad

	CH	TP	CH-TP	Total
Nunca	37.0%	27.6%	32.5%	32.9%
A veces	46.0%	39.5%	44.3%	43.4%
Casi siempre	10.1%	19.2%	13.5%	13.9%
Siempre	6.9%	13.7%	9.7%	9.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 87: Trabajar con temperatura inadecuada, según dependencia

	Municipal	P. Subv.	Total
Nunca	6.6%	11.8%	10.5%
A veces	33.0%	43.2%	40.7%
Casi siempre	33.2%	26.0%	27.8%
Siempre	27.2%	19.0%	21.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 88: Trabajar con temperatura inadecuada, según modalidad

	Modalidad de enseñanza del colegio			
	CH	TP	CH-TP	Total
Nunca	10.9%	7.4%	11.6%	9.7%
A veces	43.3%	31.7%	45.1%	39.3%
Casi siempre	26.0%	34.0%	25.0%	28.8%
Siempre	19.8%	26.9%	18.3%	22.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

El problema de trabajar en ambientes con temperatura inadecuada es mayor en ambos sectores presentándose frecuentemente (casi siempre o siempre) en un 48.8% de los casos en promedio, pero siendo significativamente más alto en los colegios municipales, donde alcanza un 60.4%.

Tabla 89: Trabajar en un ambiente ruidoso, según dependencia

	Dependencia del colegio		
	Municipal	P. Subv.	Total
Nunca	3.7%	7.6%	6.7%
A veces	32.4%	45.3%	42.1%
Casi siempre	28.9%	26.8%	27.3%
Siempre	34.9%	20.3%	23.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 90: Trabajar en un ambiente ruidoso, según modalidad

	Modalidad de enseñanza del colegio			Total
	CH	TP	CH-TP	
Nunca	7.1%	6.2%	4.1%	6.4%
A veces	42.3%	38.2%	39.8%	40.5%
Casi siempre	24.8%	30.9%	26.8%	27.3%
Siempre	25.8%	24.7%	29.3%	25.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Con mayor frecuencia aún se reporta el tema de trabajar en un ambiente ruidoso (casi siempre y siempre) en un porcentaje promedio de 51.2%, siendo también significativamente más alto en el caso de los establecimientos municipales (63.8%).

Las excesivas exigencias ergonómicas descritas en este estudio guardan relación con enfermedades antes descritas y que presentan niveles preocupantes en los docentes de la muestra: Bronquitis (32.1%); Disfonía (18.6%), Tendinitis (16.6%).

1.3.4 Disponibilidad – Pertinencia de Materiales Pedagógicos

La mayoría de los docentes percibe que los materiales pedagógicos con que cuentan para realizar su trabajo, son insuficientes, a la vez que cerca de la mitad de los docentes los considera inadecuados. La percepción negativa sobre los materiales de trabajo es significativamente mayor en los establecimientos técnico profesionales y polivalentes. Así, los docentes señalan en estos sectores, que un 73% los materiales son insuficientes, en tanto

este porcentaje en el sector científico humanista alcanza sólo a un 59.9%; del mismo modo en los establecimientos técnico profesionales y polivalentes un 55% plantea que el material no se adecua a las necesidades, porcentaje que disminuye a un 43% en los establecimientos científicos humanistas.

Tabla 91: Material de trabajo suficiente por modalidad

	Modalidad de enseñanza del colegio			
	CH	TP	CH-TP	Total
Si	40.1%	26.4%	28.9%	33.6%
No	59.9%	73.6%	71.1%	66.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Tabla 92: Material de trabajo adecuado a las necesidades por modalidad

	Modalidad de enseñanza del colegio			
	CH	TP	CH-TP	Total
Si	56.2%	44.4%	45.1%	50.4%
No	43.8%	55.6%	54.9%	49.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* Si existe diferencia significativa

Al cerrar este capítulo de análisis de las condiciones materiales de trabajo de los docentes de enseñanza media de Santiago, el panorama no resulta nada de alentador. Existe una tendencia a la precariedad laboral, una sobrecarga de horas de trabajo que incluso sobrepasa lo establecido legalmente (dentro de la jornada y en el tiempo personal), bajos niveles de organización sindical, necesidad de trabajar en varios colegios o incluso en empleos fuera de la docencia, escasos minutos de descanso durante la jornada laboral, condiciones inadecuadas para hacer uso del derecho a almorzar, elevadas exigencias ergonómicas y deficiencias en los materiales de apoyo pedagógico.

Resulta desalentador constatar que, desde la percepción de los profesores, las políticas orientadas a generar condiciones para la profesionalización docente que se han implementado consistentemente desde comienzos de los años '90 en nuestro país, han tenido escasos impactos sobre las condiciones materiales de trabajo percibidas.

1.4. Descripción y análisis de las condiciones psicosociales de trabajo docente de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago

Los indicadores estudiados para describir el perfil de Condiciones Psicosociales de Trabajo de los docentes fueron:

- Demandas del Trabajo: compuesto de las escalas “Ambigüedad del rol”, “Presión de trabajo y tiempo”, “Interacción problemática con Estudiantes”.
- Control sobre el Trabajo: compuesto de las escalas “Autoridad para decidir”, “Oportunidades de formación”.
- Apoyo Social en el Trabajo: compuesto de las escalas “Apoyo social de la dirección”, “Apoyo social del Jefe de Unidad Técnica Pedagógica”, “Apoyo social de colegas”.
- Significatividad del trabajo (Propósito Moral social)
- Condiciones para realizar prácticas reflexivas
- Entorno social problemático
- Cantidad de alumnos en el aula
- Selección de estudiantes en el establecimiento

Los resultados en cada uno de estos indicadores se analizan comparativamente según tipo de administración educativa (municipal o particular subvencionada), modalidad de enseñanza (Científico-Humanista, Técnico-Profesional o Polivalente), sexo y tramo etario de los docentes.

1.4.1 Demandas en el Trabajo

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala Demandas en el Trabajo se constata que el promedio de la muestra es de 53.144, con una desviación típica 15.858 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. Se trata de un nivel de variabilidad de los datos relativamente baja, por lo que se puede afirmar que la percepción de carga de trabajo es más bien homogénea entre los docentes.

Tabla 93: Demandas en el Trabajo

	N	Mean	Std. Deviation
Total	901	53,144	15,858

En la primera parte se exponen los resultados de la escala de Demandas en el Trabajo y en la segunda parte se muestra en análisis de las subescalas que componen la escala: Ambigüedad del Rol, Presión de Trabajo y Tiempo e Interacción problemática con estudiantes.

Al realizar análisis de varianza en la Escala de demandas en el trabajo, sólo se observaron diferencias significativas al comparar por dependencia y modalidad, lo cual se traduce en que los colegios del sector municipal muestran un nivel de demandas en el trabajo significativamente mayor que los particulares subvecionados.

Tabla 94: Indicador de Demanda Laboral por dependencia

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	234	57,2880	16,08462	23,050	,000
P. Subv.	697	51,6407	15,37383		
Total	930	53,0586	15,73847		

* Si existe diferencia entre las medias

Una situación similar se observa en los establecimientos de modalidad técnico profesional, en donde las demandas superan de forma significativa el promedio observado en los colegios de modalidad humanista. Estos resultados pueden ser apreciados en las tablas expuestas a continuación.

Tabla 95: Indicador de Demanda Laboral por modalidad

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
CH	479	51,8265	15,83979	6,190	,002
TP	355	55,7035	16,49524		
CH-TP	118	54,3362	14,48791		
Total	952	53,5833	16,01656		

* Si existe diferencia entre las medias de los colegios CH y TP

1.4.1.1 Resultados de las subescalas de Demandas en el Trabajo

En esta parte se analizarán las tres subescalas que conforman la escala de Demandas en el trabajo: Ambigüedad del Rol, Presión de Trabajo y Tiempo e Interacción problemática con estudiantes, controladas por las variables ya nombradas.

- Subescala Ambigüedad del Rol

En esta subescala sólo se observan diferencias significativas al controlar por modalidad. Los profesores de colegios técnico profesionales muestran el promedio más alto (50,2) seguidos de los establecimientos científico humanistas (46,9) y posteriormente, los de modalidad polivalente (45,6) (ver tabla N° 134). Estos resultados pueden indicar que los docentes que trabajan en establecimientos técnicos profesionales experimentan, en mayor grado, una situación laboral en donde no saben a ciencia cierta qué se espera de su rendimiento, o donde no se les comunica o señala qué pueden hacer para mejorar su desempeño. Estas demandas ambiguas, a veces pueden incluso resultar contradictorias.

Tabla 96: Indicador de Demanda Laboral: Ambigüedad de Rol por Modalidad

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	326	46,8558	16,54179	5,120	,006
TP	281	50,2966	17,89827		
CH-TP	194	45,6186	16,47527		
Total	801	47,7632	17,10185		

- Subescala Presión de Trabajo y Tiempo

En la escala de Presión de Trabajo y Tiempo, en ninguna de las variables se encontraron diferencias significativas. Lo anterior implica que todos los docentes encuestados están sometidos a similares niveles de presión, caracterizados por demandas laborales altas, las cuales generalmente están enmarcadas dentro de plazos que los docentes sienten que difícilmente pueden ser cumplidos.

- Subescala Interacción problemática con estudiantes

La interacción problemática con estudiantes se relaciona con las situaciones experimentadas por los docentes, vinculadas con el manejo del orden y la disciplina, y las expresiones de agresividad que ocurren en el alumnado. Al realizar el análisis de varianza, resultaron ser significativas las comparaciones por tramo etario, dependencia y modalidad (ver tablas N° 135, 136 y 137).

Tabla 97: Indicador de Demanda Laboral: Interacción Problemática con Estudiantes por tramo etario

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Menor de 30 años	149	49,9627	25,23246	6,397	,000
Desde 30 hasta 39 años	235	44,8227	26,30700		
Desde 40 hasta 49 años	200	45,7778	29,62972		
Desde 50 años hasta 59 años	176	57,1970	27,42518		
Mayor a 59 años años	37	54,3544	29,25501		
Total	797	49,1984	27,73895		

Tabla 98: Indicador de Demanda Laboral: Interacción Problemática con Estudiantes por dependencia

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Municipal	300	61,5185	27,11469	104,751	,000
P. Subv.	507	42,0557	25,49259		
Total	807	49,2909	27,73629		

Tabla 99: Demanda Laboral: Interacción Problemática con Estudiantes por modalidad

	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	326	40,3204	26,86599	34,294	,000
TP	284	57,9812	27,25231		
CH-TP	197	51,6074	25,41080		
Total	807	49,2909	27,73629		

A partir de estos resultados, es posible deducir que son los docentes mayores de 50 años, pertenecientes al sector municipal y de modalidad técnico profesional los que vivencian más situaciones problemáticas con los estudiantes. Este dato concuerda con el hecho de que es este grupo de docentes el que está trabajando con los alumnos con mayor grado de vulnerabilidad.

1.4.2 Control sobre el Trabajo

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala Demandas en el Trabajo se constata que el promedio de la muestra es de 71.366, con una desviación típica de 14.276 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. Comparativamente con otras escalas de condiciones psicosociales de trabajo, los docentes de enseñanza media de Santiago tienden a percibir niveles de control sobre el trabajo relativamente altos, es decir niveles mayores de latitud decisional. También en este indicador se aprecian niveles de variabilidad en la percepción relativamente bajos.

Tabla 100: Control sobre el Trabajo

	N	Mean	Std. Deviation
Total	910	71,366	14,276

El análisis de varianza que se realiza de la Escala de Control sobre el Trabajo se dividió en dos partes, la primera corresponde al indicador de control, y en la segunda se analizan las dos subescalas que lo componen: Autoridad para decidir y Oportunidades de Formación. En ambas partes se realizan cruces por sexo, tramo etario, dependencia y modalidad.

El análisis de varianza de este indicador sólo arrojó diferencias significativas al analizar por dependencia. De acuerdo a lo anterior, los profesores de colegios particulares subvencionados muestran tener más control sobre el proceso de trabajo que los docentes de los establecimientos municipalizados.

Tabla 101: Indicador de Control en el Trabajo por Dependencia

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	238	69,8717	13,31853	4,090	,043
P. Subv.	701	72,0290	14,49860		
Total	939	71,4823	14,23286		

1.4.2.1 Resultados de las subescalas del Indicador de Control Demandas en el Trabajo

- Subescala Autoridad para Decidir

Esta subescala está orientada a medir los niveles de control que tiene el trabajador en relación a la toma de decisiones en sus tareas cotidianas. De acuerdo a los análisis de varianza llevados a cabo, quienes perciben significativamente mayores grados de autoridad para decidir son los docentes del sector particular subvencionado, en comparación con los del ámbito municipalizado. Esto señala que los profesores de colegios particulares subvencionado tienen mayor libertad para decidir cómo realizar su trabajo, incluyendo no sólo los métodos pedagógicos, sino también los materiales a ocupar, además de mostrar mayor injerencia en las decisiones institucionales. No se observaron diferencias significativas en las otras variables (sexo, tramo etrario y modalidad).

Tabla 102: Indicador de Control sobre el Trabajo: Autoridad para Decidir por dependencia

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Municipal	294	56,6667	17,92123	5,100	,024
P. Subv.	498	59,7858	19,18653		
Total	792	58,6279	18,94346		

- Subescala Oportunidades de Formación

La variable Oportunidades de Formación hace referencia a los necesidades de actualización que los profesores perciben que requieren para llevar a cabo su trabajo. Los análisis de varianza realizados arrojaron diferencias significativas solamente al comparar por modalidad. Los profesores que trabajan en colegios de modalidad polivalente muestran un menor

requerimiento en las áreas de actualización en conocimientos e innovaciones en las materias impartidas. Estos resultados pueden observarse en la tabla N° 112.

Tabla 103: Indicador de Control sobre el Trabajo: Oportunidad de Formación por modalidad

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	329	85,2204	17,96931	4,877	,008
TP	286	85,4895	17,70535		
CH-TP	198	80,6187	20,40851		
Total	813	84,1943	18,23628		

1.4.3 Apoyo Social

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala Apoyo Social en el Trabajo se constata que el promedio de la muestra es de 61.696, con una desviación típica de 16.534 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. La percepción de apoyo de los docentes es menor que la percepción de control sobre el trabajo, pero su variabilidad es mayor.

Tabla 104: Apoyo social en el Trabajo

	N	Mean	Std. Deviation
Total	906	61,969	16,534

El análisis de varianza de esta variable se divide en dos partes, en la primera se revisan los resultados del indicador de Apoyo social, mientras que en la segunda se exponen los resultados de las tres subescalas que conforman esta variable: apoyo social de la dirección, apoyo social del jefe de UTP y apoyo social de los colegas. En las dos partes se controla por sexo, tramo etario, dependencia y modalidad.

La escala de Apoyo social está orientada a medir la percepción que los trabajadores tienen acerca del apoyo que reciben de sus directivos, jefes de Unidad Técnico Pedagógica y compañeros de trabajo. El análisis de varianza realizado indica que existen diferencias significativas al controlar por dependencia y modalidad, tal como se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla 105: Indicador de Apoyo Social por dependencia

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	234	59,5747	16,45989	7,449	,006
Part. Subv.	702	62,9685	16,45805		
Total	935	62,1210	16,51523		

En el caso de dependencia, en los establecimientos particulares subvencionados los docentes percibirían tener un mayor apoyo social en comparación con los establecimientos municipales.

Tabla 106: Indicador de Apoyo Social por modalidad

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
CH	479	61,1816	16,46037	3,218	,040
TP	360	60,2978	16,74597		
CH-TP	118	64,7348	15,93728		
Total	956	61,2855	16,54415		

En el caso de modalidad, los docentes de colegios de modalidad polivalente perciben de forma significativa más apoyo social que los colegios técnico profesionales.

1.4.3.1 Resultados de la subescalas del indicador Apoyo Social

- Apoyo Social de la Dirección

De acuerdo a los resultados del análisis de varianza, se encontraron diferencias al comparar por dependencia. En el sector particular subvencionado los profesores parecen percibir más apoyo por parte de sus directivos en comparación con la situación de los municipales (ver tabla N° 107). No se aprecian diferencias significativas por sexo, como tampoco diferencias entre los distintos tramos de edad y las diferentes modalidad de enseñanza.

Tabla 107: Indicador de Apoyo Social: de la Dirección por dependencia

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Municipal	295	51,7514	21,99950	10,816	,001
P. Subv.	503	56,9583	21,34434		
Total	798	55,0334	21,72118		

- Apoyo social del Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP)

Se observaron diferencias significativas al controlar por dependencia y modalidad. Los profesores que trabajan en establecimientos particulares subvencionados perciben recibir más apoyo social de parte de su jefe de UTP, que los de colegios municipales. En tanto, los docentes de colegios de modalidad polivalente son los que perciben tener mayor apoyo social por parte de sus jefes de UTP en relación a los de otras modalidades.

Tabla 108: Indicador de Apoyo Social: del Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica por dependencia

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
Municipal	294	62,0559	22,14029	4,880	,027
P. Subv.	503	65,8493	24,09280		
Total	797	64,4500	23,44910		

Tabla 109: Indicador de Apoyo Social: del Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica por modalidad

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	324	64,0947	23,04662	5,397	,005
TP	280	61,7857	24,34111		
CH-TP	193	68,9119	22,23841		
Total	797	64,4500	23,44910		

- Apoyo Social de los Colegas

En esta dimensión fue posible observar diferencias significativas a nivel de modalidad, en donde aparecen los profesores de modalidad polivalente como percibiendo ser más apoyados por sus compañeros de trabajo, en comparación con los establecimientos científico-humanistas y técnico-profesionales.

Tabla 110: Indicador de Apoyo Social: de sus colegas por modalidad

	N	Media	Std. Deviation	F	Sig.
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior		
CH	325	65,5179	16,72972	4,334	,013
TP	282	65,9811	16,18408		
CH-TP	194	69,7938	17,90601		
Total	801	66,7166	16,90489		

1.4.4. Significatividad

El concepto de significatividad puede ser entendido como la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que no son de carácter instrumental. Los análisis de varianza realizados no arrojaron diferencias significativas en ninguna de las variables consideradas (sexo, tramo etario, dependencia y modalidad). En una escala de significatividad que va de 0 a 100, los docentes obtienen un puntaje promedio de 62,8. Esto implica que los profesores y profesoras tienden a mostrar un nivel de significatividad similar, aún cuando trabajen en diferentes tipos de colegios.

Tabla 111: Significatividad en el Trabajo

	N	Mean	Std. Deviation
Total	918	67,9525	21,87756

1.4.5 Condiciones institucionales para las prácticas reflexivas

En este acápite se expondrán los análisis de varianza de las preguntas que indagan sobre las instancias o espacios que otorga el colegio para la realización de reuniones pedagógicas o de reflexión entre los docentes. Las preguntas a analizar son: ¿Con qué frecuencia se realizan en este establecimiento reuniones pedagógicas? y ¿Con qué frecuencia se realizan en este establecimiento reuniones de reflexión sobre el sentido de las prácticas pedagógicas y el rol social del docente?

Respecto a la primera, se observaron diferencias significativas tanto en el análisis por dependencia como por modalidad. De acuerdo a los datos, los profesores de establecimientos particulares subvencionados señalan tener reuniones pedagógicas con más frecuencia que los del sector municipal. Un 65% de los profesores de colegios particulares subvencionados afirma tener reuniones pedagógicas una o más veces por semana, en tanto, en el caso de los municipales, sólo un 58,7% indica tener reuniones pedagógicas con este tipo de frecuencia. En cuanto al análisis por modalidad, resultan ser los colegios de modalidad polivalente los que realizan con mayor frecuencia reuniones pedagógicas de carácter trimestral.

En la segunda pregunta, referente a la frecuencia de las reuniones de reflexión sobre el sentido de las prácticas pedagógicas y el rol social del docente, no se observaron diferencias significativas al comparar por modalidad y dependencia. Un cuarto de los docentes afirma tener este tipo de reuniones al menos una vez por semana, mientras que casi un 20% señala reunirse una vez al mes, un 15% indica que se junta una vez cada seis meses, en tanto casi un 10% de la muestra señala no tener nunca este tipo de reuniones.

Tabla 112: ¿Con qué frecuencia se realizan en este establecimiento reuniones de reflexión sobre el sentido de las prácticas pedagógicas y el rol social del docente?

	Total
1 o más veces por semana	25.0%
1 vez cada 2 semanas	8.0%
1 vez al mes	19.4%
1 vez cada tres meses	13.4%
1 vez cada 6 meses	15.3%
1 vez al año	9.3%
Nunca	9.7%
Total	100.0%

1.4.6. Entorno social del trabajo

En esta parte del análisis se presentan los resultados de las preguntas que forman parte del cuestionario de autoreporte, además de algunos resultados pertenecientes a la lista de chequeo.

Dentro del cuestionario de autoreporte se incluyeron tres preguntas sobre el entorno social del trabajo. La primera corresponde a: ¿Considera seguro el entorno de su escuela durante las horas de trabajo? Al realizar los análisis de varianza por dependencia y modalidad, se encontraron en ambos casos diferencias significativas. Los profesores de los colegios particulares subvencionados (65,4%) encuentran de forma significativa el entorno de su escuela más seguro en comparación con los colegios municipales (49,7%). En tanto, los docentes que trabajan en colegios técnico-profesionales son los que encuentran más inseguros su entorno de trabajo.

La segunda pregunta relativa al tema indaga sobre las posibles amenazas o daños a la integridad física que han experimentado los docentes por actos de violencia al interior de la escuela en el presente año. Al igual que en la pregunta anterior, se observaron diferencias significativas tanto por modalidad como por dependencia. Casi un tercio de los docentes del sector municipal afirma haber sido amenazado o afectado por actos de violencia en la escuela, cifra que es significativamente mayor a la mostrada por los particulares subvencionados, en donde sólo un 10% concuerda con esta afirmación.

La tercera y última pregunta del cuestionario, indagó acerca de la percepción que tienen los docentes de sentirse protegidos por Institución en caso de posibles agresiones de estudiantes, apoderados u otros. En este caso, se repiten las diferencias significativas tanto en dependencia como en modalidad. En los establecimientos municipalizados, la mitad de los docentes afirma sentirse protegido por el establecimiento, mientras que en los particulares subvencionados los profesores que se sienten protegidos alcanzan al 76.3%. Al analizar estos resultados por modalidad de enseñanza, se aprecia que los que se sienten menos protegidos son los que trabajan en colegios técnico-profesionales, en donde tan sólo un 59% de los docentes afirma sentirse protegido, en comparación con el 70% que se observa en las otras modalidades.

La percepción de los docentes sobre los niveles de seguridad y violencia en la escuela y su entorno parecieran relacionarse directamente con los índices de vulnerabilidad de la población que atienden, ya que justamente son los colegios municipalizados los que trabajan con alumnado más vulnerable.

Para establecer algún grado de comparación se consultó acerca de la percepción que tienen los equipos directivos acerca de ambiente en el que trabajan los docentes, centrándose principalmente en temáticas de agresión por parte del alumnado.

De esta forma se encontró que más del 80% de la muestra de colegios, afirma que tiene un procedimiento de emergencia en caso de haber actos de violencia en la escuela. Por otro lado, cerca de la mitad de los colegios señala que al menos una vez al mes ocurren agresiones de tipo verbal al interior de sus dependencias. Cuando se pregunta acerca de la frecuencia de agresiones físicas sólo un 15% declara que varias veces a la semana, en tanto el resto afirma que ocurren ocasionalmente o casi nunca. Por otra parte, tan sólo el 10% de los establecimientos observados, plantea vivenciar chantajes/amenazas varias veces a la semana, y el 40% declara vivir robos dentro del colegio al menos varias veces a la semana. Por último, en relación a la presencia de armas en el colegio, un 70% de la muestra de colegios observados afirma nunca tener personas con armas en el colegio.

1.4.7. Alumnos a cargo

Esta variable es medida por medio de tres preguntas: Número de cursos a los que le hace clases en este colegio, Número de cursos en que usted es profesor jefe en este colegio y número de alumnos promedio por aula. En las tres preguntas no se encontraron diferencias significativas al analizar por dependencia y modalidad.

En general los docentes tienen a cargo un promedio de 8 cursos a los que le hacen clases, en tanto, se observó un promedio de un curso como jefatura para cada docente.

En cuanto al número de alumnos promedio por sala de clases, cerca de un 40% de los docentes debe atender a más de 39 alumnos por sala, un 54% trabaja con salas de entre 30 y 39 estudiantes y sólo un 6% lo hace en aulas con menos de 30 estudiantes. Al respecto no se

apreciaron diferencias significativas por dependencia o modalidad educativa del establecimiento.

1.4.8. Selección de estudiantes

En relación a la selección de estudiantes por parte del establecimiento, más del 70% de los profesores del sector municipal afirma que no existe, cifra significativamente mayor al 58% que opina de la misma forma en los colegios particulares subvencionados.

Esta pregunta fue realizada también a los directivos de los colegios que fueron observados. Los resultados señalan que más de la mitad de los colegios declara seleccionar alumnos de acuerdo a un criterio académico.

1.5. Aspectos psicológicos personales de profesores de enseñanza media de la Provincia de Santiago

1.5.1 Estrategias o estilos personales de afrontamiento de situaciones estresantes.

Tal como planteábamos en el capítulo sobre propiedades técnicas de las escalas, los datos muestran que los docentes de enseñanza media de la Provincia de Santiago no tienden a utilizar un estilo único de afrontamiento de situaciones estresantes (evasivo, emocional o centrado en el problema). Pareciera que estas estrategias personales varían según condiciones de contexto, momento del año, situaciones personales, etc. La escala para evaluar estrategias de afrontamiento no tiene validez en la población estudiada, por lo tanto no se pudo profundizar en esta temática.

Apoyados en el juicio de expertos escogimos preguntas sueltas relacionadas con: capacidad de distanciarse de la situaciones estresantes (“frente a situaciones estresantes me tomo un tiempo y me alejo de la situación”) y capacidad de afrontamiento directo de problemas en el trabajo (“frente a situaciones estresantes me enfoco en el problema y veo cómo lo puedo solucionar”).

Al analizar estas preguntas se observa que el porcentaje de docentes que frente a situaciones estresantes se enfoca en el problema y ve como lo puede solucionar es mayor que el porcentaje que se toma un tiempo libre y alejarse de la situación.

Tabla 113: Formas de respuesta a situaciones estresantes

	Me tomo un tiempo libre y me alejo de la situación	Me enfoco en el problema y veo como lo puedo solucionar
	%	%
Para nada	12.7%	.2%
2	25.8%	.7%
3	31.6%	11.8%
4	22.9%	47.2%
Muchísimo	6.9%	40.2%
Total	100.0%	100.0%

Ninguna de estas formas de responder frente a situaciones estresantes presenta diferencias al comparar sub grupos por edad, sexo, dependencia del establecimiento y modalidad de enseñanza.

1.5.2 Autoestima de los docentes

Al analizar los puntajes obtenidos por los docentes en la escala de autoestima se constata que el promedio de la muestra es de 62.8% en una escala de 0-100, con una desviación típica 12.2 puntos, tal como se aprecia en la siguiente tabla. Si bien no existen puntos de corte que permitan hablar de niveles de autoestima, se puede afirmar que la gran mayoría de los docentes tiene un valoración de sí mismos regular o suficiente.

Tabla 114: Autoestima docente

	N	Mean	Std. Deviation
Total	935	62,8827	12,20133

El análisis comparativo de autoestima docente por dependencia, modalidad, sexo y tramo etáreo arrojó diferencias significativas por dependencia administrativa de los liceos. Tal como se aprecia en la siguiente tabla, los docentes de establecimientos particulares subvencionados tienen una autoestima significativamente mayor que la de sus colegas de establecimientos municipalizados

Tabla 115: Autoestima docente por dependencia

	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.
Municipal	227	61,2214	12,32003	5,585	,018
P. Subv.	708	63,4159	12,12353		
Total	935	62,8827	12,20133		

Al concluir este capítulo sobre los aspectos psicológicos de los docentes, es importante aclarar que las variables analizadas (afrentamiento y autoestima) provienen de un marco teórico distinto al utilizado en los estudios de salud laboral. No obstante su incorporación en este estudio se fundamenta principalmente en la crítica que se les hace a los estudios de salud laboral por no integrar variables personales en sus modelos.

Estas diferencias en los marcos teóricos pueden explicar los resultados observados en el comportamiento técnico de ambas escalas y el bajo nivel de relaciones que presentaron con otras variables.

1.6. Relaciones entre Condiciones de Trabajo y Bienestar/Malestar Docente.

Como tercer nivel de análisis, se trabaja sobre las relaciones bidireccionales (correlaciones) encontradas entre los distintos indicadores que componen las cuatro grandes dimensiones de este estudio: bienestar/malestar docente, condiciones materiales de trabajo, condiciones psicosociales del trabajo docente y los aspectos psicológicos personales de los docentes.

1.6.1. Aspectos generales de las correlaciones encontradas⁸³

Un primer aspecto a destacar es que las correlaciones estudiadas se encuentran alineadas. Los resultados son consistentes con los antecedentes teóricos y empíricos disponibles, en términos positivos y negativos según la dirección del indicador específico.

Por otra parte, la magnitud de las correlaciones encontradas no es excesiva, lo que permite afirmar que no hay superposición de indicadores de medición⁸⁴. Para los análisis que realizamos a continuación, nos centraremos principalmente en las correlaciones de mayor intensidad⁸⁵.

Todos los indicadores de condiciones psicosociales del trabajo docente muestran correlaciones, leves o moderadas, con el Índice General de bienestar y con los indicadores de bienestar/malestar.

En el caso de los indicadores de condiciones materiales de trabajo, sólo algunos de ellos muestran correlaciones débiles con el Índice General de bienestar y con los indicadores de

⁸³ En el anexo 4 se pueden observar las principales correlaciones encontradas en el estudio.

⁸⁴ Como planteábamos en el marco teórico del presente estudio, la superposición de indicadores de medición es una de las principales críticas que se le realizan a los estudios de bienestar y salud en el trabajo (Guglielmi y Tatrow, 1998).

⁸⁵ Se dice que una correlación es moderada cuando el indicador R de Pearson se encuentra entre los valores .3 y .6. Se habla de correlación débil cuando los valores la R de Pearson son menores de .3 y se dice que las correlaciones son altas o excesivas cuando los valores del indicador R de Pearson son mayores que .6.

bienestar/malestar. Estos resultados eran esperables, pues las relaciones entre condiciones materiales y bienestar docente no son directas. Además algunos indicadores de condiciones materiales presentan niveles de variabilidad tan bajos, que hacen imposible una covariación con los indicadores de bienestar.

Los indicadores de aspectos psicológicos personales de los docentes muestran correlaciones leves o no presentan correlaciones con el Índice General de bienestar y los indicadores de bienestar/malestar. Estas relaciones más débiles eran esperables, pues como señala la literatura de salud laboral, las relaciones entre los elementos de contexto y las características personales de los docentes no son lineales y se encuentran en estos momentos en el centro del debate.

1.6.2. Correlacion interna entre los indicadores de Bienestar

Un primer elemento a destacar es que la correlacion entre todos los indicadores es significativa, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 116: Correlaciones entre los indicadores de bienestar

		Agotamiento Emocional	Distancia Emocional	Falta de Logro	Ansiedad/Depresión	Satisfacción Vocacional
Agotamiento Emocional	Pearson	1	.482**	.268**	.580**	-.420**
Distancia Emocional	Pearson	.482**	1	.372**	.315**	-.333**
Falta de Logro	Pearson	.268**	.372**	1	.254**	-.367**
Ansiedad/Depresión	Pearson	.580**	.315**	.254**	1	-.337**
Satisfacción Vocacional	Pearson	-.420**	-.333**	-.367**	-.337**	1

** Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

En la siguiente tabla se observa la correlación existente entre el índice general de bienestar y el indicador de enfermedades presuntas

Tabla 117: Correlacion entre Indice de Bienestar e Indicador de Enfermedades

		Índice de Bienestar	Indicador de Enfermedades
Índice de Bienestar	Pearson Correlation	1	-,235(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	739	739
Indicador de Enfermedades	Pearson Correlation	-,235(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	739	822

** Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Como planteábamos más arriba la magnitud de las correlaciones observadas nos permite afirmar que no existe superposición en los indicadores de medición de bienestar. Si cruzamos esta información con los resultados obtenidos sobre conglomerados docentes, podemos afirmar que el constructo bienestar docente, así como el Índice General de Bienestar tienen sentido y carácter multidimensional.

En términos específicos, se observa que el “agotamiento emocional” tiene una correlación moderada alta con “ansiedad/depresión”, con “distanciamiento emocional” e inversamente con “satisfacción vocacional”. La correlación de agotamiento emocional con sensación de falta de logro es baja. La relación entre agotamiento emocional y sintomatología ansiosa y depresiva está descrita en la literatura sobre salud laboral, lo mismo que las relaciones entre las tres escalas asociadas al *burnout*. La alta correlación inversa entre agotamiento emocional y satisfacción vocacional nos señala la importancia de que los docentes se sientan satisfechos, para disminuir los niveles de agotamiento emocional, indicador central de malestar docente en la literatura actualizada, y elemento fundamental para la facilitación de ambientes afectivos propicios para los aprendizajes.

El indicador “distancia emocional” presenta además una correlación significativa moderada con “falta de logro”, “ansiedad/depresión” y “satisfacción vocacional” (invertida).

El indicador “sensación de falta de logro” presenta los mayores niveles de correlación con “distancia emocional”, “satisfacción vocacional” (invertida).

El indicador “ansiedad/depresión” presenta niveles de correlación moderados con todos los indicadores de bienestar, con excepción de agotamiento emocional (cuya correlación es moderada alta).

Finalmente, el indicador “satisfacción vocacional” presenta niveles de correlación moderados altos con todos los indicadores de bienestar. Estos resultados muestran la importancia que tiene la satisfacción vocacional para disminuir los niveles de malestar en los docentes.

1.6.3 Correlacion interna entre los indicadores de Condiciones psicosociales del trabajo

La correlacion entre todas las escalas de condiciones psicosociales del trabajo es significativa, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 118: Correlaciones entre los indicadores de condiciones psicosociales de trabajo

		Demandas del trabajo	Control en el trabajo	Apoyo social en el trabajo	Significatividad en el trabajo	Condiciones para las prácticas reflexivas	Entorno social del trabajo
Demandas del trabajo	Pearson	1	-.239**	-.436	-.259**	-.199**	.527**
Control en el trabajo	Pearson	-.239**	1	.522**	.378**	.391**	-.178**
Apoyo social en el trabajo	Pearson	-.436	.522**	1	.278**	.395**	-.361**
Significatividad en el trabajo	Pearson	-.259**	.378**	.278**	1	.095**	-.164**
Condiciones para las prácticas reflexivas	Pearson	-.199**	.391**	.395**	.095**	1	-.093**
Entorno social del trabajo	Pearson	.527**	-.178**	-.361**	-.164**	-.093**	1

** Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

1.6.3.1. Demandas de Trabajo

La percepción de excesivos niveles de demandas del trabajo, por parte de los docentes, tiene una intensa relación con la vulnerabilidad percibida del entorno social del liceo. Esto se alinea con un conjunto de investigaciones sobre trabajo docente que muestran que trabajar en contextos de mayor vulnerabilidad genera mayores exigencias en el trabajo educativo. La percepción de demanda también tiene relaciones moderadas e inversas con la percepción de control y autonomía, apoyo social y significatividad en el trabajo, así como con las condiciones institucionales percibidas para la realización de prácticas reflexivas.

La siguiente tabla presenta la matriz de correlaciones entre los distintos indicadores de Demandas en el Trabajo y los indicadores específicos de control y apoyo social en el trabajo.⁸⁶

Tabla 119: Relación entre indicadores de demanda y los indicadores de control y apoyo social en el trabajo

		Ambigüedad de Rol (DT)	Presión de tiempo (DT)	Interacción problemática con estudiantes (DT)
Ambigüedad de Rol (DT)	Pearson	1	.358**	.319**
Presión de tiempo (DT)	Pearson	.358**	1	.272**
Interacción problemática con estudiantes (DT)	Pearson	.319**	.272**	1
Autoridad para decidir (CT)	Pearson	-.381**	-.303**	-.238**
Oportunidades de formación (CT)	Pearson	.017	.176**	-.035
Apoyo social de la dirección	Pearson	-.458**	-.352**	-.278**
Apoyo social de jefe de UTP	Pearson	-.271**	-.173**	-.201**
Apoyo social entre colegas	Pearson	-.201**	-.116**	-.175**

** Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Se aprecian niveles moderados de correlación entre todas las escalas, destacándose la relación más intensa e inversa entre los tres indicadores de Demandas en el Trabajo y la percepción de contar con autoridad para decidir en el trabajo y de recibir apoyo social de parte de la dirección.

Al analizar estos resultados en conjunto, se aprecia que la percepción de demandas excesivas en el trabajo docente está compuesta por elementos de ambigüedad en el rol, presión y exigencias de tiempo e interacción problemática con estudiantes, y se relaciona, en su conjunto, fuertemente con el entorno de vulnerabilidad del trabajo, el apoyo social de la

⁸⁶ Las relaciones entre demanda, control y apoyo social en el trabajo se analizan en detalle, pues configuran uno de los modelos más estudiados sobre salud laboral, el modelo de Karasek o modelo JDC-S (van der Doef y Maes, 1999).

dirección del liceo y la percepción de contar con autonomía para tomar decisiones cotidianas sobre el trabajo.

1.6.3.2. Control sobre el Trabajo

La percepción de los docentes de tener control sobre los procesos de trabajo, rasgo característico de un trabajo profesional, tiene una intensa relación con la significatividad, con la existencia de condiciones institucionales para realizar prácticas reflexivas y con la percepción de contar con apoyo social en el trabajo. El control percibido sobre el trabajo tiene una relación más débil e inversa con los niveles de demanda de trabajo percibidos.

A continuación se presenta la matriz de correlaciones entre los distintos indicadores de control sobre el proceso de trabajo y los indicadores específicos de demanda y apoyo social en el trabajo.

Tabla 120: Relación entre indicadores de control sobre el proceso de trabajo y los indicadores de demanda y apoyo social en el trabajo

		Autoridad para decidir (CT)	Oportunidades de formación (CT)
Ambigüedad de Rol (DT)	Pearson	-.381**	.017
Presión de tiempo (DT)	Pearson	-.303**	.176**
Interacción problemática con estudiantes (DT)	Pearson	-.238**	-.035
Autoridad para decidir (CT)	Pearson	1	.136**
Oportunidades de formación (CT)	Pearson	.136**	1
Apoyo social de la dirección	Pearson	.647**	.098**
Apoyo social de jefe de UTP	Pearson	.454**	.108**
Apoyo social entre colegas	Pearson	.361**	.159**

** Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Al analizar las relaciones entre las distintas subescalas del indicador de control sobre el trabajo y las subescalas de los indicadores demanda y apoyo social, se destaca la fuerte relación existente entre el indicador de control “autoridad para decidir” y la percepción de contar con apoyo social de parte de la dirección del liceo. También existen relaciones moderadas pero intensas entre la “autoridad para decidir” y la percepción de contar con apoyo desde la Unidad Técnico-Pedagógica del liceo y de parte de los colegas. Asimismo, se aprecian relaciones moderadas e inversas entre la “autoridad para decidir” y la ambigüedad del rol docente y la presión de tiempo percibida.

Analizando estos resultados en conjunto, se aprecia que la percepción de control sobre el trabajo está compuesta por la autoridad para decidir y por la percepción de que el trabajo entrega oportunidades de actualización y formación. El nivel de control sobre el trabajo se relaciona fuertemente con la posibilidad de atribuirle al trabajo fines que trasciendan lo meramente instrumental (significatividad), con la existencia de condiciones institucionales para realizar prácticas de reflexión sobre el trabajo docente, y con la percepción de contar con apoyo social en el trabajo, especialmente de parte de dirección y unidad técnico pedagógica. En la línea de la profesionalización docente, hoy ampliamente aceptada, parece fundamental que los equipos directivos entreguen mayores niveles de autonomía a los docentes para tomar decisiones sobre el proceso de trabajo, que generen condiciones para la reflexión pedagógica, que a su vez puede potenciar la atribución de sentidos trascendentes sobre la labor docente.

1.6.3.3. Apoyo social en el Trabajo

La percepción de los docentes de contar con apoyo social en el trabajo, rasgo característico de una profesión inter subjetiva, tiene una intensa relación, como ya se dijo, con la percepción de control sobre el trabajo y de contar con condiciones institucionales para la realización de prácticas reflexivas. Existe una relación moderada en inversa entre la percepción de apoyo social en el trabajo y los niveles de demandas laborales y de vulnerabilidad del entorno de trabajo educativo.

A continuación se presenta la matriz de correlaciones entre los distintos indicadores de apoyo social en el trabajo y los indicadores específicos de demanda y control sobre el trabajo

Tabla 121: Relación entre indicadores de apoyo social en el trabajo y los indicadores de demanda y control en el trabajo

		Apoyo social de la dirección	Apoyo social de jefe de UTP	Apoyo social entre colegas
Ambigüedad de Rol (DT)	Pearson	-.458**	-.271**	-.201**
Presión de tiempo (DT)	Pearson	-.352**	-.173**	-.116**
Interacción problemática con estudiantes (DT)	Pearson	-.278**	-.201**	-.175**
Autoridad para decidir (CT)	Pearson	.647**	.454**	.361**
Oportunidades de formación (CT)	Pearson	.098**	.108**	.159**
Apoyo social de la dirección	Pearson	1	.504**	.375**
Apoyo social de jefe de UTP	Pearson	.504**	1	.339**
Apoyo social entre colegas	Pearson	.375**	.339**	1

** Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Al analizar las relaciones entre las distintas subescalas del indicador de apoyo social en el trabajo y las subescalas de los indicadores demanda y control se destacan las relaciones entre los distintos tipos de apoyo social y la percepción de tener autoridad para decidir sobre el proceso de trabajo. Por otra parte, destacan las relaciones inversas entre la percepción de ser apoyado por la dirección que tienen los docentes y la ambigüedad en el rol y la presión de tiempo percibida.

Analizando estos resultados en conjunto, se aprecia que la percepción de contar con apoyo social en el trabajo se relaciona fuertemente con la percepción de contar con autoridad para decidir sobre los procesos de trabajo, como si los docentes necesitarán sentirse apoyados, especialmente por los equipos directivos. A su vez, los docentes parecen sentirse apoyados por los equipos directivos cuando éstos, de una u otra forma, generan condiciones para pensar el trabajo cotidiano, para escuchar a otros y hacerse escuchar. Finalmente, llama la atención que,

mientras más vulnerable sea el entorno social del trabajo de los docentes, estos se sientan menos apoyados. De los análisis anteriores se desprende que la mejor forma de apoyar desde la dirección a los docentes es potenciar la autonomía de los profesores. Los directores, alineados con los jefes de U.T.P. apoyan cuando dan autonomía y esto parece disminuir la percepción de excesiva presión de tiempo y trabajo y generar un discurso no persecutorio sobre el control sobre el trabajo.

1.6.3.4. Significatividad en el Trabajo

La significatividad en el trabajo es la posibilidad de atribuirle al mismo, objetivos o fines que trasciendan lo meramente instrumental (tener empleo y recibir sueldo). Veremos en el apartado siguiente que se trata de un aspecto del trabajo que tiene fuertes relaciones con los niveles de bienestar/malestar docente.

Al analizar los resultados observamos que esta atribución de sentido trascendente en el trabajo docente se relaciona fuertemente con la percepción de tener control sobre los procesos cotidianos de trabajo. A la vez existe una relación directa, aunque más débil, con el apoyo social percido, e inversa con los niveles de demanda laboral. Podemos afirmar que se observa una relación interesante y compleja entre la atribución de sentido al trabajo docente, el apoyo social percido en el trabajo y los grados de control sobre los procesos de trabajo docente. Como se trata de relaciones bidireccionales, puede interpretarse que contar con mayor control ayuda a otorgarle sentido al trabajo docente, así como que tener un sentido más trascendente sobre el trabajo y sentirse apoyado permiten adquirir mayores niveles de control y autonomía sobre el trabajo.

1.6.4. Correlaciones entre los indicadores de bienestar/maestar docente y las condiciones de trabajo

1.6.4.1. Índice General de Bienestar y Condiciones de Trabajo

Al analizar las correlaciones entre el Índice General de Bienestar (IGB) y las condiciones de trabajo estudiadas, se aprecia que las relaciones apuntan, en términos generales, en la línea de los antecedentes teóricos y empíricos disponibles.

En la siguiente tabla se muestran todas las correlaciones significativas entre en IGB y las condiciones de trabajo materiales y psicosociales.

Tabla 122: Índice General de Bienestar y Condiciones de Trabajo, correlaciones bivariadas significativas

Índice General de Bienestar			
Pearson	-.433**	Demandas del trabajo	Condiciones Psicosociales
Pearson	.239**	Control en el trabajo	
Pearson	.263**	Apoyo social en el trabajo	
Pearson	.536**	Significatividad en el trabajo	
Pearson	.084*	Condiciones para las prácticas reflexivas	
Pearson	-.232**	Entorno social del trabajo	
Pearson	.188**	Selección	
Pearson	-.299**	Exigencias Ergonómicas	Condiciones Materiales
Pearson	.203**	Materiales de trabajo adecuados	
Pearson	.171**	Calidad de la hora de almuerzo	
Pearson	.106**	Tiempo de descanso en la jornada	

** Correlación es significativa al nivel 0.01 (2 tailed)

Como se observa, existen relaciones significativas entre el IGB y siete indicadores de condiciones psicosociales de trabajo y entre el IGB y cuatro indicadores de condiciones materiales de trabajo.

Respecto a las condiciones psicosociales de trabajo, el IGB tiene relaciones intensas con el “significado en el trabajo” y, de manera invertida, con el nivel de “demandas del trabajo” percibidas. En las relaciones entre Bienestar y demandas del trabajo, destaca el alto nivel de correlación (invertida) entre el IGB y la “presión de tiempo” percibida ($r = -.440$), que supera a la correlación entre el IGB y la percepción de “ambigüedad de rol” ($r = -.249$) y entre el IGB y la “interacción problemáticas con estudiantes” ($r = -.280$).

Por otra parte, existen relaciones más débiles pero igualmente significativas entre el IGB y los niveles de “control” sobre el trabajo, de “apoyo social” percibidos y de condiciones institucionales para las prácticas reflexivas. En las relaciones entre el IGB y el “control sobre el trabajo”, se aprecian relaciones de similar magnitud entre el Bienestar y la percepción de “autoridad para decidir” sobre el proceso de trabajo ($r = .174$) y la percepción de “oportunidades de formación en el trabajo” ($r = .155$). En el caso de las relaciones entre el Bienestar y la

percepción de “apoyo social” en el trabajo, destaca la magnitud de la relación entre el IGB y el apoyo percibido de parte de la dirección (r.253), que supera la magnitud de la relación entre el IGB y el apoyo social de los colegas (r.146) y del jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (r.090).

Finalmente existe una correlación débil, pero significativa entre el IGB y las variables selección de estudiantes en el establecimiento y percepción (inversa) del entorno social del trabajo (vulnerabilidad, violencia, desprotección).

Respecto de las condiciones materiales de trabajo, se aprecian relaciones significativas entre el Índice General de Bienestar y las exigencias ergonómicas a las que están sometidos los docentes, su percepción de contar con materiales pedagógicos suficientes y pertinentes y la calidad de la hora de almuerzo al interior de la jornada laboral⁸⁷. En menor medida se aprecia una relación entre el IGB y el tiempo de descanso disponible dentro de la jornada laboral.

En resumen, al analizar panorámicamente las relaciones entre el Bienestar y Salud de los docentes de enseñanza media de Santiago y las condiciones materiales y psicosociales de trabajo, se puede afirmar que el bienestar docente se encuentra fuertemente relacionado con la posibilidad de construir un sentido no instrumental sobre el trabajo, lo que algunos autores han denominado propósito moral o responsabilidad moral (Fullan, 1993; Marchesi, 2007). Existe una fuerte relación inversa entre el bienestar y la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir (Carayon & Zijlstra 1999). Menos intensas, pero igualmente significativas, son las relaciones inversas entre el bienestar docente y la confusión que experimenta el profesor con respecto a qué se espera sobre su desempeño laboral, la vivencia de situaciones dificultosas en el aula, relacionadas con el manejo del orden, la disciplina y las manifestaciones de agresividad por parte de los estudiantes y las exigencias ergonómicas del puesto de trabajo. El apoyo social de la dirección del establecimiento, así como la percepción de contar con materiales pedagógicos pertinentes y la calidad de la hora de almuerzo durante

⁸⁷ Es relevante constatar que algunos indicadores de condiciones materiales relativos a jornada de trabajo, específicamente la proporción de horas lectivas y no lectivas y la cantidad de horas dedicadas al trabajo docente fuera del horario de contrato, presentan un nivel de variabilidad extremadamente bajo, lo que seguramente redundó en niveles nulos de covariabilidad con el IGB. Se trata de indicadores duros y constantes transversalmente, que hay que seguir estudiando.

la jornada de trabajo son elementos favorecedores del bienestar y salud docente. La calidad de la hora de almuerzo podría llamar la atención en tanto indicador significativo de trabajo saludable. Al respecto, merece la pena señalar que la literatura de salud laboral destaca la importancia de mantener pequeños momentos cotidianos de desconexión durante la jornada laboral. A su vez, no almorzar en condiciones adecuadas genera una serie de trastornos gástricos en la salud docente, incluso problemas de reflujo que pueden dañar las cuerdas vocales.

Los aspectos psicológicos personales de los docentes no presentan relaciones significativas con sus niveles de bienestar/malestar, excepto en aquellas preguntas que aluden a la capacidad del docente de tomar distancia de los problemas laborales cotidianos, capacidad que pareciera estar relacionada con la atribución de significados no instrumentales y trascendentes al trabajo educativo, que permitan poner en perspectiva los problemas del día a día. Por su parte, la autoestima docente sí tiene relaciones significativas con los niveles de satisfacción vocacional, significatividad del trabajo y, de manera inversa, con la sensación de falta de logro.

1.6.4.2. Indicadores de Bienestar/Malestar Docente y Condiciones de Trabajo

- Agotamiento emocional

El agotamiento emocional, o sensación de falta de energía y fatiga psicológica, se relaciona significativamente con la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir (“Presión de trabajo”, $r=0.496$). También se relaciona intensamente, aunque de manera inversa, con la posibilidad de atribuirle al trabajo un sentido trascendente más allá de lo instrumental (“Significatividad”, $r=-0.305$). Existen relaciones menos intensas, pero significativas, entre el agotamiento emocional y la ambigüedad percibida en el rol docente ($r=0.238$), la interacción problemática con estudiantes ($r=0.244$) y la percepción de un entorno social del trabajo vulnerable y violento ($r=0.251$). Finalmente, existe una relación inversa y significativa entre el agotamiento emocional y la percepción de apoyo social de parte de la dirección ($r=-0.228$).

- Distancia emocional

La distancia emocional, es decir, la respuesta psicológica de ignorar de forma activa las cualidades y características que hacen a las personas únicas (especialmente en sus alumnos) tiene una relación significativa moderada e inversa con la capacidad de otorgar un sentido trascendente al trabajo ($r=-.371$). A la vez presenta relaciones de menor intensidad con la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir (“Presión de trabajo”, $r.277$), con la percepción de ambigüedad del rol docente ($r.200$) y con la percepción de interacciones problemáticas con los estudiantes ($r.201$).

- Sensación de Falta de Logro

La sensación de falta de logro o sentimientos de incompetencia e inadecuación en el trabajo se relaciona intensamente, de manera inversa, con la capacidad de otorgarle sentido trascendente al trabajo (Significatividad, $r-.508$). Como planteábamos más arriba, pareciera que construir sentidos no instrumentales en el trabajo posibilita enfrentar de mejor manera las frustraciones del trabajo diario. También existen relaciones inversas de menor intensidad entre la sensación de falta de logro y la percepción de que el trabajo otorga posibilidades de formación ($r-.205$) y la percepción de apoyo social de parte de la dirección ($r-.212$). Finalmente existe una relación débil, pero significativa, entre la falta de logro y la interacción problemática con los estudiantes ($r.214$).

- Síntomas Generales de Ansiedad y Depresión

Las vivencias de sintomatología ansiosa y depresiva se relacionan intensamente, aunque de manera inversa, con la construcción de un sentido trascendente en el trabajo ($r-.333$) y de manera directa con la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir (“presión de trabajo”, $r.319$). Por último, tiene una relación inversa de menor magnitud, pero significativa, con la percepción de apoyo social de la dirección ($r-.211$). En otras palabras, la construcción de un propósito moral en el trabajo, la disminución de las presiones excesivas y el apoyo de la dirección del establecimiento, parecieran ser formas de hacerle frente a la emergencia de sintomatología ansiosa y depresiva en los docentes.

- Satisfacción Vocacional

La satisfacción vocacional, expresada en la implicación del docente con el contenido de su profesión, se relaciona intensamente con la construcción de un propósito moral en el trabajo (significatividad, $r.468$). Existen relaciones de menor intensidad entre la satisfacción vocacional y la percepción de tener oportunidades de formación en el trabajo ($r.208$) y el apoyo social de la dirección ($r.135$). A su vez, existe una relación más moderada e intensa entre la satisfacción vocacional y la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir (“Presión de trabajo”, $r.233$). En resumen, la implicación del docente con el contenido de su profesión parece potenciarse con la construcción de propósitos morales sobre el trabajo, y verse facilitada por el apoyo de dirección y las oportunidades de formación en el trabajo. Pareciera que, al menos un sector de los docentes, se implica en el contenido de su profesión en la medida que pueda vivirla como una profesión intelectual y de trascendencia social, lo cual se alinea con un conjunto de investigaciones actuales que plantean la docencia como una profesión intelectual (Giroux, 1996, Fullan, 1993; Schön, 1992).

- Índice de Enfermedades

El indicador de enfermedades presuntas diagnosticadas durante los últimos dos años, que incorpora gravedad y cantidad de las mismas, tiene relaciones débiles, pero significativas, con la percepción de ambigüedad en el rol docente ($r.125$) y la percepción de estar trabajando bajo altas demandas, las cuales incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos fijos que son difíciles o imposibles de cumplir (“Presión de trabajo”, $r.147$). A su vez, se relaciona débil e inversamente con la percepción de apoyo social de parte de la dirección del establecimiento ($- .116$). Podemos interpretar que la excesiva presión, la ambigüedad del puesto de trabajo y la falta de apoyo de dirección son los elementos del trabajo que favorecen el surgimiento de enfermedades físicas en los docentes.

1.7. Modelo Explicativo de las relaciones entre Bienestar Docente y Condiciones de Trabajo

Como cuarto nivel de análisis, se propone un modelo explicativo del bienestar/malestar docente de los profesores de enseñanza media de Santiago, a partir de sus condiciones materiales y psicosociales del trabajo y de las características psicológicas individuales estudiadas.

Para ello se realizó un análisis de regresión múltiple, teniendo como variable dependiente el Índice General de Bienestar y Salud Docente y como variables independientes explicativas aquellos indicadores de condiciones de trabajo y de aspectos psicológicos individuales que mostraron, a lo largo de los análisis anteriores, mayores niveles de relación con la variable dependiente y menores niveles de colinealidad entre sí, como una forma de evitar al máximo los errores de especificación (inclusión de variables irrelevantes y omisión de variables relevantes)⁸⁸.

La regresión múltiple permite estimar la mejor combinación del conjunto de variables independientes para explicar el bienestar/malestar docente, estimar la proporción de varianza de la variable Bienestar/Malestar explicada por el conjunto de las variables independientes y analizar cuál es la contribución de la variable independiente que más explica la variabilidad de la variable Bienestar/Malestar y cuál es el aporte adicional de cada una de las variables independientes restantes.

Las variables ingresadas al modelo cumplen con los supuestos de la regresión múltiple: normalidad, linealidad, homocedasticidad (varianzas similares) e independencia de los términos de error.

A continuación se presenta el conjunto de variables probadas para el modelo de regresión.

⁸⁸ Ex profeso, en este estudio, evitamos hablar de variables predictoras, pues las predicciones en estudios de salud laboral sólo pueden realizarse a partir de datos contruidos longitudinalmente. Lo que intentamos hacer a través de la regresión múltiple es explicar relaciones y ponderar pesos de las variables independientes o explicativas. En otras palabras, evaluar objetivamente el grado y características de la relación entre las variables dependiente e independientes (Pagano, 1999).

Tabla 123: Variables probadas para la construcción del modelo de regresión

Variables independientes probadas	Media	Desv. Std.
Dependencia – Municipal	.25	.431
Sexo – Mujer	.54	.499
Edad – Por tramo	2.53	1.12
Modalidad – CH –TP	.41 .38	.492 .486
Resultado SIMCE	254.6	25.9
Índice de Vulnerabilidad Educativa del establecimiento	56.6	36.0
Laico – Religioso	.23	.42
Estabilidad laboral – años	7.9	2.7
Alumnos por sala – Tramo	.20	.4
Sindicalización	.29	.455
Remuneraciones – Tramo	2.75	.838
% Horas lectivas	82	20
Horas trabajadas fuera de jornada	22	3.5
Trabajo en otro colegio Si –No	.396 .19	.55 .4
Selección de estudiantes	.39	.4
Tiempo diario de descanso	1.92	0.93
Calidad de la hora de almuerzo	2.88	1.2
Pertinencia de los materiales pedagógicos	.52	.05
Exigencias ergonómicas	43.2	17.1
Indicador Demandas en el Trabajo	52.5	15.7
Indicador Control sobre el Trabajo	71.6	14.1
Indicador Apoyo Social en el Trabajo	62.2	15.9
Significatividad en el Trabajo	67.9	21.6
Entorno social del Trabajo	43.4	26.3
Condiciones para las prácticas reflexivas	3.4	1.2
Autoestima	62.8	12.2
Capacidad de distanciarse de las situaciones estresantes	44.8	19
Capacidad de afrontamiento directo de problemas	61.9	19

Estas variables se probaron para ser ingresadas en el modelo de regresión a través del método de “pasos sucesivos” o *stepwise*. Este modelo permite examinar la contribución de cada variable explicativa al modelo de regresión. Las variables independientes van ingresando al modelo de acuerdo a la magnitud de su contribución.

El modelo de regresión múltiple del Bienestar/Malestar de profesores de enseñanza media de Santiago incluyó siete (7) variables independientes explicativas y tuvo un buen ajuste llegando a explicar el 46.5% de la varianza del bienestar/malestar de los docentes, tal como se muestra en la siguiente tabla resumen.

Tabla 124: Resumen del Modelo Bienestar/Malestar

Model	R	R Square		
	R Square Change	F Change	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,518(a)	,269	,267	10,45343
2	,627(b)	,394	,392	9,52640
3	,640(c)	,410	,407	9,40729
4	,658(d)	,433	,429	9,23067
5	,671(e)	,450	,445	9,09871
6	,682(f)	,465	,459	8,98382
7	,687(g)	,472	,465	8,93098

- a. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad
 - b. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo
 - c. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL
 - d. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL, IVE
 - e. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL, IVE, Indicador de Condiciones Ergonómicas
 - f. Predictores: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL, IVE, Indicador de Exigencias Ergonómicas, Capacidad de distanciarse de la situación estresante
 - g. Predictors: (Constante), Indicador de Significatividad, Indicador de Demandas del Trabajo, MUNICIPAL, IVE, Indicador de Exigencias Ergonómicas, Capacidad de distanciarse de la situación estresante, SELECCION
- Variable Dependiente: Índice General de Bienestar/Malestar

Como se observa en el resumen del modelo, el Indicador de “Significatividad en el trabajo” explica un 26.7% de la variabilidad en el Índice General de Bienestar (IGB), el indicador “Demandas del Trabajo” agrega un 12.5% a la explicación de la variabilidad del IGB, la condición de “Dependencia Municipal” del establecimiento del docente agrega un 1.5% a la explicación, el Índice de Vulnerabilidad Educativa agrega un 2.2% a esta explicación, el indicador de exigencias ergonómicas explica un 1.6% de la variabilidad del IGB, la capacidad de distanciarse de la situaciones estresantes explica un 1.4%, y la existencia de selección de alumnos en el establecimiento explica un 0.6% de la variabilidad del Índice General de Bienestar.

De acuerdo a este análisis, la significatividad en el trabajo y posteriormente el nivel de Demandas en el Trabajo percibidas por los docentes, son las condiciones de trabajo que explican un mayor porcentaje de la variabilidad del Índice General de Bienestar Docente. En otras palabras, el nivel de bienestar/malestar de los docentes de enseñanza media de Santiago varía en íntima relación con la capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo (un

propósito o un objetivo moral) y con el nivel de carga de trabajo percibida (ambigüedad de rol, presión excesiva de trabajo y tiempo e interacción problemática con estudiantes). Los coeficientes de regresión utilizados para calcular los valores de la explicación para cada variable independiente y para expresar el cambio esperado de la variable Índice General de Bienestar/malestar se pueden leer en el Anexo XX.

En base a estos elementos, la ecuación de regresión resultante para explicar el Índice General de Bienestar Docente, en profesores de enseñanza media de la provincia de Santiago, es la siguiente:

$$\text{IGB} = 53.715 + 0.234*\text{Significatividad} - 0.249*\text{Demanda} + 5.527*\text{Municipal} + 0.057*\text{IVE} - 0.097*\text{Exigencias ergonómicas} + 0.083*\text{capacidad de distanciarse} + 2.366*\text{Selección}$$

Respecto de la variable “exigencias ergonómicas” del modelo, se indagó acerca de cuáles de estas exigencias eran las que explicaban el bienestar docente. La literatura sobre salud laboral docente plantea que basta que haya una exigencia ergonómica desmedida para que se favorezca el surgimiento de enfermedades o malestar psicológico. Para ello se probó un segundo modelo, esta vez con cada uno de los indicadores de exigencias ergonómicas por separado. Este modelo replicó al modelo inicial y mostró que las exigencias ergonómicas explicativas del bienestar son “estar expuesto a forzar la voz” y “estar en un ambiente ruidoso de trabajo”, aumentando el porcentaje de la variabilidad del IGB explicada a 47.6%.

Finalmente, revisando estos datos en conjunto con las medias y desviaciones típicas de los puntajes de las variables independientes, se puede señalar el aporte aproximado que cada variable explicativa realiza al puntaje en el Indicador General de Bienestar/Malestar, lo que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 125: Aporte de cada variable explicativa al puntaje en el Índice General de Bienestar (IGB)

Variable Explicativa	Aporte al puntaje del IGB
Significatividad	Entre 9 y 16 puntos
Demanda	Entre -9 y -17 puntos
Municipal	5.5 puntos
IVE	Entre 1 y 5.5 puntos
Exigencias ergonómicas	Entre -2.6 a -6 puntos
Capacidad de distanciarse	Entre 2.1 y 5.3 puntos
Selección de estudiantes	2.37 puntos

Al analizar, en términos globales, el modelo explicativo de bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago, a partir de sus condiciones materiales y psicosociales del trabajo y de las características psicológicas individuales estudiadas, se puede señalar, en primer lugar, que se consiguió construir un modelo con un buen nivel de ajuste y que explica cerca del 47% de la variabilidad del Índice General de Bienestar. Este porcentaje es elevado para un primer modelo en estudios de este tipo para la población chilena (de Santiago y enseñanza media).

Al analizar la combinación del conjunto de variables independientes que explican el bienestar/malestar docente, constatamos que, de las siete variables explicativas, tres de ellas, las de mayor peso, son características psicosociales del trabajo (Significatividad, Demanda Laboral y Selección de Estudiantes), dos son variables estructurales (Dependencia Municipal, Índice de Vulnerabilidad Educativa del Establecimiento), una corresponde a una condición material de trabajo (exigencias ergonómicas) y una corresponde a un aspecto psicológico individual (capacidad de tomar distancia de las situaciones estresantes).

Desde el punto de vista del porcentaje de la variabilidad del bienestar docente que explican, como del valor teórico en la ecuación de regresión explicativa, las variables centrales del modelo son la **significatividad en el trabajo** y el **nivel de demandas** o carga laboral percibidos por los docentes. El bienestar/malestar de los docentes de enseñanza media de Santiago se explica, en un porcentaje cercano al 40%, por la capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo (un propósito o un objetivo moral) y por el nivel de carga de trabajo percibida (ambigüedad de rol docente, presión excesiva de trabajo y tiempo e interacción problemática con estudiantes). Las siguientes variables explicativas del modelo se encuentran

lejos de estas dos variables, tanto en el porcentaje de variabilidad del bienestar/malestar que explican, como en el peso en la ecuación de regresión.

Llama la atención la incorporación de la variable Dependencia Municipal en el modelo, más aún cuando en la mayoría de los indicadores de bienestar/malestar docente no había diferencias significativas por dependencia. Tomando en cuenta los análisis de colinealidad realizados para construir el modelo de regresión, habría que pensar en cuales son las características del trabajo abarcadas en la condición de ser de dependencia municipal. Tratando de responder a esta pregunta, teniendo a la luz el conjunto de resultados anteriores, podemos aventurar que las características del trabajo docente en el sector municipal que se asocian positivamente con el bienestar docente son: la estabilidad laboral, los mayores niveles de sindicalización, los mayores niveles de remuneración y, aunque suene contradictorio, el hecho de trabajar con población más vulnerable (de mayor IVE), lo que potencia la construcción de un propósito moral y sentido de trascendencia social en sus alumnos (significatividad). Llama más aún la atención que la condición de ser municipal aporte al bienestar docente, si consideramos que en estos establecimientos se aprecian peores características de infraestructura, mayores niveles de exigencia ergonómica y de violencia en el entorno social de la escuela.

En la misma línea de análisis, llama la atención que trabajar con estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad educativa sea un elemento explicativo del bienestar docente. Si analizamos este resultado en conjunto con los anteriores, podemos afirmar que, en los docentes de enseñanza media de Santiago, el bienestar psicológico y la salud laboral están íntimamente ligados a la construcción de un sentido social, un propósito moral en el trabajo, el cual se da en mayor medida al trabajar con estudiantes más vulnerables.

Las exigencias ergonómicas explicativas del malestar docente, estar obligado a forzar la voz permanentemente y trabajar en un ambiente ruidoso, nos remiten a condiciones materiales mínimas del trabajo docente que no están satisfechas. La investigación en salud laboral ha insistido desde hace décadas en el tema. Los trastornos de disfonía y todas sus consecuencias asociadas, no se van a controlar por educar el uso de la voz de los docentes. Las carencias de infraestructura no se resuelven “ajustando” el recurso humano (Dejours, 1993). Países como Finlandia han optado por invertir serias sumas de dinero en condiciones materiales como aislamiento de salas e instalación de equipos amplificadores de la voz. Al pasar algunos años,

los estudios de costo muestran que esta fuerte inversión inicial se devolvió en un periodo muy corto de años, a través del gasto ahorrado con la disminución de las consultas médicas y las licencias (World Health Organization, 2004).

Finalmente, la variable selección nos remite a las contradicciones y paradojas de la profesión docente. Así como los docentes desarrollan mejor un propósito moral en la profesión al trabajar con jóvenes más vulnerables, así también, en el día a día, en las condiciones actuales y reales de trabajo, parece ser preferible poder escoger a quién se educa. Aparece la pregunta de siempre, ¿y quién educará a esos jóvenes que “no son seleccionados” por los liceos?

El modelo explicativo del bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago, nos muestra, en toda su dimensión, las paradojas del ser docente.

1.8. Resumen de los resultados y hallazgos respecto de bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo.

La muestra a la cual se aplicó el cuestionario de autorreporte permite, por primera vez, generalizar resultados para los docentes de enseñanza media de la provincia de Santiago, respecto de sus condiciones de trabajo y su perfil de bienestar/malestar. Esto en virtud de la representatividad de la muestra, compuesta por 45 establecimientos y 822 docentes encuestados.

Por otra parte, esta investigación se hace cargo de las principales críticas que se hacen a los estudios sobre salud y trabajo docente, gracias al elevado porcentaje de docentes que responden la encuesta respecto del total de la muestra (82%); la no superposición de indicadores de medición y el uso de un segundo método de contraste de información en variables específicas de trabajo.

El análisis estadístico del comportamiento técnico de las escalas utilizadas, que incluyó adaptación de contenidos, pilotaje, análisis de fiabilidad y validez, permiten poner a disposición de la comunidad educativa y científica un conjunto de instrumentos válidos y fiables para evaluar las condiciones materiales y psicosociales de trabajo, así como un conjunto de indicadores de bienestar/malestar docente.

La totalidad de las escalas y subescalas teóricas utilizadas para evaluar bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo presentan niveles de fiabilidad adecuados o buenos: agotamiento emocional (.911); distancia emocional (.697), falta de logro (.755), síntomas generales de ansiedad/depresión (.888), satisfacción vocacional (.87), ambigüedad de rol (.813), presión de tiempo (.822), interacción problemática con estudiantes (.903) autoridad para decidir (.709), oportunidades de formación (.902) apoyo social de la dirección (.854), apoyo social de la UTP (.878), apoyo social de colegas (.821), significatividad del trabajo (.822), autoestima docente (.775).

La totalidad de los factores teóricos subyacentes a las diferentes escalas se confirmaron, con dos excepciones. La subescala *tipo y variedad de tareas* del indicador Control sobre el trabajo y las escalas de *evaluación de estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes*. En el caso de la primera, el equipo investigador concluye que la variedad y diversidad de tareas del

trabajo cotidiano docente (tipo de tareas) que, en los estudios europeos, constituye un componente del control sobre el trabajo percibido por los docentes, en el caso de Santiago de Chile es percibido como un elemento más de carga y sobre demanda laboral. En el caso de los componentes de la escala de estrategias personales de afrontamiento de situaciones estresantes, el equipo considera que es preciso seguir recogiendo información al respecto, pues la evaluación de estrategias de afrontamiento proviene de un marco teórico distinto al de los estudios de salud laboral y trabajo, nos referimos a la psicología clínica de orientación cognitiva conductual norteamericana. Los resultados muestran que los docentes de enseñanza media de la provincia de Santiago no tienden a utilizar un estilo único de afrontamiento de situaciones estresantes, no confirmándose los factores teóricos que plantean los estudios al respecto. Pareciera que estas estrategias personales varían según condiciones de contexto.

Sobre las variables de identificación de los docentes y los establecimientos estudiados:

Un primer elemento que llama la atención es el alto nivel de privatización del universo de establecimientos de enseñanza media de la provincia de Santiago. Del conjunto de establecimientos que reciben subvención estatal, un 78.6 % son de administración particular subvencionada y sólo un 21.4 % son de administración municipal. Estas cifras superan con creces las medias nacionales.

Los establecimientos municipales, tal como ocurre en los otros niveles de enseñanza y en el resto del país, atienden a estudiantes de origen más pobre. El índice de vulnerabilidad educativa de los establecimientos particulares subvencionados de la muestra es de 72.11%, en cambio el IVE de los establecimientos municipales es de 82.7%. En los establecimientos municipales, los docentes perciben significativamente más niveles de violencia y agresión, tanto en el establecimiento como en el entorno de comunidad. También en estos establecimientos los docentes consideran que existen niveles significativamente menores de selección de alumnos, en comparación con sus colegas del sector particular subvencionado. Por último, los docentes del sector municipal perciben significativamente más niveles de exigencia ergonómica que en los establecimientos particulares subvencionados, esto seguramente asociado a la calidad de las construcciones e infraestructura educativa.

Existen también diferencias significativas en los niveles étáreos de los docentes según la dependencia de los establecimientos. Tal como ocurre en el resto de los niveles educativos, en los establecimientos municipales se concentran docentes de mayor edad.

Los resultados de la variable sexo nos muestran que las docentes mujeres constituyen un 53.7% y los docentes hombres un 46.3%, sin diferencias significativas por dependencia administrativa. Existen diferencias significativas por modalidad de enseñanza, pues en los establecimientos técnico profesionales, el porcentaje de docentes mujeres baja a un 49.4%. La profesión docente en los liceos de la provincia de Santiago sigue siendo fundamentalmente femenina, pero de manera menos marcada que en otros niveles de enseñanza y que en el resto del país.

Características del bienestar/malestar docente de los profesores de enseñanza media de la provincia de Santiago

Alrededor de la cuarta parte de los docentes de enseñanza media de Santiago presenta niveles altos de agotamiento emocional (26.6%), distancia emocional (20.1%) y sensación de falta de logro (28.6%). Estos datos se encuentran dentro de los rangos mostrados por los antecedentes disponibles sobre la materia. Los tres indicadores mencionados constituyen el modelo trifactorial de *burnout* de Maslach, el cual se confirma para la población estudiada, con un peso factorial preponderante del indicador de agotamiento emocional (30%). Estos resultados son preocupantes, pues este conjunto de respuestas psicológicas pueden afectar seriamente la construcción de climas afectivos de aula adecuados y las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes.

Por otra parte, solo un 6% de los docentes de enseñanza media de Santiago presenta niveles altos de sintomatología ansiosa y depresiva. Este resultado es menor al mostrado en estudios anteriores sobre la materia en América Latina y entrega nuevos antecedentes para el debate, actualmente en curso, respecto del sobre diagnóstico de depresión en docentes.

Las enfermedades con mayor frecuencia diagnóstica entre los docentes de enseñanza media de Santiago son la bronquitis (32.1%); el colon irritable (21.6%); la disfonía (18.6%), la tendinitis (16.6%); y la hipertensión (11.5%). Estos porcentajes superan a la media nacional

para adultos y son particularmente preocupantes, en la medida que afectan la salud general o las herramientas corporales del trabajo docente (las manos y la voz).

En términos de bienestar psicológico, si bien no existen puntos de corte, se puede afirmar que los docentes estudiados presentan niveles aceptables de satisfacción vocacional, es decir, de compromiso con el contenido de la profesión, especialmente en el sector municipal.

Este conjunto de indicadores permitió construir un Índice General de Bienestar/Malestar docente, el cual mostró niveles adecuados de consistencia.

Las profesoras mujeres presentan mayores niveles de respuesta de agotamiento emocional en el trabajo y de enfermedades presuntas. Los docentes varones tienen mayor tendencia a reaccionar con distanciamiento emocional hacia sus alumnos ante las presiones del trabajo.

Condiciones materiales y psicosociales del trabajo en profesores de enseñanza media de la provincia de Santiago

Las condiciones materiales de trabajo de los docentes de enseñanza media de Santiago presentan niveles preocupantes de precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales e infraestructura. Llama la atención que casi la mitad de los docentes tengan necesidad de un segundo empleo, lo que puede tener relación con niveles salariales, que tienen un techo bajo para una labor profesional, especialmente en el sector particular subvencionado. La sobrecarga horaria se expresa básicamente en el porcentaje de horas lectivas en aula, que superan el máximo legal permitido de 75% (86% como promedio), la alta cantidad de horas dedicadas a tareas docentes durante el tiempo personal (equivalentes casi a la tercera parte de la jornada contratada), la mala calidad de la hora de almuerzo y la inexistencia de minutos de descanso durante la jornada laboral. Las exigencias ergonómicas son percibidas como excesivas por un porcentaje mayoritario de los docentes, especialmente en lo que respecta a tener que estar de pie durante la jornada laboral (86%), tener que forzar la voz (76%) y estar expuesto a cambios bruscos de temperatura (49%). Los materiales pedagógicos de apoyo a la docencia son percibidos por la mayoría de los docentes como insuficientes (66%) y poco pertinentes (51%).

Las condiciones psicosociales de trabajo de los docentes de enseñanza media de Santiago destacan por los elevados niveles de demanda laboral percibidos. La mayoría de los docentes sienten que trabajan sometidos a altas exigencias, que incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos difíciles o imposibles de cumplir. Cerca de la mitad de los docentes considera que su trabajo diario es ambiguo, o con exigencias contradictorias y que la relación con sus estudiantes es problemática. Esta tendencia es más fuerte, incluso, en el sector de la educación municipalizada. Estos resultados de sobre demandas, unidos a los indicadores de jornada laboral, nos muestran que los profesores de enseñanza media de Santiago están sometidos a fuertes procesos de intensificación laboral, que repercuten negativamente en su bienestar psicológico y salud. La percepción de sobre demanda, pese a tener condiciones externas, tiende a ser más baja cuando los docentes se sienten apoyados en su trabajo por parte de la dirección del establecimiento y cuando perciben tener mayores grados de decisión sobre los procesos de trabajo cotidiano.

Los niveles de control sobre los procesos de trabajo y de apoyo social laboral son percibidos negativamente por un poco menos de la mitad de los docentes. Siendo esta percepción peor en el sector municipalizado. La mitad de los docentes siente que tiene autoridad para tomar decisiones cotidianas sobre sus procesos de trabajo y un porcentaje mayor siente que su trabajo entrega oportunidades de formación. Por otra parte, los docentes sienten que el apoyo social que les entrega la dirección de los establecimientos es significativamente más bajo que el que reciben de parte de la Unidad Técnico-Pedagógica del liceo y de parte de sus propios colegas. La percepción de contar con autoridad para decidir sobre los procesos cotidianos de trabajo está fuertemente relacionada con los niveles de apoyo percibido de parte de la dirección. Este apoyo, a su vez, está relacionado con las condiciones percibidas para reflexionar sobre el trabajo y para escuchar a otros y hacerse escuchar en reuniones entre docentes. Respecto a este último punto, los docentes sienten que existe un número adecuado de reuniones colectivas de trabajo, pero solo un 25% de ellos cree que éstas permiten el desarrollo de reflexiones colectivas sobre el contenido pedagógico y el sentido del trabajo.

La significatividad en el trabajo, es decir, la posibilidad de construir un propósito moral y un sentido más allá de lo instrumental en la labor docente, es percibida como algo factible por más de la mitad de los profesores. Si consideramos, además, que un porcentaje similar se siente comprometido con el contenido de su profesión y que la significatividad en el trabajo es la variable que más explica los niveles de bienestar, podemos afirmar que nos encontramos

frente a un aspecto del trabajo que puede funcionar como protector del malestar docente y como una oportunidad para el desarrollo de la profesión. La significatividad en el trabajo percibida por los docentes se encuentra fuertemente asociada a los niveles de control sobre los procesos diarios de trabajo y al apoyo social percibido de parte de la dirección del liceo.

Finalmente, los docentes de establecimientos municipalizados perciben su entorno social como más vulnerable y agresivo y consideran que sus establecimientos realizan menores procesos de selección de estudiantes.

Explicación del bienestar/malestar docente, según sus condiciones materiales y psicosociales de trabajo y sus características psicológicas individuales.

Se construyó un modelo de regresión múltiple que explica el 47.5% de la variabilidad de los resultados de bienestar/malestar docente (a través del índice general de bienestar). Este porcentaje es importante, considerando el tipo de estudio y la carencia de modelos explicativos anteriores en nuestro país.

Este modelo explicativo está constituido por siete variables. Tres de ellas, las de mayor peso, son características psicosociales del trabajo (significatividad, demanda laboral y selección de estudiantes), dos son variables estructurales (dependencia municipal e índice de vulnerabilidad educativa), una es variable de condición material de trabajo (exigencias ergonómicas) y una corresponde a un aspecto psicológico individual (capacidad de tomar distancia de las situaciones estresantes).

Dos son las variables centrales del modelo, la significatividad en el trabajo, que explica un 26.7% de la variabilidad en el bienestar/malestar y demandas del trabajo, que tiene una relación inversa con el bienestar/malestar docente y explica un 12.5% de su variabilidad. El resto de las variables del modelo explican la variabilidad en el bienestar/malestar en porcentajes menores que van desde el 0.6% (selección de alumnos) al 2.2% (índice de vulnerabilidad del establecimiento educativo).

Podemos afirmar que el bienestar y salud de los docentes de enseñanza media de Santiago se explica básicamente por la posibilidad de otorgarle un propósito moral trascendente y un

sentido no instrumental al trabajo educativo y, en términos inversos, por el nivel de carga de trabajo que perciben los docentes, el estar sometidos a altas exigencias, que incluyen el desarrollo de tareas, a veces ambiguas o contradictorias, dentro de plazos difíciles o imposibles de cumplir.

El modelo explicativo del bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago, nos muestra, en toda su dimensión, las paradojas del ser docente en Chile.

Al respecto, llama la atención la incorporación de la variable dependencia municipal en el modelo explicativo, tomando en cuenta que, en estos establecimientos se aprecian peores características de infraestructura, mayores niveles de exigencia ergonómica y de violencia en el entorno social de la escuela. En el mismo sentido, llama la atención que trabajar con estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad educativa sea un elemento explicativo del bienestar docente. Aunque es preciso indagar más acerca de estos aspectos, se puede pensar que la construcción de un propósito moral sobre el trabajo guarda relación con el sentido social del mismo, que puede aumentar al trabajar con estudiantes más vulnerables. Por otra parte, en el sector municipal existen algunas condiciones características de trabajo, tales como mayor estabilidad laboral, mayores niveles de sindicalización y mayores niveles de remuneración.

Paradójicamente, las exigencias ergonómicas, mayores en el sector municipal, son explicativas del malestar docente, particularmente el estar obligado a forzar la voz permanentemente y trabajar en un ambiente ruidoso. Lo mismo se puede decir de la existencia de procesos de selección de estudiantes que explican, en algún porcentaje, las variaciones en el bienestar docente, y que se presentan mayormente en establecimientos particulares subvencionados. Así como los docentes que trabajan con jóvenes más vulnerables tienden a tener más bienestar, lo mismo ocurre con quienes sienten que en sus liceos se selecciona a quien se educa.

Finalmente, pareciera haber otra paradoja entre, ser capaz de distanciarse de los problemas del trabajo, y construir un propósito moral y trascendente sobre el mismo, que implica compromiso con la profesión y los estudiantes. Pero esta paradoja es aparente, pues el equilibrio emocional pasa la construcción de un sentido y el compromiso moral en el trabajo, así como por un sano distanciamiento que permita ver los problemas cotidianos en

perspectiva y el desarrollo integral de la persona del docente para poder hacer frente justamente a sus desafíos éticos cotidianos. Esta relación, además no es inédita en los estudios sobre salud laboral docente (Marchesi, 2007).

Si bien no se replica el modelo explicativo del malestar/bienestar docente basado en el control, demanda y apoyo social en el trabajo (o modelo Karasek), estos hallazgos se encuentran en concordancia con la evidencia mundial que plantea la importancia de los propósitos morales en el trabajo docente y los peligros de la intensificación del trabajo educativo (Fullan, 1993). Por otra parte, si bien los niveles percibidos de demanda laboral, tienen condicionantes estructurales, tienen también relación, al igual que la significatividad en el trabajo, con el nivel de apoyo percibido de parte de la dirección de los establecimientos y con la autoridad para tomar decisiones sobre los procesos cotidianos de trabajo.

Es necesario seguir indagando acerca del sentido de lo público en el trabajo docente, que aparece en este estudio desde las perspectivas de la construcción de sentido en el trabajo, de la vulnerabilidad de los jóvenes y del sistema mismo de educación pública

Finalmente, las paradojas de la profesión docente de la enseñanza media en Santiago, no parecen tener salida por la vía de la queja y el trabajo individual. No se construye propósito moral y sentido trascendente en el trabajo, si no es en el debate colectivo con los otros docentes, con los estudiantes y sus familias.

2. Resultados segunda parte de la investigación: Estudio cualitativo

A continuación se presentan los principales resultados construidos a partir de la interpretación de los discursos producidos por docentes, que se desempeñan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar, acerca de los sentidos atribuidos al trabajo y la politicidad de su tarea educativa. Estas dos dimensiones de la subjetividad docente constituyeron los objetivos específicos 4 y 5 de nuestra investigación.

Como ya indicamos en la sección de la metodología, el proceso de análisis fue largo, recursivo y complejo. Con el objetivo de facilitar la lectura, organizaremos los resultados en tres subcapítulos. Los dos primeros dan cuenta de las regularidades en el discurso de los docentes respecto los dos focos de estudio, sentidos atribuidos al trabajo y politicidad de la tarea educativa. Para este análisis consideramos aspectos lingüísticos, de vocabulario, gramática, cohesión y estructura; así como atributos de coherencia, fuerza e intertextualidad de los discursos docentes, en tanto prácticas discursivas. Cuando el material lo permitió, analizamos las funciones ideacionales, relacionales e identitarias del discurso docente y las pusimos en relación con los aspectos de discurso, género y estilo de los órdenes discursivos, en el que estas producciones se enmarcan. Asimismo, analizamos el lugar ocupado por las regularidades del discurso docente respecto de la mantención del orden social (discurso como práctica social), considerando aquí los vacíos textuales y los implícitos de los discursos docentes, en tanto expresión de la ideología del sentido común subyacente.

Como se aprecia, no hicimos una separación entre los momentos de análisis lingüístico, interpretativo (discurso como práctica discursiva) y explicativo (discurso como práctica social) pues, ya hemos dicho, estos momentos se funden y necesitan mutuamente en el análisis crítico del discurso. Para seleccionar los fragmentos discursivos a analizar se realizó una primera preselección de textos en el conjunto del material producido, posteriormente se valoró cada fragmento en sí mismo y en su relación con el conjunto del material. Por esta razón, y para no sobrecargar innecesariamente este escrito, algunos fragmentos son analizados en dos momentos, por cierto, con énfasis distintos.

Finalmente, en el tercer subcapítulo daremos cuenta de las variabilidades o heterogeneidades discursivas que pudimos reconstruir a partir de los análisis. Para ello, siguiendo el enfoque de análisis crítico del discurso de Fairclough, consideramos elementos como, la coherencia o

incoherencia en la interpretación del sentido de los textos, las disonancias y los quiebres en el discurso, las ambivalencias, las pérdidas de fluidez discursiva y las reacciones generadas en los demás participantes de las conversaciones específicas.

La hipótesis planteada respecto de una producción discursiva cualitativamente distinta, entre los docentes que se desempeñan en establecimientos escolares que tienen altos y bajos niveles de bienestar (en adelante establecimientos con bienestar y malestar), se mantuvo siempre como una hipótesis en desarrollo y no como algo a “probar”, tal como aconseja un diseño cualitativo como el desarrollado. Como veremos a continuación, no fue posible dar cuenta de una producción cualitativamente distinta, entre docentes que trabajan en establecimientos con bienestar y malestar. En cambio, en el tercer subcapítulo, apreciamos una mayor variabilidad en las producciones discursivas de los/as docentes que trabajan en liceos con bienestar.

2.1. Análisis de las regularidades en el discurso docente relativo a los sentidos atribuidos al trabajo.

Como hemos indicado en el capítulo dedicado a la metodología, nos acercamos al discurso docente desde una doble perspectiva, como experiencia (¿qué es lo central del trabajo realizado?) y como ideal o deseo (¿cuál es el objetivo del trabajo realizado?). Una primera interpretación que construimos respecto del material en su conjunto es que los docentes, comienzan las conversaciones sobre las temáticas del sentido y el significado de su trabajo, utilizando palabras y definiciones “genéricas” y abstractas.

Definiciones “genéricas” y abstractas del sentido atribuido al trabajo

Reproducimos a continuación dos fragmentos de conversaciones grupales, enmarcados en la pregunta por el significado del trabajo como experiencia:

Fragmento 1: Grupo Focal Establecimiento A, Bienestar, pp. 2-3
<p>Moderador 1: ...si ustedes pudieran explicarle a alguien que no tiene relación con la educación, ¿qué es lo central de su trabajo como docente?</p> <p>M4: Que los niños aprendan, eso es para mi lo central.</p> <p>M1: Formar, en todo sentido, académica, valóricamente.</p> <p>M3: Entregar conocimiento, y aparte de eso ahora no solamente eso, que tenemos que ver todo lo que, la parte que, estar reforzando todo lo que es la parte valórica, moral. Con la extensión horaria, al estar más acá lo niños, uno tiene que suplir otras cosas que los padres ya no están haciendo.</p> <p>M2: Si pero como dijo Yohana yo creo que la, tal como dice Marta, nuestra función fundamental es formar, formar en varios ámbitos en lo valórico, en lo social, eso principalmente, educar, es eso.</p>
Fragmento 2: Grupo Focal Establecimiento C, Malestar, p. 3
<p>H2: Entonces, a ver, va a sonar casi de libro, cómo nos definiríamos entonces, parece que nosotros tenemos que entregar saberes, en lo cognitivo, es lo que se llama el saber hacer que tienen que ver con las habilidades y las</p>

competencias que tienen que desarrollar estos chicos para que este aprendizaje lo apliquen en el futuro en contexto distinto en el que aprendieron, se van a encontrar con situaciones y se van a recordar entonces que problemas de esta índole se resuelven de esta manera y ahí tenemos el saber hacer, pero también está el saber ser y que tiene que ver con valores, entonces lo que definiría haciendo como una síntesis, es que nosotros somos formadores de personas en donde queremos entregar sabiduría, el saber, el saber hacer y el saber ser de los chicos que está a nuestro cargo....

Existen un conjunto de aseveraciones en el material producido que, tal como explicita el docente del fragmento 2, “suenan como de libro”. Aseveraciones que, por su forma de darse en la conversación, parecían gatilladas sin necesidad de mayor reflexión, como si existiera un texto pre hecho a reproducir. Si bien ello podría pensarse como muestra de un manejo sólido de la información requerida por el investigador, el tipo de interacción conversacional producida y el tipo de vocabulario utilizado, nos hizo interpretar estas respuestas como producidas desde el “deber ser” de un mandato ideal: formar y enseñar de manera integral.

Leamos ahora dos fragmentos de conversación producidos, a partir de la pregunta por el sentido, por los objetivos perseguidos en el trabajo:

Fragmento 3: Grupo Focal Establecimiento B, Bienestar, pp. 16-17

H1: el sentido de la formación, en la formación del joven. Ya en cierta manera lo hemos conversado un poquito aquí, lo hemos tocado, en el sentido de que lo que buscamos, lo que queremos que lleguen a ser ellos, y ese es nuestro sentido, es decir, la formación, la preparación, no es cierto, para una vida de trabajo, una vida adulta, de un joven que pueda manejarse, con conocimientos, con valores, y que, eso. Contribuir a la sociedad en ese sentido, en la formación de gente, cambio, ser un agente de cambio social, que el niño que nació en un hogar a lo mejor con problemas, pobre, de pobreza, de carencia, y que a través de la educación, logre un mejor nivel de vida, ya con eso pienso yo que estamos logrando un sentido, tener un sentido, una satisfacción, eso es lo, no sé si los colegas tienen algo más que, algo que le dé más sentido a su vocación, a su trabajo.

Fragmento 4: Grupo Focal Establecimiento C, Malestar, p. 20

H3: a mí esa pregunta me hace retrotraerme como a la primera pregunta que era pa' qué educamos, yo creo que están relacionadas, pa' mi están

directamente relacionadas, ya...a mí me gustó mucho lo que dijo la Marcela en su momento que nosotros más que transmisores de conocimientos, eh, buscamos formar personas, por lo menos esa es la visión con que, en particular yo me quedo, formar personas, tratar de llegar a la mayoría de las personas que están dentro de ese grupo, sabiendo que hay situaciones ambientales, eh, que dependen de, no sé po, los problemas familiares, la delincuencia, eh, la familia disgregada, yo creo que ahí estamos formando personas y cuando los alumnos ven en el profesor a alguien que a lo mejor no es un modelo pero que trata de llegar a la hora, que hace, que trata de enseñarle un contenido pero que fuera de las horas de clases de alguna forma logra conversar cosas que están fuera del contenido, yo creo que ahí uno se da por satisfecho, o sea , yo me quedo con, eh, puede ser muy acotada la definición pero el hecho de que estamos formando personas, a mi eso me produce satisfacción personal.

H2: si yo creo que ese es el objetivo fundamental, o sea, formar personas, yo creo que esa frase resume, sintetiza, es como el objetivo general, digamos, de nuestra labor.

Como podemos leer, en ambos fragmentos los docentes hacen alusión a una conversación que ya lleva un tiempo desarrollándose, en la que los temas, de alguna manera, ya han sido nombrados. Nos llama la atención, por lo mismo, el uso de palabras genéricas y abstractas, tales como formar, preparar o contribuir a la sociedad.

Por otra parte vemos una intención en los docentes de “sintetizar” la conversación y dar una definición cohesionada de la temática conversada. En el caso del fragmento 3, el docente pregunta al grupo de colegas si tendrían algo más para agregar, en el fragmento 4 el docente alude a una frase que resume el objetivo de su labor.

Como veremos a lo largo de este capítulo, y como se puede apreciar en la transcripción del conjunto del material producido, en el despliegue de las conversaciones los docentes van produciendo matices, posiciones y modos de articulación diversos, énfasis diferenciados y otros fenómenos de textura discursiva (aunque no necesariamente de variabilidad en el discurso). Sin embargo nos pareció interesante detenernos en estos primeros textos, pues dan cuenta de la manera en que los docentes entraron en las conversaciones sobre el sentido del trabajo.

Desde el punto de vista de las representaciones y formas de explicarse el sentido del trabajo (lo ideacional del discurso), vemos que los docentes producen estos textos iniciales poniendo en juego definiciones que podríamos denominar “oficiales” sobre el sentido de la práctica docente: formar y enseñar, preparar para el trabajo, para contribuir a la sociedad, desarrollar el aprender, el ser, el hacer.

A partir de los dominios más nombrados y los significados compartidos, podríamos condensar estas formas de lexicar el sentido de la labor docente, en torno al núcleo temático: Formar personas y entregar conocimientos integrales para la inserción social futura de los estudiantes.

Estas primeras formas de explicarse el sentido del trabajo por parte de los docentes, se corresponden de manera notable con los discursos hegemónicos sobre la labor docente, los que se pueden rastrear en los textos gubernamentales que se han construido durante las últimas décadas a propósito de la llamada “reforma educativa” chilena (Cox, 2003; García Huidobro, 2000; MINEDUC, 2005, 1998), en documentos de organismos educativos internacionales como UNESCO que han tenido amplia difusión (Delors, 2000), así como en el discurso hegemónico “circulado” por los medios de comunicación de masas sobre la labor docente (OPECH, 2009).

En palabras de Freire (1996b, 1982), en estos textos se puede apreciar una suerte de naturalización de la tarea educativa, como si esta fuera obvia y tuviera una definición correcta que sería universalista y abstracta, como si pudiera haber un único sentido para todo tipo de situación escolar y con todos los estudiantes. De esta forma, siguiendo a Freire, se oculta el conflicto social y la diversidad de intereses sociales en juego⁸⁹.

Desde el punto de vista del significado interaccional del discurso, nos parece que estos textos dan cuenta del tipo de relación que establecen los docentes con actores externos a su trabajo, representados en este caso por los investigadores. Esta relación, la interpretamos como una relación de evaluación, lo que promueve la producción de respuestas correctas o, como dijimos, políticamente correctas. El marco de la conversación parece ser interpretado por los docentes con un significado evaluativo. Recordemos que, tal como indicamos en el capítulo 11, la situación de evaluación externa del trabajo es una experiencia muy presente en los

⁸⁹ Ver capítulo 7 de este texto.

docentes chilenos y, en general, está asociada a consecuencias de tipo punitivo. Nos parece que esta significación coincide con un “género” discursivo hegemónico que coloca a los docentes en situación de visibilización y evaluación constante de parte de quienes no trabajan en la escuela (ver capítulos 5 y 11 de este trabajo)

Desde el punto de vista de la significación identitaria del discurso, nos parece que en la posición social de los docentes se comienza a desplegar una tensión muy interesante, que persistirá a lo largo de todo el texto. Las explicaciones producidas por los docentes, los colocan en una posición social que aparece, en un comienzo al menos, de claridad y consenso respecto a lo que hacen y lo que deben hacer. El estilo gramatical utilizado en las conversaciones es transitivo (sujeto, verbo, objeto), que utiliza un modo declarativo y con un emisor claro a partir del pronombre nosotros. Asimismo, nos llamó la atención la cohesión de las oraciones y la coherencia de los textos producidos en torno a esta temática. En estas primeras conversaciones no aparecieron disonancias, contradicciones, ni pérdidas de fluidez en la conversación.

Sin embargo, y en tensión con lo anterior, al desplegarse las conversaciones, los docentes producen discursos que dan cuenta de una serie de obstáculos, dificultades y, en ocasiones, imposibilidades de llevar a cabo este sentido general de su trabajo.

Obstáculos para cumplir con los mandatos del trabajo: la distancia entre lo que se busca y las condiciones reales

En nuestras interpretaciones, identificamos tres tipos de dificultades y obstáculos referidos por los docentes, para llevar a cabo los objetivos de su trabajo, lo que no debe llevarnos a suponer la existencia de tres cuerpos semánticos claramente distinguibles entre sí. Como veremos en las citas, los textos producidos por los docentes, aluden a estas dificultades de una manera más bien integrada, con énfasis que van variando. Estos tres énfasis o tipos estarían relacionados con: los cambios sociales en el contexto general y la comunidad local; falencias que se aprecian en el sistema educativo y por último, lo que resulta más interesante en esta tensión, la identificación de la imposición de una serie de prescripciones sobre su trabajo cotidiano.

A continuación presentamos una serie de fragmentos que apuntan como significado principal a obstáculos relacionados con el contexto social actual y la comunidad local:

Fragmento 5: Grupo Focal Establecimiento D, Malestar, p. 2
H2: Si yo tuviera que comentarle algo a alguien, teniendo en cuenta que todo el mundo ha pasado por un colegio, le diría que hoy en el 2010, un colegio no es lo mismo que hace 20 años atrás. Creo que sería lo primero que le diría a una persona, porque la sociedad ha cambiado mucho, y obviamente el colegio es como el fiel reflejo de este cambio social y creo que de alguna u otra manera, la sociedad no tiene una toma de consciencia de las dificultades actuales del ejercicio de la profesión al interior del aula.
Fragmento 6: Grupo Focal Establecimiento C, Malestar, p. 7
H2: Entonces el profesor ha perdido una autoridad social, cierto, ya no es una autoridad social por una parte pero sin embargo, se le exige que sea como una autoridad moral, ya, y está como todo el mundo en la expectativa de que tú tengas un tropiezo para aplicarte las penas del infierno, entonces eso también es algo que le suma estrés al quehacer docente porque uno entra a una sala de clases y tiene que andar con pies de plomo.
Fragmento 7: Grupo Focal Establecimiento B, Bienestar, p. 19
H3: ... porque hoy día tenemos que luchar contra varios, por así decirlo, demonios, jah... la droga, no cierto, la delincuencia, eh..., el alcoholismo, etc., vale decir que, hay muchas cosas de las cuales uno tiene que, eh..., luchar contra ellas para que los jóvenes no caigan en eso y no vayan a echar a perder sus vidas.
Fragmento 8: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar , p. 20
H1:...podemos enviar nosotros jóvenes que vayan al mundo a trabajar, a colaborar, pero constantemente le están metiendo ahí el consumismo, las casas comerciales, ya..., el endeudamiento... esto es lo que prima, esto es lo importante, es decir, los jóvenes, algunos me han manifestado, es decir, ¿qué posibilidades tenemos-dice una niña- de ir a competir con estas que salen en la televisión?, ¿cuándo?, o vamos a pedir un trabajo y nos dicen inmediatamente, puede ser que vaya una niña con menos conocimiento, pero tiene una mejor facha... y la dejan ahí.

Analizando el vocabulario utilizado por los docentes en estos textos, vemos formas de explicar su experiencia laboral enfrentada a una serie de obstáculos y peligros vinculados a cambios sociales recientes y a características del medio social general o local. Se nombran fenómenos como la violencia social, la delincuencia, la drogadicción, la pérdida de autoridad social, el choque de valores, los que han sido descritos en la literatura sobre el trabajo de los docentes, no sólo en Chile (ver capítulos 2 y 11 de este trabajo).

Interpretamos un significado interaccional en estos discursos, pues colocan a los docentes en una relación de incompreensión respecto de la sociedad, que no ha tomado conciencia de los cambios en la tarea docente (fragmento 5), de no respaldo y boicot a su labor (fragmentos 7 y 8), a la vez que se vuelve a producir una relación de evaluación de los docentes por parte de otros (fragmento 6). En este fragmento, la situación de evaluación adquiere características explícitas de vigilancia y punición; ahora es “todo el mundo” el que está esperando un error en los docentes para “aplicar las penas del infierno”, lo que acrecienta la significación de falta de respaldo para realizar su tarea.

Veamos ahora algunos fragmentos que, nos parece, muestran centralmente un discurso crítico respecto al funcionamiento del sistema educativo y sus políticas:

Fragmento 9: Grupo Focal Establecimiento C Malestar , p. 8

H1: ...uno para poder trabajar con el alumno y poder preocuparse de él en su dimensión personal, tiene que estar yo bien como persona, te dai cuenta, si yo no sé si a fin de año voy a tener trabajo, si me van a cerrar el liceo, si lo van juntar con otro, si no vamos a tener sueldo el próximo año, mal puedo yo ser un formador de persona y una persona que sea íntegra y yo creo que en la medida que nosotros en los últimos años, se nos ha estado en ese sentido, exigiendo, exigiendo y exigiendo sin que las personas conozcan las realidad no tiene sentido.

H1: Yo estoy en este minuto en la universidad haciendo un magíster en donde son muy lindas las políticas públicas respecto al cambio en el aula, en el foco y en el aprendizaje familiar, todo eso muy bien y a lo mejor puede resultar, pero eso requiere un cambio de las personas, de la sociedad, de lo que realmente aquí se vive, porque si tú sales aquí los modelos, son personas que venden pasta base, o que entran a robar a una joyería, o que tienen otra manera de vivir.

Fragmento 10: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar , p. 21

M4: Entonces es el sistema educativo el que está enfermo, porque aquí nadie puede tomar una decisión, es como yo veo que me está gangrenando una uña, y veo que es el dedo, veo que es la mano, y nadie puede cortar cuando estaba en el dedo, y lo único que había que hacer era curar esa herida, ponerle yodo, airearla, qué se yo, bla, bla, bla, pero no, tenemos que cortar el brazo. Eso es lo que a mí me angustia, quién miercale, aquí corta el queque, porque yo miro para todos lados y yo no veo a nadie, los profes no pueden, yo no puedo, el director no puede, la corporación no puede, entonces quién. Y nos piden, nos piden, nos piden, entonces esto está esquizofrénico, si tú me pides en una palabra, el sistema escolar está esquizofrénico, porque nos piden una cosa, pero somos otra, pero nadie sabe, no se qué, estamos para que nos den no sé un tipo de tranquilizante, una cosa psicotrópica, porque aquí estamos mal, y aquí la punta del iceberg, aquí los que más están sufriendo son los profes, porque ellos están en la sala, a ellos les dicen ah el niño no aprendió, es tu culpa.....

M6: Es como el mago de oz.

En el fragmento 9 leemos una severa crítica a ciertas políticas y prescripciones que dificultan la labor docente: inestabilidad laboral, amenazas de cierre de establecimientos, sueldos, desconocimiento de la realidad, sobre exigencia.

Gramaticalmente, las afirmaciones se construyen en términos de condicionalidad (si, entonces), lo que coloca a estas dificultades como un obstáculo indispensable de remover para poder llevar a cabo el objetivo de la docencia. En la segunda parte del fragmento 9 se observa una ironía (“son muy lindas las políticas públicas”) que expresa, viendo el contexto de la conversación, molestia por la distancia que tienen las instituciones académicas y los diseños políticos respecto de su contexto de trabajo real.

Interpretamos acá un significado relacional en el discurso, es como si el docente estuvieran al medio, entre políticas ideales que resultan muy lejanas y un contexto que se muestra adverso a la tarea educativa. Esto puede constituir una posición de fragmentación de un docente que se mueve entre dos (o más) mundos.

En el fragmento 10 podemos leer una metáfora, que nos parece muy potente, y que volveremos a mirar más adelante en el análisis. Es una metáfora doble, por un lado la visión

del sistema educativo (escolar) como un enfermo esquizofrénico, por otro la imagen del “mago de oz”. En este caso se alude a la esquizofrenia para dar cuenta de un sistema que se mueve en varios planos distintos de análisis, gestión y decisión, pero en el cual finalmente nadie es capaz de tomar medidas en el momento correcto. El mago de oz, recordemos, es el personaje de una película clásica del mismo nombre, personaje que parecía muy poderoso a la gente de oz, pero a quién nadie había visto, pues sólo se conocía su voz. Hacia el final de esta película, los protagonistas logran encontrar al mago de oz y se dan cuenta que es un señor de carne y hueso, viejo y débil, que al hablar (siempre escondido) modificaba su voz para que se escuchara imponente y autoritaria. Las metáforas no resultan fácilmente interpretables, pues suelen dar cuenta de condensaciones de significado. Considerando este elemento, nos atrevemos a interpretar en este fragmento, un discurso de perplejidad frente a un sistema educativo que no se termina de comprender en su lógica, que no resulta confiable y que, además tal como el mago de oz, se significa autoritario y exigente.

Nuevamente aparece la exigencia desmedida, experimentada como carente de articulación o sentido que se significa como generadora de ansiedad y enfermedad, en la misma línea de los resultados encontrados en la primera parte cuantitativa de esta investigación.

Por otra parte, vemos un valor ideacional y uno relacional en estos fragmentos del discurso. Pese a que el fenómeno descrito tiene muchas consecuencias sobre su trabajo, y tal vez por eso mismo, el discurso de los docentes en estas conversaciones muestra un alto compromiso con lo que se estaba hablando, aún cuando pareciera enunciarse un sujeto ejecutor de las acciones que repercuten en su trabajo, este sujeto es nominado con categorías abstractas (“un magíster”, “el sistema”), y con una estructura gramatical atributiva no posesiva: “son muy lindas las políticas públicas” (en el magíster), “el sistema está esquizofrénico”. Este tipo de estructuras gramaticales, encubren la acción y el agente de la misma (significado ideacional) y coloca a los docentes en una relación indirecta con estos agentes.

A lo largo de estos fragmentos, han ido emergiendo explicaciones de los docentes que identifican dificultades para cumplir su tarea, relacionadas con una especie de imposición de prescripciones sobre el trabajo cotidiano. Reproducimos a continuación un extenso fragmento de una conversación grupal que ofrece un material que consideramos muy rico y complejo al respecto. Posteriormente presentamos dos breves fragmentos sobre la misma temática:

Fragmento 11: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, pp.6-8

H1: ...he ido sintiendo que en la medida, en que mientras más se estandariza la necesidad de lograr ciertas metas en términos académicos, en términos de compararse con los resultados de otros establecimientos de la comuna o de superar ciertas vallas que tienen que ver con el puntajes de las pruebas SIMCE o de las mediciones internacionales, nosotros entramos a caer por lo menos en caso mío, en una suerte de angustia en donde tú, está bien, teni' tu foco que es el alumno el aprendizaje y todo y tu deci', chuta todo lo demás que tiene que ver con la labor formativa a lo mejor no me va rendir los frutos que yo quiero y uno se empieza a involucrar simplemente en la cosa académica, de decirle "mira, nosotros necesitamos superar tales metas de SIMCE para dos años más" y así entonces yo creo que el discurso en los últimos año ha ido por ese lado y todos los profesores estamos como en cierta forma estresados con eso y eso ha pasado a ser el foco de la cosa porque hay un discurso que es súper bonito, el que todos te decimos, "mira somos profesionales, tenemos un ámbito que es académico que es el alumno, tenemos un foco que es la parte formativa, que es preocuparnos de ello, de su familia", que eso lo que vemos a diario, es nuestra labor.

H2: Pero no te miden por eso.

H1: Pero yo creo que lo que se está ocurriendo en este minuto es que se nos está pidiendo lograr indicadores que son, que no tienen que ver con eso con lo que nosotros entregamos diariamente, se nos mide simplemente los contenidos que podemos fijar en los alumnos y como le va a ir bien en una prueba que es el SIMCE entonces hoy día se trabaja para SIMCE o se trabaja para la PSU o se trabaja para salir del semáforo en rojo, esos son nuestros objetivos y se nos ponen objetivos inmediatos que nos sacan de lo que es el ámbito persona que es el alumno...

.... la verdad es que se ha cambiado el foco del trabajo pedagógico y hoy día hay una suerte evaluatitis, todo hay que evaluarlo, todo tiene que ser evaluado, tus planificaciones, tu trabajo en el aula, lo que hiciste ahora, la planificación diaria y todo, minuto a minuto va llegar un momento en que vamos a ser simples diseñadores de estructuras de aprendizajes y las vamos a ir a la sala a aplicar...

..... entonces yo creo que eso da pie para este doble discurso una cosa bien bonita que te podemos decir por encima de la grabadora, pero resulta que detrás de eso hay una realidad que es totalmente diferente y donde uno se siente tremendamente frustrado al llegar a salas donde tú veí alumnos que están desmotivados que no les interesa lo que tu les vas a entregar...no les interesa... ellos están en otro planeta, en otro mundo, tienen otras

expectativas de vida, tienen otros desafíos frente a la vida, tienen otros modelos que son los de aquí alrededor de la población.

Fragmento 12: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar , p. 5

M5: Yo muchas veces me he cuestionado ¿qué hago?, o sea o priorizo química y si se entiende bien y si no, bien, y me centro en lo mío, o a veces le doy el tiempo a ¿Cómo estoy? ¿Qué te pasa?, y ahí también se me va el tiempo en el cuento de cómo estoy, generando un clima.

M1: Y la presión del sistema.

M5: Y la presión del sistema.

Fragmento 13: Grupo de Discusión, p 2

H3: Entonces lo que queremos va a contrapelo con lo que hacemos, no porque queramos hacerlo sino porque estamos siendo llevados a eso, porque si no logramos esos estándares, entonces simplemente salimos del sistema...Entonces creo yo que una es la declaración que hacemos y otra es adonde estamos siendo llevados y permitiendo que ello ocurra....

Vemos nuevamente una metáfora alusiva a una enfermedad en el fragmento 11, “la *evaluatitis*” que estaría a la base de enfermedades o malestares en los docentes como angustia, estrés, frustración. Esta imposición de estandarizar, evaluar todo y comparar indicadores, habría cambiado el foco de la educación, sacando a los docentes de la relación con la persona del estudiante. Por otra parte, la explicación producida alude a indicadores que “no tienen que ver con lo que hacemos”, la prescripción del trabajo entonces, se contradice con el trabajo efectivamente realizado.

Nos parece que la contradicción entre lo prescrito y lo real en el trabajo adquiere más de una forma. En primer lugar, tal como ocurre en el fragmento 9, aquí también la prescripción se contradice con el contexto social concreto de trabajo. Por otra parte, el fragmento 13 alude a una contradicción entre lo que realmente se hace y lo que se desea hacer y el fragmento 12 alude, a la contradicción de dos aspectos reales del trabajo: las materias específicas y la generación de un clima emocional en el aula, en un contexto de “presión del sistema”. Estos son los significados con los que se despliega la tensión entre el trabajo prescrito y el trabajo real en el discurso de los docentes hablantes (ver capítulo 1, 3 y 5 del presente trabajo).

Esta prescripción vivida, tiene consecuencias en la mirada respecto de los jóvenes, quienes son nombrados a través de oraciones gramaticales transitivas que dan cuenta de una acción de colocarse en “otro planeta”. Este uso gramatical contrasta con el modo intransitivo que se utiliza en el texto para referirse a las prescripciones: “se ha estandarizado la necesidad de logros”, “se ha cambiado el foco”, “se nos están pidiendo”. Como hemos dicho, los modos intransitivos presentan las acciones como eventos, en los que se diluye el sujeto que las impulsó. Estas acciones discursivas gramaticales configuran, a nuestro parecer un vacío textual, un trozo de texto que falta en la lógica del discurso desplegado, que tiene significaciones ideacionales, relacionales e identitarias muy importantes, sobre las que volveremos en la segunda parte de este subcapítulo.

Hemos hablado de un discurso sobre prescripciones y mandatos sobre el trabajo impuestos externamente. Las prescripciones son esencialmente obligaciones (sobra aquí tal vez el adjetivo impuestas), los mandatos son más bien objetivos sociales que recaen en los docentes con un aparente manto de universalidad (ver capítulo 5 sobre identidades profesionales docentes). No tiene sentido comprenderlos como cuerpos diferentes, las prescripciones adquieren la forma de mandatos y viceversa, allí radica la fuerza de ambos, en tanto aspectos de un orden discursivo, como un “juego de las reglas que hacen posible, durante un periodo determinado la aparición de objetos, objetos recortados por medidas de discriminación y de represión....” (Foucault, 2005, p. 53).

En el complejo escenario que se abre a partir de las contradicciones entre prescripciones/mandatos y realidades en el trabajo, nos llamó la atención una acción discursiva realizada por los docentes, que vemos expresada en los siguientes fragmentos:

Fragmento 14: Grupo Focal Establecimiento D Malestar , p. 2
--

M5: Yo creo que lo central, lo que yo tendría que comentar es que mi trabajo, por decirlo así, consiste en lograr ciertos aprendizajes o desarrollar algunas habilidades dentro de los alumnos, ese es como el objetivo, el impacto, que están ya estipulados, están ya graduadas, que a mí me piden que lo haga. Eso es como lo que yo podría decir...

Fragmento 15: Grupo Focal Establecimiento D Malestar , p. 6
--

H2: Lamentablemente los profesores históricamente hemos ido agachando la cabeza y hemos ido asumiendo todo lo que la sociedad nos va exigiendo.....

M°1: Pero para ustedes ¿qué es ser un buen docente?

H2: Es que no es que sea para uno, es lo que la sociedad espera de un buen docente.

Si bien los fragmentos presentados fueron producidos en un mismo establecimiento, nos parece muestran una acción discursiva contradictoria, presente en el conjunto de los textos. Nos referimos a una acción en la que la prescripción es reconocida y criticada, mas en estas conversaciones es aceptada explícitamente. Interpretamos esta acción como un ejercicio de intertextualidad explícito, pues los docentes reconocen un discurso externo, se refieren a él e incluso expresan una acción de adecuación, a través de expresiones como “habilidades que ya están estipuladas y graduadas y que me piden que haga”, o “los profesores históricamente hemos ido agachando la cabeza”. Los docentes construyen su discurso explicitando una situación de nulo control sobre los procesos de producción discursiva.

Vemos un significado interaccional en este fragmento discursivo, pues los docentes son producidos en una relación pasiva, “agachando la cabeza” como indica la cita, respecto de la prescripción social identificada.

También interpretamos un valor identitario en este discurso, pues los docentes se posicionan en un lugar de aplicadores de lo que ya ha sido definido en otro lugar social. Este último significado ha estado presente históricamente en los debates docentes sobre identidad y trabajo (ver capítulo 5).

Nos parece que, en este juego de intertextualidad, que implica la consideración de prescripciones y dificultades, los docentes producen elaboraciones más específicas respecto del sentido de su trabajo, que van más allá de las definiciones de sentido genéricas que revisamos al comienzo de este capítulo.

A continuación nos adentramos en el análisis de estas producciones textuales, que nos parecen portadoras de diversidad y complejidad de significados, y que constituyen un núcleo central

para la comprensión del discurso docente como práctica discursiva (utilización problemática de los recursos del orden discursivo) y social (ocupando un lugar en el juego de reproducción y cambio social/cultural).

Sentidos concretos para el trabajo docente a partir de las contradicciones entre los aspectos prescritos y reales del trabajo

En nuestro análisis interpretamos la producción, en el discurso docente, de cinco núcleos de sentido específico sobre su trabajo, los que están relacionados entre sí, y que emergieron en las conversaciones, de manera explícita o implícita, a veces de manera aislada, a veces mezclados unos con otros.

Estas explicaciones que interpretamos en la producción textual de los docentes, son siempre referidos a los estudiantes, y se mueven en una tensión entre la definición de objetivos para su trabajo (el para qué, la orientación, eventualmente lo deseado) y la descripción de lo que hacen realmente (el qué, y a veces el cómo).

Las descripciones y objetivos de trabajo que pudimos interpretar son: “insertar a los jóvenes en la sociedad”, “sacarlos de su contexto local”, “generar movilidad social”, “rescatar a los talentosos” y “transmitir valores perdidos”.

Leamos algunos fragmentos seleccionados que nos permiten analizar las funciones del discurso docente, respecto de las primeras explicaciones de sentido nombradas:

Fragmento 16: Entrevista Establecimiento A Bienestar, p. 5

Entrevistada: Cuando nosotros hablamos de entregarles calidad a los alumnos pasa por eso, por entregarles ciertas herramientas para que ellos cuando estén afuera sean capaces de estar al mismo nivel de un alumno de un colegio particular que siempre tuvo profesores que le hicieron clases, que nunca faltaron los profesores a las aulas, que siempre tuvieron un computador, que siempre tuvieron data, que siempre tuvieron libro, cosas que nuestros alumnos no tienen, que no tienen acceso a esos recursos.

Entrevistadora: Me queda una duda, porque como que una de las críticas que tú hacías a esta sociedad era como esto de la competencia y todo eso.

Entrevistada: Sí, sí... y yo te digo que ellos tienen que competir afuera.

Fragmento 17: Grupo Focal Establecimiento D Malestar, p. 24

M2: Entonces puedes ir cambiando, en el niño, en el interior, lo puedes ir haciendo un poco que vaya de clase media baja, a clase media, y que pueda ir logrando cosas que a lo mejor, para uno, antes para él era imposible, que puedas darle un empuje, para que él pueda ser, por lo menos, eso es lo que he podido ver en este colegio, hace un tiempo un niño se ganó una beca, no me puedo acordar el nombre, y él estudió como técnico acá, y se fue a estudiar, y lo contrataron como técnico allá, pero yo, tú, vas cambiando el escenario, las oportunidades de la escuela, las oportunidades que puedes lograr, ahora pues, veinticinco años atrás que han pasado, porque, no se po', porque ahora hay un cambio muy grande en los alumnos.

Fragmento 18: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar, p. 3

H1: Esta es una de las comunas con mayores índices de vulnerabilidad para los jóvenes, entonces acá esto viene a ser como una forma de sacar de ese mundo, de esa instancia y en cierta manera nosotros colaboramos en esta función, a través de nuestra labor que es muy importante.

Fragmento 19: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 3

M3: Queremos entregar sabiduría, el saber, el saber hacer y el saber ser de los chicos que está a nuestro cargo, entendiendo que eso está ocurriendo en un contexto tremendamente violento como en el que vivimos o que viven los chicos en este sector, donde hay violencia intrafamiliar, violencia comunitaria, pandillas, drogas pero a pesar de eso yo creo que podemos, tenemos bastante que hacer con estos chicos.

Fragmento 20: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 8

M4: El niño de aquí a lo máximo te escucha una cumbia y sí tu le pones una música que es más metódica, algo más llamativo, algo cultural, ello lo encuentran fome, pero ¿por qué? Porque no se han formado en esa área, entonces no podemos medirlos igual.

En el fragmento 16, la docente explica su trabajo como la “entrega de herramientas” para que los estudiantes puedan “competir afuera”, competencia que, como la entrevistadora le hace ver, la docente había criticado severamente momentos antes en la conversación. Tal como en el fragmento 3 (más arriba) el discurso docente produce un sentido en torno a la vida futura del estudiante, una vida de trabajo en dicho fragmento, una vida de competencia en el pasaje recién referido. Aquí vuelve a emerger, nos parece, un significado relacional de aceptación de condiciones con las que no se está necesariamente de acuerdo, como en el caso de los análisis realizados a propósito de los fragmentos 14 y 15.

En el fragmento 17 leemos una explicación del sentido del trabajo relacionada directamente con movilidad social, “que vaya de clase media baja, a clase media”. Este fragmento nos parece muy rico, pues por una parte argumenta una experiencia (“es lo que he visto en este colegio”) utilizando un ejemplo que aparece como lejano, al menos en las palabras utilizadas (“hace un tiempo un niño se ganó una beca, no me puedo acordar el nombre”). Por otra parte, el discurso alude a “las oportunidades de la escuela”, fragmento que nos resulta incoherente respecto de la lógica general del texto producido en la conversación en este establecimiento D, que gira en torno a las dificultades y obstáculos para la tarea docente. La impresión que nos da este pasaje de la conversación grupal, más allá del fragmento específico, es que los docentes produjeron un texto abstrayéndose de los significados que se venían poniendo en juego en la conversación, que volverán a marcar la conversación después de este pasaje, y que aludían a condiciones de dificultad extrema y, a veces imposibilidad para llevar a cabo los objetivos docentes.

En el fragmento 18 el discurso alude a una acción “sacar de ese mundo”, de ese contexto de vulnerabilidad a los jóvenes, los fragmentos 19 y 20 nos aportan explicaciones valorativas respecto al contexto local en que viven sus estudiantes. Como plantean Antaki y otros autores (2003), analizar un discurso en ningún caso es tomar posiciones, ni menos hacer un juicio de valor sobre el discurso analizado. No sólo por razones de ética investigativa, sino también porque técnicamente ello no es posible, a partir de una selección de fragmentos que sólo se pueden entender en un todo. No podemos decir que los docentes producen, en estos fragmentos, una descalificación hacia la comunidad en la que se inserta su establecimiento educativo, pero sí podemos interpretar un significado relacional en el discurso docente, respecto a la comunidad de origen de sus estudiantes. El discurso docente construye una

relación de trabajo, en la que la comunidad local no provee elementos que contribuyan al logro de los objetivos y sentidos que se plantean en su trabajo.

Vemos un valor identitario implícito en el discurso producido en estos fragmentos, que pese a no explicitarse, parecen ya dichos y completan el sentido de las conversaciones. El docente es producido en una posición de promotor o catalizador de un movimiento de cambio, que está como promesa en el relato meritocrático, pero que requiere actualizarse. Esta posición implica una significación concreta al lugar del docente como agente de cambio, que es enunciado varias veces, a lo largo de las conversaciones.

Leamos ahora algunos fragmentos que apuntan hacia un sentido del trabajo relacionado con los significados anteriormente analizados, pero que abren un nuevo campo de interpretación, el trabajo como un “rescate de los talentosos”:

Fragmento 21: Grupo Focal Establecimiento D Malestar , p. 17

H2: Siento que hago bien la pega cuando yo logro rescatar a alumnos talentosos y los impulso para que ellos logren ocupar vacantes, y esto es una perspectiva de colegio humanístico-científico, donde aquí no estamos formando eléctricos ni mecánicos, cierto, en un colegio humanístico-científico yo siento que me sentiría muy conforme, agrado, cierto si yo logro que algunos alumnos talentosos del grupo, lograr que ellos puedan ocupar vacantes en universidades tradicionales ya, cuando alguien logra, por ejemplo entrar a la carrera, tal vez más sencilla dentro de la Universidad de Chile, yo siento que uno está aportando a romper ese desequilibrio.

Fragmento 22: Grupo de Discusión, p. 17

H4: ... a lo mejor, también las autoridades me van a tratar de matar, porque nosotros decíamos, mira, de todo este grupo que tengo etéreo, que tengo mixto en mi curso, tenemos que pensar que todos no van a tener éxito, entonces me tengo que preocupar de los cinco mejores y el resto, lo tengo que ignorar para el mundo e irá a despertar en un momento determinado, a lo mejor no va a despertar en este momento, tal vez más adelante, va a tener que cruzar ciertas etapas, pero voy con estos primero, porque si quiero ser más quijote que el quijote, no lo voy a poder lograr con todos, ¿ya?, porque del grupo que tengo yo, hay cinco que son bipolares, otros psicópatas sociales, eh...

Estos textos se producen con un vocabulario que utiliza palabras como “rescatar alumnos talentosos” o “el resto, lo tengo que ignorar”. Son fragmentos que, según nuestro análisis, dan cuenta de una acción, una táctica concreta de trabajo, que se hace cargo de las condiciones adversas que existen para dar cuenta de un mandato general sobre la docencia. El fragmento 21, pese a estar elaborado como condicionalidad (“me sentiría muy conforme”) marca una acción a seguir, pues lo que se estima condicionado es el éxito en este camino.

El fragmento 22 se produjo en un grupo de discusión, que orientó su conversación hacia los deseos y las expectativas de la labor docente. Aparece entonces como un texto de realismo que se enfrenta metafóricamente con la figura del “Quijote” (que suele identificarse con el idealismo e incluso la ingenuidad del soñador). Llama la atención, por cierto el uso de categorías psiquiátricas negativas (“bipolares”, “psicópatas sociales”), para referirse a estudiantes presentes en el aula que dificultan el desarrollo de “los cinco mejores”, asunto que analizaremos en el siguiente subcapítulo.

En estos textos, el discurso docente posee una función ideacional y una identitaria. El significado ideacional se produce a través, de una creencia presupuesta, a medio camino entre lo dicho y lo no dicho (Fairclough, 1993), necesaria para completar la representación de la realidad: la creencia de que la mayoría de los estudiantes no posee el talento necesario, o no puede acceder a este camino de movilidad social. Cuando “alguien entra” la mayoría queda fuera, si me tengo que preocupar de “los cinco mejores” es porque el resto no lo son.

El significado identitario, que interpretamos en el discurso, se produce por la posición que ocupa el docente en esta relación, la cual aparece como una posición de seleccionador, que debe evaluar quiénes son los mejores y dedicarse a ellos.

Finalmente, presentamos fragmentos que nos muestran un sentido, también presupuesto, a veces dicho, a veces implícito, de la labor docente:

Fragmento 23: Grupo Focal Establecimiento D Malestar, p. 14
--

M5: ...o sea , si a mí me contrataron para hacer una determinada actividad, si bien me preocupe de todo lo que dicen ustedes de los valores, pero que

además transmita la materia, y que sea transparente, que a los niños les exija y después yo vea que eso ellos, digamos, al evaluarlo, sepa que realmente lo aprendieron, porque es muy fácil decir aquí está la materia, pase, el que aprendió, aprendió y el que no, no, “yo paso guías”, “ah, pero no es mi culpa que usted no sepa”, no po, o sea donde estoy yo, es importante que avancemos, a lo mejor, menos que lo que esperamos, pero ese para mí es un buen profesor, o sea que conozca su materia, y que realmente intente bajo toda su propia persona transmitir ese conocimiento.

Fragmento 24: Grupo Focal Establecimiento D Malestar, p. 13

M2: Un buen profesor tiene que tener una buena formación, de una buena universidad, una universidad donde se transmite, se transmitió también para ti los conocimientos claros que tu vas a pasar a tus alumnos.

Fragmento 25: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 23

H1: Bueno, ahí mi concepción es de humanismos cristiano, o sea cómo entregarle al niño valores humanos y cristianos a la vez, es mi forma de ver la educación, esa es mi forma. O sea yo creo que dentro de los valores humanos y cristianos hay valores transcendentales que no podemos dejar de trabajar como profesores.

Fragmento 26: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar, p. 20

H1: ...hay otros valores que ellos desarrollan (los estudiantes), entonces, eso hace que la sociedad en estos momentos, la vemos, o se percibe, como una sociedad muy diferente. A lo mejor, será muy avanzada, pero totalmente, desde nuestro punto de vista, distorsionada. Los valores que nos entrega la televisión, los diarios, las revistas y nosotros, muchas veces, somos incapaces de contrarrestar esa situación...

En estos fragmentos vemos desplegarse, en el vocabulario, la imagen de la transmisión, ya sea de contenidos (fragmentos 23 y 24) o de valores (fragmentos 25 y 26). La representación de la enseñanza como transmisión y entrega de conocimiento, está muy arraigada en el pensamiento pedagógico moderno, en contraposición a la representación de la enseñanza y el aprendizaje como construcción e intercambio de significados. Tal es así que el mismo par enseñanza-aprendizaje, debe ser replanteado desde la representación de la construcción (ver capítulos 6 y 7 de este trabajo). Se trata, en palabras de Freire, de la expresión de una teoría

implícita del conocimiento, que guía la acción de los docentes y que expresa un significado ideacional del discurso.

Si analizamos el despliegue de esta creencia o teoría implícita, en el contexto del conjunto del discurso producido, interpretamos también una función interaccional, que vincula a docentes y estudiantes en una relación jerárquica y unidireccional, bancaria en palabras de Freire.

Asimismo, podemos identificar una posición, es decir un significado identitario del discurso, que coloca a los docentes como salvadores, portadores de conocimientos y valores que podrían salvar a los estudiantes, del desconocimiento y de la distorsión valórica. Se trata de una posición identitaria históricamente presente en la subjetividad docente y que tiene que ver con los orígenes sociales del oficio (ver capítulo 5 sobre identidad docente).

Analizando estos discursos respecto a sentidos concretos del trabajo, vemos dos significados ideacionales, dos creencias implícitas sobre las perspectivas sociales de su trabajo, que no están nombradas en los fragmentos, pero que parecen ya dichas y completan el sentido de sus palabras. Por un lado una creencia en el discurso de la meritocracia, como mecanismo de movilidad social, asociada al esfuerzo de cada miembro de la sociedad (en este caso los estudiantes). Por otro lado, la creencia de que la sociedad “es así” y los jóvenes deben, de una u otra forma plegarse a ella, cuestión que retomaremos en el próximo subcapítulo.

Para cerrar estas páginas dedicadas a analizar las regularidades en el discurso sobre los sentidos producidos por los docentes, haremos un breve análisis interpretativo de las prácticas discursivas presentes en los textos, es decir de su relación con los recursos “socialmente disponibles y relativamente estables que componen el orden discursivo” (Fairclough, 1989). Algunos de los elementos que aquí se plantean han sido enunciados a lo largo de este subcapítulo, por lo que sólo esperamos dar una breve mirada al conjunto del material analizado.

En primer lugar, vemos proceso discursivo de intertextualidad implícita entre el discurso docente y el orden discursivo hegemónico sobre la labor docente. En este proceso visualizamos la materialización de lo que Fairclough (1993) denomina, una operación de tecnologización del discurso que producen los docentes sobre el sentido de su trabajo. Este autor define la tecnologización del discurso como una serie de intervenciones calculadas para

el desplazamiento de prácticas discursivas, como parte de la ingeniería del cambio social, cuestión que tiene que ver con el proceso de cambio discursivo, desde la lógica del poder, que permite controlar discursos y por lo tanto, sustentar ciertas prácticas discursivas por sobre otras prácticas alternativas posibles. Vemos esta tecnologización del discurso docente en los significados ideacionales/representacionales, relacionales/interaccionales e identitarios ya descritos, que coinciden con los discursos, géneros y estilos que componen este orden discursivo, que desplaza otras prácticas discursivas posibles (Fairclough, 1995).

Los significados ideacionales del discurso sobre el sentido como definiciones del lenguaje oficial, como generación de movilidad social, como inserción en una sociedad que tiene un funcionamiento ya definido, como rescate de unos pocos, coincide con un discurso hegemónico de un ordenamiento social sustentado en los postulados del capital humano, en los valores de la meritocracia, la competencia (en que algunos ganan y otros pierden) y la idea de que el actual orden social es natural.

Los significados interaccionales del discurso, que producen al docente en una relación de evaluación/vigilancia, de aceptación de las reglas del juego aunque no las comparta, de desconfianza hacia la comunidad local que no puede aportar en su tarea educativa, de falta de respaldo, de unidireccionalidad respecto a los estudiantes, coincide con el género del orden discursivo que coloca a los docentes en una relación de rendición de cuentas, de negación de los saberes locales en función de un saber científico, de desvalorización social hacia su tarea y de infantilización de la subjetividad juvenil.

Por último, los significados identitarios del discurso docente que lo producen en posiciones de ejecutor de diseños ya hechos, de salvador, de modelo, de catalizador/facilitador de un cambio social sistémico, coinciden con el estilo del orden discursivo hegemónico, del paradigma racio-técnico, que coloca al docente en un lugar de implementador, de actor individual eficaz.

Un aspecto que nos llamó particularmente la atención fue el uso, de parte de los docentes, de términos y conceptos propios de la racionalidad económica, incluso para argumentar representaciones de crítica respecto del funcionamiento actual del sistema educativo. Leamos algunos fragmentos al respecto:

<p>Fragmento 27: Grupo Focal Establecimiento D Malestar , p. 16</p> <p>H2: Yo quisiera agregar, eh, volviendo al tema del valor agregado, que en una sociedad tan desigualitaria, en la que tiene que ver con la distribución del ingreso y obviamente, y como consecuencia de esto, en la distribución de la masa crítica, cierto, yo siento que puedo hacer bien la pega o mejor la pega cuando, no tan sólo logro subir el valor agregado de alumnos de un 5 a un 50, aunque sé que con ese 50 ellos van a estar en una tremenda desventaja con el resto de la sociedad...</p>
<p>Fragmento 28: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 26</p> <p>H2: El diez por ciento de la población es talentosa, entonces aquí tenemos una cantidad de talentos importantes, ¿cuántos de nuestros alumnos quedan en la Universidad? Cero ¿cuánta pérdida de capital humano tenemos?</p>
<p>Fragmento 29: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar , p. 33</p> <p>M5: Yo estoy esperanzada en el SIMCE, de verdad, yo estoy esperanzada en que lo vamos a subir. Yo creo que hubo un cambio en los chiquillos, de actitud. Entonces, yo creo que si mi intuición nos acompaña y yo creo que subamos los resultados, nos va a demostrar que este sistema que nosotros estamos implementando, pese a todas estas condiciones adversas que ya hemos nombrado, nosotros hemos podido lograr cosas y realmente es nuestro proyecto y nuestro sueño y el deseo de estar acá está funcionando.</p>
<p>Fragmento 30: Grupo de Discusión , p. 20</p> <p>H1:asistí a un curso en donde nos demostraban que el liderazgo educacional, se relaciona, se correlaciona en un cero sesenta y algo, que no me acuerdo, parece que en un 063 con el logro académico del alumno, más que en la correlación cero cuarenta y algo, no recuerdo el dato exacto, que es origen sociofamiliar y logro. Entonces aquí se dijo que la familia es importante, ciertamente que lo es, pero más importante es el liderazgo que cada uno de nosotros realice en el aula, que una forma que eso ocurra, de que uno establezca una autoridad moral desde las aulas...</p>

En los fragmentos 27 y 28 emergen los términos “valor agregado” y “capital humano”, en una argumentación de crítica al funcionamiento actual del sistema educativo. En el fragmento 29 emerge como parámetro de éxito el mismo indicador estandarizado que había sido fuertemente criticado a lo largo de esa misma conversación.

Es como si el lenguaje sujetara la crítica docente, como si el discurso del poder se hubiera transformado en el discurso de lo real, se hubiera “ontologizado”, con lo que incluso la crítica debe situarse dentro del orden discursivo, para no quedar fuera de la realidad. En palabras de Hugo Zemelman (2006), la máxima expresión de la pobreza del lenguaje es cuando el discurso de la educación se encierra en el lenguaje de las ciencias y de la economía. Es lo que Fairclough (2008) denomina, la colonización de órdenes públicos del discurso por parte de las prácticas discursivas de la esfera privada.

El fragmento 30 merece particular atención pues, en un modo lingüístico declarativo, con un claro componente accional pragmático (fuerza), que apuntaba a convencer a los colegas, se esgrime un argumento que se contradice con la base de conocimiento del campo científico de investigación al cual se está apelando, la eficacia escolar⁹⁰. Por otra parte, esto se hace aludiendo a un “curso” al cual se asistió, lo cual tiene, nos parece, un significado discursivo interaccional, que coloca al docente en una relación escolarizada con respecto al conocimiento recibido en dicho curso. Es llamativo que no se constituya un saber desde la experiencia, sobre algo tan central para el trabajo docente concreto, como son las relaciones entre contexto y rendimiento educativo.

Al mirar estas regularidades del discurso docente, en tanto prácticas sociales, hemos analizado algunos implícitos del discurso, tales como la ideología meritocrática, la inmodificabilidad de la realidad social, la contradicción jerárquica entre saber escolar y saber de la comunidad, una teoría del conocimiento transmisiva o bancaria.

Analizando el material en su conjunto, interpretamos la existencia de dos nuevos vacíos textuales, dos campos de significado que notoriamente no aparecen en este discurso docente sobre el sentido. Por un lado, la ausencia de un discurso propiamente pedagógico, que se refiera a temáticas de enseñanza-aprendizaje-desarrollo de los estudiantes concretos, de metodologías de trabajo educativo, de perspectivas didácticas, de formas de evaluación, etc.

El segundo vacío textual se constituye en torno a los estudiantes, en tanto jóvenes y actores, en tanto subjetividad juvenil abierta a todas las posibilidades en su relación con el mundo.

⁹⁰ Ver UNESCO (2008) o Cornejo & Redondo (2007)

Como veremos en el último subcapítulo, este vacío textual es cuestionado por las docentes que son entrevistadas en medio de los procesos masivos de movilización juvenil que ocurrieron durante el año 2011.

Estos vacíos e implícitos producen al discurso como reproducción de elementos ideológicos del sentido común de las relaciones sociales actuales.

Finalmente, al mirar las regularidades del discurso docente respecto al sentido atribuido al trabajo, no vemos diferencias cualitativas entre el discurso producido por docentes de liceos con altos y bajos niveles de bienestar, cuestión que sí se da respecto a las disonancias que analizaremos en el último subcapítulo.

2.2. Análisis del discurso docente relativo a la politicidad de la tarea educativa

La primera interpretación que construimos, a partir de una mirada general del material producido, es que los docentes tienen dificultades para producir discursos respecto a los alcances políticos de la docencia.

Dificultad para producir discursos acerca de las dimensiones políticas de la docencia

La politicidad, en sus diversas dimensiones, es un dominio poco nombrado en el vocabulario de los docentes, ya sea como experiencia actual en el trabajo o como ideal a construir. Sin embargo, la dificultad para producir discurso sobre politicidad, no la vemos solamente en este aspecto del vocabulario, otras tres operaciones del discurso nos permitieron construir esta interpretación.

En primer lugar, características específicas que adquirirían las conversaciones docentes, cuando sus temáticas giraban en torno al dominio de la politicidad. En segundo término, los significados producidos en torno a lo político, las pocas veces que este campo emergió en la conversación. En tercer lugar, relacionado con lo anterior, el vocabulario y las dimensiones semánticas producidas específicamente respecto al dominio de la relación entre el trabajo cotidiano y los proyectos sociales y formativos deseados.

Es necesario explicitar que estas tres operaciones discursivas que interpretamos no se dieron de manera aislada, sino que se produjeron de manera entrelazada y compleja, como veremos en los fragmentos que hemos seleccionado al respecto:

Fragmento 31: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 24

M²: ¿Cuál es el proyecto que a ustedes les gustaría construir, su proyecto de sociedad que les gustaría construir?

H1: ¿Proyecto de sociedad?

M3: Una sociedad participativa donde todos tuviéramos voz, ya ves tú que ese es nuestro problema, ¿cierto?, democrática de verdad, donde nuestro tiempo de trabajo en el aula fuera no tan estresante, y nos permitieran

holgadamente trabajar y combinar ambas cosas, es decir nuestra pega...

H2: Trabajo frente a alumnos y trabajo de planificación de clase...

M3: ... lo que estamos postulando como institución, como Colegio de Profesores es cincuenta y cincuenta, en eso estamos

H2: Es más, es más, las empresas que tienen éxito, dividen el tiempo en tres, tres tercios, un tercio para actividades que son obligatorias, la clase frente al alumno en el caso nuestro, esa tiene que estar necesariamente. Un tercio para planificar ese trabajo. Y el otro tercio es para que usted haga lo que estime conveniente, de rienda suelta a su creatividad por favor, en tiempos pagados por la corporación en este caso. Y las empresas funcionan así, tú vas a *google*...

M3: ¿Empresas en Chile?

H2: No en Chile no, en Chile no

M3: Ah ya

H2: Pero en Japón funcionan así...

Fragmento 32: Entrevista Establecimiento B Bienestar, p. 6

Entrevistada: Cuando se vive en una sociedad dura, sí, cuando se está sufriendo, sí, cuando a la gente le cuesta, claro que uno está más lejos de ese pensamiento de lo ideal.

Fragmento 33: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 29

M° 1: ... ¿cómo sienten ustedes que han contribuido o no a la construcción de este proyecto de sociedad?.....

H1: ... día a día yo me estoy preocupando por el otro, ¿te dai cuenta? En donde yo vivo para los demás, yo llego a mi casa en la noche y trabajar para el otro día, a trabajar pa' mis alumnos, entonces yo vivo entregado al otro, tengo muy poco espacio, supongo que a los demás les debe pasar lo mismo, para la vida familiar, para preocuparse de uno, del individuo, de mí, de sentarme a meditar en mí, entonces yo creo que es bastante injusto preguntarnos a nosotros bueno y ustedes como profesores ¿qué es lo que aportan, o qué es lo que hacen para modificar esta sociedad? Yo creo que no hay más pega donde tú trabajes más cerca de querer cambiar esta sociedad

que la nuestra...
Fragmento 34: Grupo Focal Establecimiento D Malestar, p. 23
M°1: ¿Qué proyecto de sociedad tiene, el que está buscando? M3: Ahí me pillaste...

En el fragmento 31 podemos interpretar una dinámica conversacional que se da varias veces a lo largo del material producido. Se trata de un desvío en la temática de la conversación, cuando esta alude a dimensiones de lo político en el trabajo. Si leemos la secuencia de la conversación vemos que rápidamente se producen palabras con un valor semántico que apunta en otra dirección, en este caso a las deficientes condiciones de trabajo cotidianas y luego hacia un ejemplo que se podría acercar a lo deseado, el cual se sitúa en coordenadas referenciales absolutamente lejanas de la experiencia cotidiana. Parece como si las vivencias de lo cotidiano y sus dificultades no permitieran producir un discurso sobre lo deseado.

En el fragmento 32, la docente entrevistada explica las dificultades para pensar lo deseado, a partir del sufrimiento y las dificultades cotidianas. Si bien no podemos argumentar circularmente nuestra interpretación, sustentándola exclusivamente en el mismo texto que se analiza, nos parece que se trata de una operación recurrente en el discurso docente, la que es explicitada en este fragmento (Antaki et al., 2003). Por otra parte, cuando emerge el discurso de lo deseado, éste se sitúa en lugar ajeno y sin contacto con la experiencia cotidiana (las empresas de Japón). Nos parece que estas dos características discursivas se producen varias veces a lo largo de las conversaciones docentes recopiladas en el material.

El fragmento 33 tiene un valor discursivo retórico, pues el habla del docente se dirige hacia el moderador y tiene por objetivo expresar una sensación de injusticia por la pregunta realizada. Esta injusticia, si analizamos las palabras utilizadas, se da por la acción misma de preguntar, considerando el contexto de acciones cotidianas que describe el docente. La pregunta, en el discurso docente, no es válida porque las acciones declaradas, que ya habían sido descritas en la conversación, son en sí las respuestas. Vemos un valor ideacional implícito en este discurso, la creencia de que la pregunta por el proyecto no requiere ser pensada, pues hay acciones ejecutándose que la responderían. Desde otra acción discursiva, este fragmento da cuenta, al igual que el anterior, de un desvío de la temática de conversación.

Por otra parte, el breve texto reproducido en el fragmento 34 presenta un valor interaccional muy interesante, pues se vuelve a producir al docente en una relación de evaluación con el entrevistador (“me pillaste”), tal como analizamos en el primer subcapítulo. A la vez que muestra explícitamente que, al menos con las palabras utilizadas por el entrevistador, este dominio de la labor educativa no ha sido pensado.

Leamos, a continuación, algunos fragmentos que expresan valores ideacionales del discurso sobre el dominio de la política, los que nos ayudan a comprender la dificultad que comentábamos, para producir discursos sobre la politicidad de la labor educativa:

Fragmento 35: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 30

M4: Yo, mira, la crítica que siempre le hago al Colegio de Profesores es que es político, político, eh, no es un cuerpo profesional, porque como cuerpo profesional el Colegio de Profesores debería estar en otros temas, no solamente defendiendo el bono SAE, o defendiendo la plata...tiene que hacerlo, pero no hay ninguna eh, propuesta profesional desde el punto de vista del experto, porque nosotros somos los expertos en educación...pero ese no es el discurso, el discurso es que nos suban el sueldo...

Fragmento 36: Entrevista Establecimiento B Bienestar, pp. 1-6

Entrevistada: ... hay desigualdades diferentes, sin ir a un detalle de un plano político, porque ahí no me voy a meter, pero como sociedad pienso de que (sic) hay desigualdades que están afectando al plano social y la educación...

... las personas que debieran tomar las decisiones más importantes del país, no sé, no tienen mucha claridad o solamente están remando para su lado, y por acá estamos remando para el otro, tiene que haber un acuerdo, tiene que haber un acuerdo, es la comunicación, lo que yo siempre he manifestado, y en cualquier nivel, si no hay comunicación, no hay nada, así de claro.

Fragmento 37: Grupo de Discusión, p. 10

M2:no es por hacer política ni nada, pero, por ejemplo, cuando el país logró estar unidos y unánimes en lo que querían como sociedad, se logró dentro de Latinoamérica, uno de los países que se logró hacer en forma democrática poder tener un gobierno socialista, ¿me entiende? ...

En el fragmento 35 se contraponen el dominio de lo político con el dominio de lo profesional, asociándose a su vez lo político con las reivindicaciones de carácter económico. El valor ideacional presente en este texto expresa una representación de lo político como lo reivindicativo económico, ajeno a una perspectiva profesional de la labor. El dominio de lo profesional es muy significativo para los docentes, y expresa un campo de significado en disputa. El orden discursivo hegemónico respecto a la condición docente, plantea la idea de que estaríamos viviendo una segunda profesionalización de la docencia, la contraponen a la labor funcionaria estatal y a la falta de saber pedagógico⁹¹.

Esta contraposición entre profesionalidad y política tiene alcances en varios sentidos y, para poder interpretarla como práctica discursiva y social, habrá que mirar el conjunto del discurso producido por los docentes. Respecto a este trozo de discurso, puntualmente podemos decir que la forma de explicarse las relaciones entre profesión y política coincide con el discurso hegemónico al respecto.

El fragmento 36 expresa una declaración explícita en el discurso respecto al dominio de la política (“ahí no me quiero meter”). Vemos aquí un significado interaccional en el discurso, que produce al docente en la acción de alejarse de lo político, incluso cuando quiere referirse a temáticas que, desde el punto de vista semántico, lo introducen en el campo de la política.

En la segunda parte del fragmento, el modo gramatical utilizado es imperativo (“tiene que haber un acuerdo”) y expresa un significado discursivo ideacional, pues muestra una concepción del ámbito de la toma de decisiones, ámbito propio del dominio de lo político, como un asunto de acuerdos y buena comunicación. Implícitamente podemos interpretar una negación de la política, como expresión conflictiva de intereses de grupos sociales diversos.

El fragmento 37, que volverá a ser analizado más adelante respecto a la temática de memoria, resalta los atributos de unidad y unanimidad de un proceso político pasado que se concibe como ejemplar (“el país logró estar unidos y unánimes en lo que querían como sociedad”). Esa construcción discursiva también tiene un valor ideacional de rechazo al conflicto, en este

⁹¹ Ver capítulo 5 y 11 de este trabajo.

caso a propósito de un proceso histórico reciente que estuvo cruzado justamente por la conflictividad social.

En palabras de Paulo Freire, esta visión universalista de la acción humana, exenta de conflictos de interés muestra “como si los educadores tuviésemos vergüenza del poder, de la política, vergüenza de vernos en relación al poder y la política” (Freire, 1982, p. 97).

Revisemos ahora algunas citas referidas al ámbito específico de las características de la sociedad deseada por los docentes:

<p>Fragmento 38: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 29</p> <p>M4: ...una sociedad que se esfuerza y que vea recompensado sus esfuerzos, esa es la otra, o sea, las cartas o las reglas del juego tienen que estar, ser tan claras, tan transparentes que la verdad, la gente pueda aspirar a mejorar sus condiciones de vida en base al esfuerzo y a sus capacidades, yo sin duda, eh, yo, apoyaría cualquier cosa que tenga que ver con eso, cualquier sistema político, cualquier, que tenga que ver con eso, el esfuerzo, el trabajo, la ética de hacer bien las cosas, para mí y para los demás, pero no que el juego sea de un esfuerzo, hacer bien las cosas, que se yo, ah, pero después déjame al hijo de su papito, o al amigo, o al no sé qué.</p>
<p>Fragmento 39: Grupo de Discusión, p. 22</p> <p>M2: Yo creo que si fuera justa, no necesitaríamos de la solidaridad. Creo que si fuese justa, si pudiéramos alcanzar una sociedad justa, antes de definir lo que es una sociedad justa, no necesitaríamos de la solidaridad, porque no habría necesidad en la cuales nosotros necesitaríamos ser solidarios.</p>
<p>Fragmento 40: Entrevista Establecimiento C Malestar, p. 1</p> <p>Entrevistada: ...entonces es una sociedad injusta, injusta para los jóvenes que hoy día no tienen las mismas oportunidades...</p> <p>... es una sociedad que es más individualista, que hoy en día está más preocupada de lo que es cuidar la pega, porque también el trabajo se ha hecho más complicado, las condiciones laborales también han ido (peor) para los trabajadores... cada vez las conquistas ganadas en algún tiempo, que les costó, a veces hasta, gente que se murió en grandes protestas, hoy en día hemos ido para atrás y hay un retroceso.</p>

Como analizábamos a propósito del fragmento 32, cuesta pensar en una sociedad deseada, ahora vemos además, que cuando se producen discursos al respecto, se utilizan conceptos genéricos (solidaridad, justicia) o alineados con el discurso ideológico de una sociedad liberal como la actual. En las oraciones “la gente pueda aspirar a mejorar sus condiciones de vida en base al esfuerzo y a sus capacidades” o “no habría necesidad en la cuales nosotros necesitaríamos ser solidarios”, podemos interpretar una representación del orden social deseado, basada en la meritocracia, el esfuerzo individual y la igualdad de oportunidades, pilares del actual orden discursivo hegemónico. Nos parece como si la sociedad deseada fuera básicamente la actual, pero cumpliendo las reglas del juego.

En el fragmento 40 se utilizan palabras muy críticas para referirse a la sociedad actual, la cual es considerada injusta, individualista, centrada en lo material y sin oportunidades para los jóvenes. Si miramos estos fragmentos en su conjunto, vemos que los docentes se encuentran en una situación que podríamos llamar de *impasse*, pues no producen un discurso de adhesión al ordenamiento social actual, pero tampoco producen un discurso sobre un proyecto de sociedad distinto, al que quisieran aportar desde su trabajo.

Siguiendo el razonamiento de Zemelman (1997; 2007), no existe proyecto social en el discurso docente, pues la constitución de un proyecto implica, por un lado una visión de futuro vinculada a la experiencia presente y, por otro, una voluntad conciente de ejercer algún tipo de acción individual y colectiva en el presente para acercarlo más al futuro deseado⁹². Parece importante recalcar que la existencia de un proyecto social es una cualidad de la subjetividad de un grupo humano, que le permite desplegarse en un campo de acciones que son imposibles sin este proyecto.

Dejamos hasta acá el análisis sobre la dificultad para producir discursos respecto a la politicidad de la labor docente y la constitución discursiva de una relación de negación, distancia y rechazo a las dimensiones políticas presentes en la docencia.

A continuación, nos adentraremos en el análisis del discurso producido por los docentes en torno a tres dominios de significado relacionados con la politicidad. Estos discursos, que nos

⁹² Ver capítulo 9 sobre Subjetividad.

parecen contruidos desde la misma relación con la política que acabamos de analizar, apuntan hacia: la representación de la realidad social como evento, las creencias respecto de estudiantes y docentes como actores de la tarea educativa, y la reconstrucción del pasado y la memoria docente.

La realidad social como “evento” en el discurso docente

Respecto a este punto, ya hemos planteado algunos análisis en el primer subcapítulo, que es preciso retomar. Se planteó allí la existencia de un significado ideacional implícito, de una creencia no dicha en el discurso docente, que apunta a una comprensión del mundo social, en el que “la realidad es así”. Hacemos este análisis a partir de dos fragmentos que volvemos a reproducir, junto a otro breve extracto:

Fragmento 16: Entrevista Establecimiento A Bienestar, p. 5
Entrevistada: Cuando nosotros hablamos de entregarles calidad a los alumnos pasa por eso, por entregarles ciertas herramientas para que ellos cuando estén afuera sean capaces de estar al mismo nivel de un alumno de un colegio particular que siempre tuvo profesores que le hicieron clases, que nunca faltaron los profesores a las aulas, que siempre tuvieron un computador, que siempre tuvieron data, que siempre tuvieron libro, cosas que nuestros alumnos no tienen, que no tienen acceso a esos recursos.
Entrevistadora: Me queda una duda, porque como que una de las críticas que tú hacías a esta sociedad era como esto de la competencia y todo eso.
Entrevistada: Sí, sí... y yo te digo que ellos tienen que competir afuera.
Fragmento 41: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar, p. 2
H4: Ellos tienen que tener más herramientas que nadie, la competencia es terrible y si logramos hacer eso yo creo que, o sea a eso estamos abocados nosotros....
Fragmento 10: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar , p. 21
M4: ... si tú me pides en una palabra, el sistema escolar está esquizofrénico, porque nos piden una cosa, pero somos otra...

La estructura gramatical atributiva no posesiva que se utiliza en los fragmentos 10 y 41 (“el sistema escolar está esquizofrénico”, “la competencia es terrible”) es propia de la referencia a una condición pre-existente o dada, en la cual no se aprecia, ni la acción que crea el atributo descrito, ni un sujeto de “agentividad” que produzca estas acciones, y por lo tanto sea responsable por los efectos de estos atributos descritos.

Por otra parte, la acción que se genera en el discurso docente a partir de esta atribución, es de aceptación, pues aunque no se comparta, lo que le cabe a los docentes es ayudar a los jóvenes a adaptarse a esta realidad (fragmentos 16 y 41).

Por estas razones interpretamos un valor ideacional en el discurso docente, que comprende lo social como algo inmodificable. Esta comprensión de la realidad como inmodificable, nos parece también está implícita en el núcleo de sentido de la docencia como “inserción de los jóvenes en la sociedad”, que vimos en el primer subcapítulo. Asimismo, la inmodificabilidad del orden social nos resulta coherente, en términos discursivos, con la teoría implícita del conocimiento y la enseñanza como transmisión, que también analizamos en el primer subcapítulo.

Esta estructura gramatical atributiva utilizada por los docentes para describir la realidad social, nos parece guarda relación con el estilo gramatical intransitivo que poseen los discursos referidos a las obligaciones que, para los docentes, les han sido impuestas en su trabajo. Veamos tres fragmentos, dos de ellos ya presentados, que nos permiten profundizar en este análisis:

Fragmento 11: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, pp. 6-8

H1: ...he ido sintiendo es que en la medida en que mientras más se estandariza la necesidad de lograr ciertas metas en términos académicos... nosotros entramos a caer por lo menos en caso mío, en una suerte de angustia....

.... se nos está pidiendo lograr indicadores que son, que no tienen que ver con eso con lo que nosotros entregamos diariamente..

.... la verdad es que se ha cambiado el foco del trabajo pedagógico y hoy día

hay una suerte de evaluatitis, todo hay que evaluarlo, todo tiene que ser evaluado ...

Fragmento 13: Grupo de Discusión, p 2

H3: Entonces lo que queremos va a contrapelo con lo que hacemos, no porque queramos hacerlo sino porque estamos siendo llevados a eso....

Fragmento 42: Grupo de Discusión

M2: La jornada escolar, en verdad, no se hizo pensando en que se iba a mejorar la calidad de la educación, se hizo pensando, en que éstos, nosotros, tengan, como no tienen nada de cosas que hacer, tengamos a los *cabros* todo el día para que no sean drogadictos, alcohólicos, pero no la pensaron en, como se llama, para mejorar la educación, no, no pensaron en eso, era solamente para estar lejos de los papás, tener más votos los politiqueros, no cierto, la jornada escolar completa, pero para eso era y la palabra que ocupó el Alfonso está muy bien, o sea se oficializó, ya, que nosotros íbamos a ser nanas con título, eso es lo que ellos quieren, eso es lo que han pretendido hacer, y es lo que nosotros no hemos querido hacer...

En estos fragmentos identificamos las siguientes estructuras gramaticales intransitivas: “mientras más se estandariza”, “se nos está pidiendo lograr”, “se ha cambiado el foco del trabajo pedagógico”, “estamos siendo llevados”, “se oficializó, ya, que nosotros íbamos a ser nanas con título”. Las estructuras gramaticales intransitivas presentan las acciones humanas como eventos, en los que también se diluye la agentividad del sujeto que las impulsó. Esta transformación de acciones en eventos favorece la lectura de los hechos como algo natural e inevitable, de manera análoga a los desastres naturales (Fairclough, 1993). Algo similar ocurre en el siguiente fragmento, referido al sistema social en general:

Fragmento 43: Entrevista Establecimiento D Malestar, p. 2

L4: ... yo siento que hace mucho tiempo, digamos, se están manejando todos los medios de información, de comunicación y la misma educación, fíjate, entonces hay gente que cree a pie juntilla todo lo que se le da y que es re poco, ya. hay gente que es muy manejada, hay una sociedad muy manejada y violenta en otros aspectos, que si tú, si yo lo analizo no es culpa de esas personas, es culpa de todo lo que ha ido recibiendo por muchos años ...

Podemos apreciar en este texto las dos estructuras gramaticales descritas, intransitiva (“se están manejando todos los medios de información”) y atributiva (“una sociedad muy manejada y violenta”), manteniéndose oculto el sujeto agente de la acción, que se describe como evento o atributo.

Este discurso de los docentes respecto a la realidad social y a los sujetos que ejecutan acciones sobre ella, posee valores ideacionales, interaccionales e identitarios que ayudan a configurar la subjetividad docente. El discurso de los docentes produce una representación del mundo social como un evento con características ya dadas, con lo cual, más allá incluso de verlo como inmodificable, este mundo social es naturalizado, visto como obvio. Discutíamos, en el capítulo dedicado a los procedimientos metodológicos, la importancia atribuida al sentido común de una sociedad, en el enfoque de ACD que estamos utilizando, pues este sentido común, nos acerca a la hegemonía cultural y el orden discursivo construidos en una sociedad concreta.

Por otra parte, en términos interaccionales del discurso, aquí los docentes son producidos en una relación indirecta y de ocultamiento respecto de quienes ejecutan las acciones que condicionan su trabajo, a la vez que desarrollan una acción de adaptación a esta realidad y a estas acciones impuestas. En términos identitarios, los docentes son producidos en este discurso, en una posición subjetiva de pasividad y adaptación.

Por otra parte, a partir del análisis lexical, gramatical y retórico de estos discursos, interpretamos la existencia de un vacío textual importante, un trozo de texto fundamental que falta en la lógica discursiva desplegada. Este vacío tiene que ver con preguntas que, nos parece, siguen lógicamente a este hablar intransitivo y atributivo, por ejemplo: ¿Quién ha cambiado el foco de la educación? ¿Quién ha estandarizado la necesidad de logros? ¿Quién ha construido un sistema escolar esquizofrénico? ¿Quiénes manejan todos los medios de comunicación?

Este no dicho respecto a quiénes son los sujetos reales que imponen políticas, controles o diseños sociales, impide reconocer la existencia de un proyecto educativo y social concreto llevado adelante por sujetos y fuerzas sociales concretas, impide ver la naturaleza conflictiva, política y en definitiva humana, de la tarea educativa.

Si la realidad social no es producida en el discurso docente como una construcción humana, se dificulta la expresión abierta de adhesión o rechazo a este proyecto de construcción. Pero, lo que resulta más relevante en términos de producción de subjetividad, impide identificarse como sujeto colectivo docente, que también es capaz de construir un proyecto educativo y sustentarlo en el tiempo. Si no se ve un sujeto claro como opuesto, es imposible verse a sí mismo como tal, son dos los términos de una relación social.

Esta representación de la realidad social como evento natural está relacionada con lo que Marín (1990) denomina el segundo estadio de la conciencia moral en lo social⁹³. En este estadio las convenciones sociales son definidas heterónomamente y los seres humanos se ubican a medio camino entre el conformismo y la autonomía (Piaget, 1977).

Esta forma de representarse la realidad social conlleva una reificación de la relación humana, pues la convención social impuesta (llámese prescripción de trabajo, condición laboral, definición de políticas ajenas a lo real, etc.) adquiere las propiedades de las relaciones sociales, de las cuales esta convención es mediación y termina, por tanto, negándolas. Al menos, eso parece ocurrir respecto de la relación entre los docentes y quienes implementan acciones políticas, sociales y educativas que repercuten en su trabajo.

Veamos ahora qué elementos discursivos se destacan respecto de los estudiantes y los docentes como actores sociales, como sujetos, como extremos de la relación educativa cotidiana.

Los estudiantes y los docentes como actores de la tarea educativa

Respecto del lugar de los estudiantes en el discurso docente, retomamos acá el análisis que planteamos en el subcapítulo anterior. Los estudiantes, en tanto jóvenes y actores, son un dominio no dicho del discurso docente, un vacío textual en la globalidad del discurso, sobre el cual sólo aparecen referencias puntuales en los discursos producidos durante las masivas

⁹³ Ver capítulo 9 sobre subjetividad.

movilizaciones juveniles del año 2011, las que revisaremos en el siguiente subcapítulo dedicado a las disonancias en el discurso.

En el conjunto de las conversaciones docentes, los estudiantes son producidos en torno a significaciones más bien negativas o pasivas respecto del proceso de aprendizaje, como vemos en los siguientes fragmentos que ya fueron presentados:

Fragmento 7: Grupo Focal Establecimiento B, Bienestar, p. 19
H3: ... porque hoy día tenemos que luchar contra varios, por así decirlo, demonios, jah... la droga, no cierto, la delincuencia, eh..., el alcoholismo, etc., vale decir que, hay muchas cosas de las cuales uno tiene que, eh..., luchar contra ellas para que los jóvenes no caigan en eso y no vayan a echar a perder sus vidas.
Fragmento 22: Grupo de Discusión, p. 17
H4: ... si quiero ser más quijote que el quijote, no lo voy a poder lograr con todos, ¿ya?, porque del grupo que tengo yo, hay cinco que son bipolares, otros psicópatas sociales, eh...
Fragmento 11: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 8
H1: la verdad es que se ha cambiado el foco del trabajo pedagógico y hoy día hay una suerte de evaluatitis, todo hay que evaluarlo, todo tiene que ser evaluado, tus planificaciones, tu trabajo en el aula, lo que hiciste ahora, la planificación diaria y todo, minuto a minuto va llegar un momento en que vamos a ser simples diseñadores de estructuras de aprendizajes y las vamos a ir a la sala a aplicar... ... uno se siente tremendamente frustrado al llegar a salas donde tú veí alumnos que están desmotivados que no les interesa lo que tú les vas a entregar...no les interesa... ellos están en otro planeta, en otro mundo, tienen otras expectativas de vida, tienen otros desafíos frente a la vida, tienen otros modelos que son los de aquí alrededor de la población.

En el fragmento 7 los estudiantes son vistos en un lugar de exposición a múltiples peligros y amenazas, en el fragmento 22 se plantea que un conjunto significativo de estudiantes tendría

características patológicas, en el fragmento 11 los estudiantes son ubicados en una posición de obstáculo a la tarea educativa, pues “están en otro planeta”.

Las categorías patológicas utilizadas en el fragmento 22 (“bipolares”, “psicópatas sociales”), aparecen en el vocabulario con un sentido más bien ejemplificador, que como aseveraciones diagnósticas rigurosas. Sin embargo, podemos interpretar que estas categorías o etiquetas patológicas, no parecen elegidas al azar, pues refieren a una pérdida de vínculo con algunos estudiantes (propia de una psicopatía) o una inestabilidad en el mismo (propia de la bipolaridad).

Vemos un significado relacional en este discurso, pues coloca a los estudiantes en una relación pasiva respecto a las amenazas de su entorno, siendo los docentes quienes deben luchar contra estos peligros. Esta relación de pasividad es coherente con una concepción del proceso educativo como transmisión de conocimientos desde el docente en una relación jerárquica con sus estudiantes que ya hemos comentado.

Llama la atención el estilo gramatical transitivo y declarativo utilizado en el fragmento 11 para referirse a los estudiantes que se ubican como en “otro planeta”, en “otro mundo”. Es como si los jóvenes activamente se situaran en otro lugar respecto de lo que les entregará el docente en clases. Recordamos que, como veíamos en el subcapítulo anterior, en este mismo fragmento de conversación el hablante utiliza un estilo gramatical intransitivo para referirse a lo que describe como una acción de imposición hacia el trabajo de los docentes. Se diluye la agentividad de quienes imponen la “evaluativitis” en la tarea docente y los estudiantes parecen agentes en la acción de colocarse “en otro planeta”.

Desde el foco específico de las dimensiones políticas de la actividad docente, podemos agregar, a lo ya dicho, que los estudiantes no son producidos como sujetos jóvenes, con una subjetividad abierta a todas las posibilidades en su relación con el mundo. Por el contrario, son vistos de manera pasiva, frente a un entorno lleno de amenazas y peligros, y una realidad social dada, a la cual deben adaptarse e insertarse. La relación entre docentes y estudiantes, en el discurso analizado, es valorada en tanto medio para implementar los objetivos prescritos para el trabajo educativo, pero no posee una especificidad como relación humana entre actores sociales. Vemos que nuevamente la convención social impuesta es reificada,

adquiriendo las propiedades de las relaciones sociales de las cuales es mediación, en este caso, los estudiantes y los docentes.

Revisemos ahora el discurso producido por los docentes, respecto a sí mismos, en tanto sujetos del acto educativo. Hemos dicho algunas cosas al respecto en el subcapítulo anterior que es necesario recoger. En tanto posiciones definidas en el discurso, los docentes aparecen como agentes de cambio catalizadores de la movilidad social, como seleccionadores de buenos estudiantes, como salvadores de los estudiantes y como ejecutores de políticas y prescripciones diseñadas por otros. Podríamos agregar a ello, que cuando las conversaciones producidas se desarrollan en torno a la temática de los valores en la formación de estudiantes, los docentes se posicionan como modelos a imitar, tal como vemos en los siguientes fragmentos:

Fragmento 44: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 8

M2: Creo que un profesor si es un modelo para la sociedad, para nuestros alumnos, tiene que ser un modelo siempre en todos los aspectos, no solamente hacer una buena clase, en tu forma de expresarte, en la manera como tú te relacionas con otros, en como tú también te auto-exiges también, para mí eso es un buen docente.

Fragmento 45: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 2

M4: ...todo lo que nosotros hacemos es tan importante que para ellos nosotros somos un modelo y a veces un modelo a seguir o un modelo que puede ser repelido por ellos y decir yo nunca voy a ser como tal persona.

Esta posición del docente como “modelo” para sus estudiantes la vemos muy relacionada con la del salvador que comentábamos anteriormente. La posición de modelo para los estudiantes ha estado presente históricamente en los relatos identitarios docentes y posee, desde el punto de vista de la politicidad del acto educativo, un valor reproductor de las prácticas sociales actuales al colocar a los estudiantes en el lugar de imitadores. Sin embargo, es interesante esta posición de los docentes, en tanto reconoce el valor y el potencial de la relación docente-estudiante como interacción humana, productora de valores y saberes, aunque como hemos visto esto se haga en función de la inserción social de los jóvenes.

Por otra parte, cuando los docentes se refieren a sí mismos como grupo social lo hacen destacando atributos negativos como vemos en el siguiente fragmento:

Fragmento 46: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 31

M3:...nosotros, aparte de que no somos unidos como cuerpo, yo creo que ese es el peor problema que tenemos nosotros, porque de todo lo que está pasando ahora si nosotros todos fuéramos unidos como Colegio de Profesores, o sea, no importa lo que existe ahí, pero que fuéramos unidos, nosotros no nos pasaría esto, nadie nos pasaría a llevar, ¿a los médicos quien los pasa a llevar?, el médico lo que dice es ley.

El estilo gramatical utilizado en el fragmento 46 es atributivo no posesivo (“no somos unidos como cuerpo”), hemos dicho que este uso gramatical es propio de situaciones ya constituidas en las que la agencia de los sujetos se diluye. El tono parece de queja o descripción de una situación en la cual no se aprecia acción, tensión o proceso de cambio.

Esta posición discursiva de desunión, es coherente con tres significados interaccionales del discurso que ya analizamos: una relación de falta de respaldo y apoyo social hacia su labor (fragmento 5), una relación de aceptación pasiva de las imposiciones (este “agachar la cabeza” que vimos a propósito de los fragmentos 14 y 15) y una relación de evaluación, vigilancia y punición externa respecto de su labor (fragmentos 1 al 6). Docentes desunidos, sin apoyo, pueden ser vigilados y castigados por actores externos del acto educativo y deben aceptar pasivamente las imposiciones, pues no cuentan con organización o respaldo para hacer otra cosa.

Por otro lado, los significados interaccionales que colocan a los docentes en una relación jerárquica y directiva con los estudiantes (fragmentos 23 y 24) y en relación de negación de la comunidad local respecto a su tarea educativa (fragmento 18), pese a colocar a los docentes en una relación de aparente superioridad, son coherentes con esta relación discursiva de falta de apoyo para desarrollar su tarea. Finalmente, por otra razón, los docentes vuelven a verse a sí mismos solos en su trabajo.

Finalmente, los significados ideacionales del discurso muestran básicamente a los docentes utilizando categorías y significados propios de la racionalidad económica para explicar los

alcances de su trabajo (fragmentos 27 al 30), dando cuenta de lo que llamamos una tecnologización discursiva, en la que los docentes no parecen tener poder en el proceso de producción, circulación e interpretación de los discursos sociales (Fairclough, 1993). Cuestión que queda clara en el siguiente fragmento:

Fragmento 47: Entrevista Establecimiento D Malestar, p. 7

Entrevistada: Sí, porque en el fondo todos nos dejamos llevar en un momento determinado por un sistema establecido. Todos. Todos, de una u otra manera, por comodidad, por falta de tiempo, porque no te das cuenta, tú te dejas llevar. Ser distinto, cuesta, porque tú te vas contra todo lo preestablecido, y eso te puede llevar a tener éxito, o te puede llevar a tener una cantidad de personas en contra, o te pueden catalogar de una persona loca, no sé pues, ¿me entiendes tú?, claro, puede pasar. ..

El peligro de quedarse fuera de la realidad es explicitado en el discurso de esta docente. Las explicaciones del orden discursivo sobre la realidad parecen ontologizarse, hacerse reales, normales e incuestionables. Zemelman (2007) advierte del peso del discurso del poder cuando se hace natural, pues se convierte en lo real y nadie quiere o puede quedarse fuera de lo real. No se trata sólo de poder sustentar puntos de vista discrepantes de las posiciones hegemónicas, se trata más bien de poner en peligro la propia valoración como docente y como persona, de posicionarse dentro o fuera de lo real.

Analicemos ahora un extenso fragmento que alude al poder que tendrían los docentes en su acto de trabajo:

Fragmento 48: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 22

H2: ...y quedamos en lo mismo, o sea nuestro poder de decisión en definitiva, cero. Y eso en el ámbito nacional como prueba SIMCE, ámbito comunal como PADEM (Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal) y ámbito de establecimiento como PEI (Proyecto Educativo Institucional) o proyecto de mejoramiento educativo. Caemos en la misma.

M3: Pero sabes que yo creo que esa postura, yo insisto sobre la postura nuestra que es mientras sintamos que ya nos cayó la bota encima y estamos ahí sometidos, yo creo que vamos a ir de mal en peor. Yo creo que siempre

tenemos que alzar la voz y siempre tenemos que estar en pos de cambiar las cosas, reclamar y seguir en la discusión...

H2: Pero si la respuesta es no estoy dispuesto a perder el tiempo para trabajar el tema del PEI o el proyecto educativo institucional.

M3: Bueno, hay que revisarlo, yo creo que tenemos que participar, siempre, siempre... porque somos muy lentos...

H2: Pero dependemos de una voluntad política a nivel colegio, a nivel comunal y a nivel nacional. A nivel colegio dependemos de la jefatura técnica que den los espacios para que conversemos sobre cosas que nos atañen, que nos afectan directamente y que pueden ser ricas para mejorar, como un proyecto de mejoramiento educativo, como tener un PEI, pero ¿dónde están los espacios? Dependemos de que nos den esos espacios pero no nos los dan, por lo tanto nuestro poder de decisión a nivel establecimiento es cero....

M3: a nivel institucional...

H2: ...a nivel comunal que bien que haya trabajado un PADEM, pero en horas extras fue, no nos dieron un espacio, no hay un espacio que esté institucionalizado para que nosotros podamos decir sí tener poder de decisión en lo que pasa en la comuna y participar...

M3: ... todo en la vida se cambia por el trabajo en horas extras, ¿cuándo se organizan los estudiantes, los trabajadores...?

H2: ... de acuerdo, pero, no, de acuerdo, pero no estamos hablando un movimiento...

M3: ...y nada se te va a regalar...

H2: ...de acuerdo, de acuerdo, pero la pregunta es ¿qué condiciones hay para el nivel de decisión que tenemos? ¿Tenemos poder de decisión sobre las cosas que nos pasan? La respuesta es no poh, ahora eso no significa que generemos un movimiento para ganar esos espacios, ¿te das cuenta? Pero la realidad es que no...

M3: ...yo creo que tenemos que tratar que no se nos quiten más espacios, esa es la lucha que tenemos que dar en este minuto...

H2: ...porque quizás el único que está quedando es el aula objetivamente.

El fragmento 48 condensa una tensión presente en el discurso docente. Primero que nada, desde un análisis del vocabulario producido, observamos tres niveles de toma de decisión que afectan a los docentes: el nivel institucional, el comunal (los sostenedores) y el nivel nacional. Respecto de los tres niveles, el debate se da entre una postura que describe una situación de absoluta falta de injerencia (“nuestro poder de decisión es cero”, “dependemos de una voluntad política”) y una postura que apela a aprovechar los pequeños espacios que hay (“tenemos que tratar que no nos quiten más espacios”, “mientras sintamos que nos cayó la bota encima, ahí estamos sometidos”).

Emerge también el significado de las condiciones cotidianas de trabajo como impedimento concreto para poder participar, pues no existen los espacios para la discusión o la creación de propuestas. Ya vimos, en el estudio cuantitativo de las condiciones de trabajo, que el porcentaje de horas lectivas de trabajo directo en aula ronda el 90% en los liceos de Santiago, superando con creces el 75% dispuesto en la normativa vigente.

Los docentes se encuentran discursivamente en una paradoja. El argumento de la falta de condiciones tiene sustento en la experiencia cotidiana de los docentes, pero también lo tiene el argumento que indica que si se renuncia a los pocos espacios que se tienen solo queda el sometimiento. No es una paradoja sencilla de enfrentar, el aula aparece como “el único espacio que está quedando objetivamente”, pero ya hemos visto que en ese espacio también operan un conjunto de prescripciones sobre el trabajo cotidiano. El espacio del aula, en el discurso docente, no aparece con la autonomía aludida en este fragmento.

Finalmente, analizaremos los discursos producidos sobre el pasado y la memoria docente, dominio que resulta fundamental en el estudio de la subjetividad social (Zemelman, 2010).

Los discursos sobre el pasado y la memoria docente

Leamos algunos fragmentos al respecto, para poder plantear el análisis:

Fragmento 49: Entrevista Establecimiento A Bienestar, p. 2
Entrevistada:...uno siempre sueña con que esta sociedad sea un poco lo que fue antes del golpe de estado, lo idílico que te mostraba un proyecto como era el proyecto socialista que se quiso implantar en Chile, esta mirada, esta sociedad soñada que los jóvenes tenían en esa época y que de pronto uno siente como que de pronto uno podría esta sociedad volver a ser así un poco más justa, donde la gente fuera profundamente feliz no por lo que tiene si no por lo que es...esa sociedad, o sea como que uno siempre está mirando lo que ocurrió y bueno como el dicho “tiempo pasado siempre fue mejor”.
Fragmento 50: Entrevista Establecimiento C Malestar, p. 3
Entrevistada: Entonces, uno intenta hacer eso en esta sociedad actual y tratar de que cambien también los disvalores que existen en esta sociedad, trata uno de mostrarles que existen otras cosas, que hubo un tiempo en que las cosas eran diferentes, las escalas de valores eran otras. Mostrarles un mundo mejor ...
Fragmento 51: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 28
H1: A ver, yo siento que nosotros los profesores, yo la verdad, yo vengo de una época donde trabajar como maestro era estar metido en una sala donde tenías citófono y te espiaban y todo, una situación en donde vivíamos igual que en un campo de concentración. De eso saltamos a una situación de mayores espacios democráticos, pero las personas de mi generación hasta el día de hoy sienten muchos miedo de participar en ciertas cosas, de ser marcados, incluso yo mismo, yo creo que en situaciones de oposición a la Corporación, etc. Muchos de los que somos más viejos a lo mejor nos quedamos atrás por miedo, de lo que vivimos en el pasado.

Vemos que en estos fragmentos, el pasado es nombrado en dos dimensiones semánticas: como ideal, en los fragmentos 49 (“tiempo pasado siempre fue mejor”) y 50 (“hubo un tiempo en que las cosas eran diferentes...mostrarles un mundo mejor”) y como experiencia de horror y miedo en el fragmento 51 (“vivíamos igual que en un campo de concentración”).

La producción discursiva de un pasado ideal, nos parece, lleva a una idealización del mismo, tal como vimos a propósito del fragmento 37, en el cual se reconstruye la experiencia del gobierno de la Unidad Popular como un periodo sin conflictos. Un pasado idealizado, “idílico” como se dice en el fragmento 49, es un recuerdo que aparece desconectado de la experiencia actual (“uno siempre está mirando lo que ocurrió”), por tanto, no ayuda a imaginar un futuro distinto al actual, como analizamos a propósito de los fragmentos 31 al 39.

El pasado como experiencia de miedo es un contenido que se repite en el discurso de los docentes que vivieron la dictadura. Da cuenta de una especie de trauma social, el que, si leemos el conjunto del material producido, va más allá de la represión hacia los docentes, pues tiene que ver con las profundas transformaciones sociales y educativas que se llevaron a cabo. Lo que puede llevar no sólo a un “miedo a participar” como se indica en el fragmento 51, sino a un bloqueo respecto a la posibilidad de pensar en términos diferentes a los del orden discursivo. El apego al orden discursivo, en todo caso, no se da sólo en las generaciones que vivieron la dictadura.

Por otra parte, vemos un vacío textual en el discurso docente, pues no hay alusión alguna a experiencias de organización docente y de construcción de proyecto pedagógico que se dieron en el pasado reciente, tal como vimos en el capítulo 11 del presente texto. La posibilidad de construir una memoria autónoma respecto de la memoria oficial es una fuente viva de poder social, de constitución de subjetividad y en este sentido la memoria de la organización de los/as profesores/as parece no estar en el discurso docente (Salazar, 2001).

La construcción del pasado, como decíamos, da cuenta de la perspectiva con que se asume el presente y las posibilidades de plantear un futuro diferente. Para Zemelman (1997), la articulación completa se da entre necesidades actuales, experiencia y visión de futuro. Según la concepción que se tenga acerca de las necesidades actuales, se podrá plantear el tema de la visión de futuro. El discurso docente alude, en múltiples ocasiones, a las necesidades y carencias que tienen para desempeñar su trabajo y cumplir sus objetivos. Estas van desde mejoras en las condiciones materiales de trabajo, hasta más apoyo social, participación, tiempos, valoración social, etc. Nos parece que, la mayoría de las veces, estas necesidades se plantean como quejas por los obstáculos que existen para cumplir con lo que se les pide. Las menos de las veces, como en el fragmento 49, son necesidades para poder incidir en el rumbo

de las definiciones educativas. Vemos nuevamente el impasse que interpretamos respecto a los fragmentos 38, 39 y 40, definido por la dificultad de pensar un proyecto educativo y social diferente, a la vez que se da una desafección respecto del actual orden social.

Desde el punto de vista de la fuerza y la retórica del discurso que producen los docentes para referirse a sí mismos, el sujeto de enunciación la mayoría de las veces es colectivo (nosotros). Sin embargo, las descripciones experienciales realizadas por los docentes son descripciones de actos individuales, lo cual es coherente con el significado discursivo identitario que coloca a los docentes en una posición de falta de apoyo, desunión y acatamiento.

Si utilizamos las categorías de Zemelman (1992, 1997) para operativizar los momentos o niveles de constitución de subjetividad, tendríamos que decir que el discurso ubica a los docentes en el momento de la subjetividad individual en lo grupal. Prácticamente no hay producciones discursivas que refieran a nucleamientos colectivos o a apropiación del contexto real y definitivamente no vimos, en el discurso docente, horizontes claros y compartidos, visiones de futuro o despliegue de experiencias de poder, de proyecto educativo alternativo.

El discurso docente sobre politicidad, en tanto práctica discursiva, da cuenta de una coherencia y encuadre en el orden discursivo actual, tal como ocurrió en los discursos sobre sentido del trabajo. Vemos este encuadre dentro del orden discursivo, por la dificultad para producir discursos sobre las dimensiones políticas de la docencia, por la relación de rechazo a lo político que se visualiza como oposición a lo profesional, por la representación de los estudiantes como entes pasivos, por la producción de los docentes en una posición de desunión, vigilancia, falta de apoyo y aceptación de prescripciones impuestas, por la producción de un discurso presupuesto de la realidad social como un evento inmodificable y por la falta de elisión del agente constructor del ordenamiento social y de las prescripciones sobre el trabajo que se valoran negativamente.

Tal como veíamos, a propósito del fragmento 47, el discurso oficial se ontologiza, se vuelve lo real y se naturaliza, al punto que salir de él es salirse de la realidad. En ese sentido, el discurso docente, como práctica social, produce reproducción y mantención de las actuales relaciones sociales. Sin embargo, a propósito de ese mismo fragmento 47, es significativa la posibilidad de enunciar esta situación, de poder dar cuenta de ella. En esa misma línea son

producidas las disonancias que analizaremos a continuación, pues son más bien miradas distintas hacia lo real, que acciones divergentes hechas discurso.

Finalmente, tal como ocurrió en los discursos sobre sentidos atribuidos al trabajo, al mirar las regularidades del discurso docente respecto de la politicidad de su labor, no visualizamos cualidades diferentes en el discurso producido por docentes que trabajan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar.

2.3. Variabilidades y disonancia en el discurso docente sobre sentidos del trabajo y politicidad de la labor educativa

En este subcapítulo revisaremos los fenómenos de variabilidad que pudimos interpretar en el discurso producido por los docentes respecto de los sentidos atribuidos al trabajo y de la politicidad de la labor educativa.

La decisión de unir en un solo texto las variabilidades producidas en torno a ambos campos semánticos fue tomada durante el proceso de análisis, pues la heterogeneidad discursiva encontrada tenía elementos en común, por lo que nos pareció que el análisis se enriquecería con una mirada de conjunto.

No obstante, en una mirada general, podemos consignar que la mayor cantidad y profundidad de fenómenos de variabilidad discursiva fueron producidos en torno a dimensiones más relacionadas con el sentido atribuido al trabajo. El discurso docente sobre la politicidad de la labor educativa parece más difícil de producir, como indicamos en el subcapítulo anterior, y presenta una mayor homogeneidad discursiva.

Los fenómenos de variabilidad discursiva producidos respecto al sentido del trabajo fueron básicamente disonancias o quiebres de sentido, que emergieron en torno a las múltiples contradicciones desplegadas entre los ámbitos de lo prescrito y lo real en el trabajo. Estos quiebres y disonancias se producen en torno a cinco dominios muy relacionados entre sí: una autocrítica por la labor realizada, un cuestionamiento acerca de los sentidos pedagógicos, una mirada disonante respecto de los estudiantes y su lugar en la tarea educativa; y posturas divergentes respecto de dos ámbitos centrales del proceso de trabajo docente: los procesos vinculares afectivos con los estudiantes y el trabajo colectivo entre colegas. Estos quiebres y disonancias discursivos nos parecieron, en alguna medida, formas distintas de mirar el trabajo, en el contexto de las contradicciones ya descritas entre lo prescrito y lo real.

La variabilidad en los discursos docentes sobre las dimensiones políticas de su labor se produjeron puntualmente en torno a la visión de los estudiantes como actores sociales, al cuestionamiento de la representación de la realidad social como evento inmodificable y a la reflexión sobre las características de lo que se produce con el trabajo docente. Las dos primeras disonancias discursivas, como veremos, se dan en las entrevistas producidas en el

marco de las movilizaciones estudiantiles por la educación que ocurrieron durante el año 2011.

La autocrítica docente como elemento de disonancia

Comencemos este análisis leyendo tres fragmentos que apuntan hacia una autocrítica de la labor docente:

<p>Fragmento 52: Grupo de Discusión , p. 11</p> <p>M3:...y que yo lo he visto y la verdad es que los profesores se están desubicando, no se están acomodando, no se están relacionando con la vida de los alumnos, no están utilizando buenos métodos para enseñar y a lo mejor los resultados se ven cuando a los alumnos no les gusta la clase, no ponen oído o no les interesa saber del profesor, ahí está la respuesta.</p> <p>H4: Yo para terminar, yo insisto en un punto, nosotros debemos utilizar los recursos que existen, antes de quejarnos de lo que no tenemos y uno de esos puntos es usar bien el manual de convivencia que es lo que me permite a mí el equilibrio entre los deberes y las obligaciones.</p> <p>M1: Los deberes y los derechos.</p>
<p>Fragmento 53: Grupo de Discusión , p. 7</p> <p>H7: ... un colegio particular pagado... la cantidad de trabajo que va a la casa no es menor, entonces, el modelo pedagógico de ese colegio no es aplicable a nuestra realidad y yo me pregunto, entonces, ¿cuál es nuestro modelo pedagógico? y no hay.</p>
<p>Fragmento 54: Entrevista Establecimiento D Malestar, p. 6</p> <p>Entrevistada: Nosotros en este sistema de clases éticas no usamos la campana, no estamos con inspección, estamos a pura conversación con los chiquillos, y de repente “chiquillos terminó el recreo, vamos a la sala por favor”, y los chiquillos, sabes tú, que ni un problema. De hecho, me comentaba un chico de 4° medio el otro día “profe debería ser siempre así”, y ahí tú te das cuenta que estamos mal, me entendí, que no hemos hecho análisis de ver en qué estamos fallando, porque el autoritarismo no resulta, no resulta...ni nosotros creíamos que íbamos a lograr esto, porque para</p>

nosotros esto también es una experiencia nueva, pero nos hemos cuestionado con los profesores...

Como podemos apreciar, lo que emerge es un cuestionamiento hacia el tipo de relación que están estableciendo los docentes con sus estudiantes (fragmento 52 y 54) y una pregunta acerca de la carencia de modelos pedagógicos (fragmento 53). Estos planteamientos autocríticos aluden a dimensiones del trabajo en las cuales también se producirán, como veremos más adelante, otras disonancias discursivas (visión de los jóvenes, modelos pedagógicos).

Resulta interesante analizar el contexto conversacional en el que se produjeron estos fragmentos. Los fragmentos 52 y 53 son producidos en el grupo de discusión, dispositivo que, en general permite abrir conversaciones en torno a los ideales sociales, más que sobre las experiencias vividas (Canales, 2006). Es como si, al tomar distancia de las experiencias cotidianas, pudieran emerger los cuestionamientos.

En el caso del fragmento 52, es importante analizar la reacción generada en la conversación, tras la introducción del contenido de autocrítica. Como se aprecia, los docentes retoman los contenidos de la conversación que se estaba produciendo hasta antes de la introducción de la disonancia discursiva, la que aparece como una inconsistencia en la conversación. Una inconsistencia que tiene un significado relacional, pues cuestiona el tipo de interacción que establecen los docentes que “no se están acomodando, no se están relacionando con la vida de los alumnos”.

La disonancia producida en el fragmento 53 tiene un significado ideacional muy potente, pues cuestiona el discurso de la universalidad pedagógica y, pese a estar producido en un modo gramatical declarativo, desde el punto de vista retórico busca generar una reacción en quienes les escuchan, convencerlos de un asunto importante, la inexistencia de un modelo pedagógico en los liceos populares.

El fragmento 54 fue producido en una entrevista que se realizó durante las movilizaciones por la educación que se dieron durante el año 2011. La docente entrevistada da cuenta de un dispositivo educativo (las clases éticas) que fue implementado en los liceos que permanecían

en toma, como fue el caso del establecimiento D. Es interesante ver cómo la movilización social protagonizada por los estudiantes permite cuestionar algunas creencias e ideas de los docentes, particularmente, respecto de su visión sobre los jóvenes y sobre la relación de aprendizaje establecida con ellos. El discurso aquí tiene un fuerte significado interaccional, pues produce una relación menos autoritaria entre docentes y estudiantes. Esto se aprecia tanto en el contenido (vocabulario) desplegado, como en la operación conversacional realizada, en la que la voz de un estudiante es la que abre la reflexión (“profe debería ser siempre así”).

La distancia respecto a la experiencia cotidiana de trabajo que permite el grupo de discusión y el proceso social de movilizaciones juveniles se constituyen como dispositivos que permiten la emergencia de la autocrítica docente.

La pregunta por los sentidos pedagógicos como elementos de disonancia discursiva

Veamos ahora, algunos fragmentos en los que se producen quiebres referidos a lo que hemos llamado sentidos pedagógicos, y que se encuentran relacionados con la autocrítica que acabamos de analizar:

Fragmento 55: Grupo de Discusión, pp. 7-8

H2: Yo como profesor o como pedagogo, lo que busco es que ese chiquillo reconozca en qué sociedad está, mi área es historia, como tal, yo quiero una sociedad donde los chiquillos reconozcan el lugar que pisan, si como delante decían el tema del existismo, el tema de ser exitista, los chiquillos como viven el día a día, el segundo a segundo, la sociedad ni siquiera se les presenta como una escala, se les está presentando como una serie de saltos, di este salto, que bien, mañana doy el otro salto, entonces, y ahí viene la pregunta gran o la más grande: ¿qué queremos nosotros como enseñanza con los chiquillos?...

H6: Creo que la buena enseñanza es lo que decís tu, o sea, enseñar a los cabros donde están parados, o sea, puede ser que los cabros estén parados en una parte donde a nosotros no nos guste, y que escuche decir, no, están faltos de valores, los valores que a nosotros nos criaron, no los valores que ellos tienen de la sociedad, una sociedad, lo más probable, más democrática, más mamona, que los creó más sobreprotegidos, más dejados, sin papás en la casa, con papás separados, pero esa sociedad les tocó vivir, más

individualista, pero de ahí tenemos que partir, si no sacamos nada con rasgar vestiduras.

Fragmento 56: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 24

M4:...sí lo único que pedimos nosotros es eso, no queremos niños brillantes, queremos niños que tengan una meta. Entonces todos los profesores aquí, de alguna o de otra manera, con distintas palabras, siempre los están forzando, “bueno” pero que quiere usted señorito, a qué viene, qué quiere, a qué viene ud. aquí” “no, porque me mandan” eso no sirve...

Las disonancias discursivas que apreciamos en estos fragmentos apuntan hacia el campo de los sentidos pedagógicos, pues se preguntan acerca de qué es lo que se quiere conseguir con la labor pedagógica. En ese sentido se refieren a un vacío textual que habíamos interpretado en el discurso docente: la ausencia de un discurso relativo al dominio de los procesos de enseñanza-aprendizaje-desarrollo, de la construcción social de conocimiento.

El fragmento 55 reproduce una conversación producida en el grupo de discusión. Nuevamente pareciera que la distancia respecto de las prescripciones y dificultades vividas en la experiencia cotidiana, permite desplegar preguntas acerca de dimensiones ideales del trabajo, como “¿qué queremos nosotros como enseñanza con los chiquillos?”. Los contenidos “que reconozcan el lugar que pisan” y “enseñar a los *cabros* donde están parados” emergen como posibles sentidos de la acción pedagógica, con un significado ideacional que nos parece a medio camino entre una teoría implícita del conocimiento como transmisión y una concepción más constructiva.

Por otra parte, la oración “no sacamos nada con rasgar vestiduras”, tiene un valor pragmático claro, su fuerza radica en una apelación a sus colegas, para asumir las condiciones actuales y reales en que se ejerce la docencia.

El fragmento 56, más apegado al dominio de la experiencia, plantea un objetivo pedagógico en torno a la construcción de metas por parte de los estudiantes. Al hacerlo, implícitamente construye un significado representacional respecto del futuro de los jóvenes, el que se comprende de una manera mucho más abierta de lo que aparece en la perspectiva de inserción social de los jóvenes del resto del discurso docente. Esta disonancia es producida en una

conversación grupal dada en un establecimiento que presenta altos niveles de bienestar, en comparación con el resto de los liceos estudiados.

Los quiebres en el discurso respecto a los estudiantes/jóvenes

Las disonancias discursivas acerca de los jóvenes y su lugar en el aprendizaje ya han aparecido en varias de las últimas citas analizadas, veamos ahora algunos fragmentos donde se plantea de manera más directa:

Fragmento 57: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar, p. 2
H4: Yo creo que este medio es bastante particular, estamos dentro de las comunas más pobres de Chile, de las 10 comunas más pobres de Chile, con muchos de los chiquillos en riesgo social, problemas familiares, problemas económicos, problemas de convivencia, violencia, drogas que se yo, yo creo que la labor fundamental que desde mi punto de vista personal, es el tema de cómo despertamos en los chiquillos sus potencialidades.
Fragmento 58: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 7
M6: Me encuentro con que acá en realidad hay hartoo potencial, hay hartoo cabro bueno, a pesar de que son súper dejados, hay hartoo cabro bueno.
Fragmento 59: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar, p. 9
H3:...los presionas mejor dicho, trabajan, pero fíjate que otra característica que yo noto acá entre los chiquillos es que ellos son muy afectivos...

Las disonancias producidas en estos fragmentos aluden a las potencialidades de los estudiantes y a un atributo vital, su afectividad. Plantear que los estudiantes tienen potencial, en nuestra interpretación, se acerca al dominio de la subjetividad de los estudiantes como jóvenes, que decíamos nos parecía un vacío textual en el discurso docente sobre el sentido del trabajo. Sin embargo, las formulaciones planteadas en estos tres fragmentos son abstractas y generales, y no producen claramente un significado discursivo interaccional de los jóvenes como actores en la relación educativa.

Es relevante que estas disonancias discursivas, que apuntan a una mayor valoración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se produjeran en conversaciones grupales realizadas en liceos con bienestar. Si bien no parece que el discurso sobre el lugar de los jóvenes en el aprendizaje se construya de manera cualitativamente distinta en docentes de liceos con bienestar y con malestar; es posible afirmar que este tipo de valoraciones disonantes no se producen en las conversaciones producidas en los liceos con malestar.

En otros lugares del material producido identificamos quiebres de significado que apuntan a la representación de los estudiantes como sujetos en la sociedad, veamos un fragmento que apunta en esa dirección:

Fragmento 60: Entrevista Establecimiento D Malestar, p. 5

Entrevistada: Hasta hace como 2 años atrás, había algo que era como súper triste de escuchar, que con todas estas cosas ha ido cambiando, siempre se decía que los jóvenes “no estaban ni ahí”, se decía que no les importa nada, si son de acá, son de allá, no están ni ahí con nada, y tú te das cuenta que no es así. Entonces los adultos no hemos sido capaces de ver cuáles son las necesidades de los chiquillos, porque así como entre comillas, así en forma bien vulgar, los hemos “ninguneado” demasiado, ya, y no nos damos cuenta que los jóvenes son el futuro de este país, y nos hemos detenido a pensar en todas las cosas de adultos y no ver cómo hacer crecer a esos jóvenes, y si tú le das la oportunidad a los jóvenes, los jóvenes pueden hacer un cambio en esta sociedad, ya, que sea una sociedad más justa, una sociedad más igualitaria, una sociedad más fraternal...

Como ya hemos señalado, las entrevistas fueron realizadas en medio del proceso de movilizaciones estudiantiles por la educación del año 2011. De manera implícita en este fragmento, de manera explícita en otros, los docentes manifiestan verse sorprendidos de lo que estaban generando los estudiantes a nivel social.

En este fragmento vuelve a emerger una autocrítica muy fuerte respecto del accionar de los docentes con los estudiantes (“los hemos ninguneado demasiado”). Vemos que el diagnóstico social sobre la apatía juvenil es producida como un evento intransitivo, como algo dado (“se decía que los jóvenes no estaban ni ahí”) y el quiebre al respecto no viene de la acción de los docentes, sino de una alusión a las movilizaciones sociales (“con todas estas cosas ha ido

cambiando”), a un evento social producido por los jóvenes. No es menor el uso de esta palabra “jóvenes”, la que sustituye a la palabra estudiantes o alumnos que se utiliza en los fragmentos en que ellos son referidos como obstáculos para el aprendizaje (fragmento 11). Jóvenes es una categoría portadora de un reconocimiento a la subjetividad de los estudiantes, que va más allá de lo que ocurre en las aulas escolares.

La oración “si tú les das una oportunidad, los jóvenes pueden hacer un cambio en esta sociedad”, merece un análisis detenido. El modo lingüístico es declarativo y condicional, no hay dudas respecto a lo que ahí se afirma. Vemos un valor ideacional e identitario en este texto, pues representa a los jóvenes como aquellos que pueden cambiar la sociedad, con lo cual los docentes se posicionan en un lugar externo a este posible proceso. Es como si se delegara en los jóvenes la posibilidad del cambio social y los docentes se vieran fuera del proceso de conflicto social y educativo. Esta operación relacional parece demasiado fuerte, si se considera que hasta hace poco tiempo (“hasta hace como 2 años atrás”) los jóvenes eran “ninguneados” por los docentes.

Otro elemento interesante del fragmento 60 es que presupone la posibilidad de que la realidad social es modificable, lo que introduce un nuevo elemento de disonancia.

El quiebre en el discurso de la realidad social como algo dado

Veamos otro fragmento que apunta en la misma dirección de cuestionamiento de lo social como dado:

Fragmento 61: Entrevista Establecimiento C Malestar, p. 2
--

Entrevistada: Así como está esta sociedad yo creo que va a hacer crisis, está haciendo crisis en esta juventud inteligente que está sacando la voz, que ha perdido el miedo, que nosotros no fuimos capaces de hacer, mi gremio en particular...
--

En este fragmento se plantea de manera explícita que la sociedad, tal como está “va a hacer crisis”. Nuevamente los actores, protagonistas de este proceso de crisis serían los jóvenes, “la

juventud inteligente” y nuevamente emerge una autocrítica respecto a lo que los docentes no fueron capaces de hacer. Las disonancias producidas en los fragmentos 60 y 61, que cuestionan la inmodificabilidad de la realidad social, se dieron en entrevistas realizadas en medio de las movilizaciones estudiantiles del año 2011.

Nos parece interesante observar que este proceso social de movilizaciones masivas por la educación, generó un contexto para los docentes, que les permitió profundizar en una autocrítica respecto a su accionar e introducir disonancias en dos campos de significado que en el resto de los discursos aparece invariable: los estudiantes como actores de lo social y la sociedad como una construcción posible de cambiar. El lugar de los docentes como actores sociales en este discurso, sin embargo, se mantiene inmutable.

En la última parte de este subcapítulo analizaremos fenómenos de variabilidad discursiva producidas en torno al proceso mismo de trabajo docente.

Las variabilidades discursivas en torno al proceso de trabajo: el vínculo afectivo con los estudiantes y el trabajo colectivo entre docentes

Analizaremos a continuación fenómenos de variabilidad discursiva producidos por los docentes respecto a dos dimensiones del proceso de trabajo docente. Estos fenómenos de variabilidad dan cuenta de significaciones cualitativamente distintas en los discursos producidos por los docentes que se desempeñan en establecimientos escolares que presentan altos y bajos niveles de bienestar (con bienestar y malestar). Estas dos dimensiones del proceso de trabajo apuntan a los vínculos afectivos con los estudiantes y los aspectos colectivos del trabajo.

Leamos algunos fragmentos que nos permiten plantear el análisis respecto a la primera de estas dimensiones, el vínculo afectivo con los estudiantes. Veamos primero el discurso que producen al respecto los docentes que trabajan en liceos con malestar:

Fragmento 62: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, p. 5

M4: ... cuando yo veo a alguien que tiene un rostro diferente a lo que tenía
--

anteriormente le digo: ¿te está pasando algo?, entonces el niño insta a pensar porque a la profesora le interesa lo que a mí me pasa. Entonces comúnmente se quedan después cuando termina el tiempo un ratito y me dicen sí, y ¿Cómo usted supo?, entonces lo va conociendo, entonces en todos los niveles y como profesora jefa soy peor porque voy hasta las casas, que a veces me tratan de cortar el cordón en mi casa, oye córtala de llamar tanto pero es porque al menos para mí es una pasión.

Fragmento 63: Grupo Focal Establecimiento D Malestar, p. 3

M2: La jornada escolar, en verdad, no se hizo pensando en que se iba a mejorar la calidad de la educación, se hizo pensando, en que éstos, nosotros, tengan, como no tienen nada de cosas que hacer, tengamos a los *cabros* todo el día para que no sean drogadictos, alcohólicos, pero no la pensaron en, como se llama, para mejorar la educación, no, no pensaron en eso, era solamente para estar lejos de los papás, tener más votos los politiqueros, no cierto, la jornada escolar completa, pero para eso era y la palabra que ocupó el Alfonso está muy bien, o sea se oficializó, ya, que nosotros íbamos a ser nanas con título, eso es lo que ellos quieren, eso es lo que han pretendido hacer, y es lo que nosotros no hemos querido hacer...

El vínculo afectivo con los estudiantes aparece en estos fragmentos con un significado en dos polos extremos. En el fragmento 62, esta relación afectiva aparece como central en el proceso de trabajo, es un discurso que posee un significado interaccional al establecer una relación intensa del profesor con su estudiante, que implica ir “hasta las casas”. La imagen del cordón, si bien no es clara, parece ser una metáfora del cordón umbilical, es decir la relación más primaria de la madre con su hijo.

En el otro extremo, el discurso presentado en el fragmento 63 produce otra metáfora muy fuerte sobre la relación afectiva con los estudiantes: “ser nanas con título”. Esta imagen de ser “nanas con título” es rechazada en un argumento muy comprometido emocionalmente, pues utiliza ironía (“como no tienen nada de cosas que hacer”) y descalifica intenciones (“no la pensaron...para mejorar la educación, no, no pensaron en eso, era solamente para estar lejos de los papás, tener más votos los politiqueros”). Desde el punto de vista experiencial, la relación de cuidado con los estudiantes es valorada negativamente.

De manera implícita se produce un significado ideacional, que coloca el vínculo con estudiantes como un obstáculo para el trabajo educativo, a la vez que se produce un significado identitario de desvalorización del trabajo docente.

Veamos ahora el discurso que producen al respecto los docentes que trabajan en liceos con bienestar:

Fragmento 64: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 4

M1: ... Yo creo que de todas manera el ser docente también implica un cierto grado de empatía con algunos problemas de los alumnos, tratar de entenderlos y todo, pero hasta cierto límite, nosotros no podemos cubrir toda esa carencia que tienen ellos, entonces también.

M5: ...yo creo que eso se nos ha sobrecargando de demanda, por ejemplo yo en mi caso muy particular tengo 2 horas a la semana y tengo, aquí son pocos cursos antes tenía más, tenía 20, entonces mi labor es hacer las clases, la presión que tenía y lograr solventar esta cuota de trabajo extra era muy, muy agotador, uno llega al límite que ya uno dice al final la única que me estresaba era yo po', porque me hacía cargo de cosas que no me correspondía, que los chiquillos estaban bien, estaban mal, tenían problemas y ahí salía corriendo, entonces al final la única que me desgastaba era yo.

Fragmento 65: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 3

M4:.... yo quiero que me pidan las cosas para lo que yo estudié, o sea el compromiso, cuando hablan de compromiso, una palabra muy manoseada, pero si vamos al diccionario, compromiso es hacer lo que dijo uno que iba a hacer, no es ir más allá, no es la sangre... no, eso no es, comprometer, ser comprometido es, yo dije que iba a ser esto y hacerlo, eso es compromiso, entonces yo me comprometí como profe, como nada más, como profe, así que no se po'.

Fragmento 66: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar, p. 10

H3: Yo creo que el equilibrio en las emociones es otro tema importante en el quehacer del buen docente, sea un profesor que es dentro de esas características, que es arrebatado, que autoritario y que es, no se po', maltrata verbalmente a un estudiante para lograr un cambios en ellos, está mal po'.

El vínculo afectivo con los estudiantes aparece en estos fragmentos, tal como en el fragmento 62, con un valor de centralidad en el proceso de trabajo. En el fragmento 64 se valora la necesidad de ser empáticos con “algunos problemas de los alumnos”, pero “hasta cierto límite”. En el fragmento 65 se explica el compromiso como “hacer lo que dijo uno que iba a hacer no es ir más allá, no es la sangre”. En el fragmento 66 se valora el “equilibrio en las emociones” como un “tema importante en el quehacer del buen docente”.

El discurso docente produce valoración de los vínculos con los estudiantes de manera asociada a la necesidad de poner límites a los mismos. Se trata de un discurso que posee un significado relacional de auto cuidado en la interacción docente, de manejo para no agotarse ni desgastarse y de equilibrio en la relación.

La impresión que da el análisis del discurso producido en los liceos con malestar, es que el ámbito de los vínculos afectivos con los estudiantes, utilizando una metáfora, inunda el proceso de trabajo docente, generando, aunque parezca una paradoja, un fenómeno de sobre involucramiento afectivo, o a la inversa, un rechazo activo a la relación de cuidado. En la primera parte de este estudio vimos el peso del llamado agotamiento emocional en el bienestar de los docentes, así como la ambivalencia de la reacción psicológica del distanciamiento emocional (ambos fenómenos como parte del llamado síndrome de *burnout* docente).

En el discurso producido por los docentes de liceos con bienestar, los vínculos afectivos con los estudiantes, no parecen inundar el proceso de trabajo. Más bien aparecen reflexiones sobre experiencias de trabajo vividas al respecto (f. 64: “me hacía cargo de cosas que no me correspondía... al final la única que me desgastaba era yo”). Este discurso posee un significado relacional, pues aparece como una estrategia de acción definida para manejarse en esta temática (f. 64: “hay límites... no puedo abarcar todo”), una estrategia de acción que intenta ser realista, que mira el trabajo y busca el equilibrio en la relación con los estudiantes.

Leamos, por último, algunos fragmentos que nos permiten analizar la variabilidad discursiva producida en la dimensión de lo colectivo en el proceso de trabajo docente. Veamos el discurso que producen al respecto los docentes que trabajan en liceos con malestar:

Fragmento 67: Grupo Focal Establecimiento C Malestar, pp. 4-5

M4:...incluso, bueno, yo he tenido conversación con varios profesores de acá cuando yo veo que un niño tiene problemas me acerco y le cuento el problema que tiene como para que lo motive y le diga “tú erí importante”, al mismo Francisco, “oye mira el niño este te mira como que tú eres importante para él por favor dale consejos en esta área”.

Fragmento 68: Entrevista Establecimiento D Malestar, p. 8

Entrevistada: ...no tengo por qué trabajar sola, yo podría trabajar con todas las asignaturas, ves tú, coordinarnos, qué sé yo, con historia y con todos y podríamos hacer un trabajo mucho más enriquecedor, pero no nos damos tiempo para vincularnos, y estamos cansados, vivimos cansados porque estamos sobre-exigidos, y finalmente uno no focaliza en lo más importante...falta eso, que eso nos falta, nos falta como vincularnos más, trabajar como equipo, trabajar como departamento, porque eso se ha ido perdiendo, en algún momento algo se dio, pero se han ido perdiendo por esta cuestión de las exigencias, del cumplimiento de los planes y programas.

El texto del fragmento 67, pese a que es producido en un modo declarativo, da cuenta de una relación de colaboración con otros docentes que se da puntualmente (“cuando yo veo que un niño tiene problemas”) y que tiene las características de una petición de apoyo realizada en primera persona singular hacia otro sujeto individual (“tú eres importante para él por favor dale consejos en esta área”), por lo que no parece ser parte de una forma colectiva de trabajo. En el fragmento 68 se lee una evaluación crítica respecto a la falta de trabajo de equipo en el liceo.

Antes de profundizar el análisis, veamos dos fragmentos producidos al respecto por docentes que trabajan en liceos con bienestar:

Fragmento 69: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar, p. 15

H1: También algo importante es el apoyo que nos damos entre nosotros, en los momentos informales, por ejemplo, informales, llámese esto desayuno, llámese almuerzo, la talla, el chiste, conversar, tocar temas diversos, como que eso nos ayuda mucho ¿ya? Salir tensionado, a veces, ocurre al revés, a veces uno sale un poquito tensionado, cansado y llega ahí, no es cierto, al

almuerzo y empieza a tirar la talla y a conversar entre todos y como que nos renovamos de nuevo para iniciar la jornada de la tarde. Entonces, todas esas cosas también son buenas, es decir, siempre, no eso de aislarnos, de quedarnos callados y no compartir, siempre es bonito eso de compartir entre nosotros, conversar, debatir, si hay que discutir algo, lo discutimos, pero siempre es bueno eso.

Fragmento 70: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 34

M5: ...este sistema que nosotros estamos implementando, pese a todas estas condiciones adversas que ya hemos nombrado, nosotros hemos podido lograr cosas y realmente es nuestro proyecto y nuestro sueño y el deseo de estar acá está funcionando.

En estos textos, el trabajo colectivo es descrito como una experiencia vivida que genera apoyo emocional, debate (fragmento 69) y logros en el trabajo (fragmento 70). Más allá de estas citas puntuales, el dominio del trabajo colectivo y el pronombre nosotros es producido en reiteradas oportunidades en las conversaciones de los docentes que trabajan en liceos con bienestar.

Analizando estos últimos fragmentos como conjunto, emergen significados respecto de la relación entre trabajo colectivo y bienestar. En el caso de los fragmentos producidos en liceos con malestar (fragmentos 67 y 68), el cansancio y la sobre exigencia impiden la vinculación entre docentes. En el caso de los dos últimos fragmentos, producidos en liceos con bienestar (fragmentos 69 y 70), la conversación colectiva y el apoyo son significados con un efecto de renovación respecto de la tensión y el cansancio, que permite continuar el trabajo. Los términos del discurso en ambos casos son los mismos: malestar y trabajo colectivo. Lo que cambia es la relación establecida entre ellos.

Por último, las variabilidades discursivas que apreciamos en esta dimensión del trabajo colectivo, son producidas más bien en el ámbito de la experiencia docente y no aparecen con claridad con un valor ideacional, es decir, no parecen ser formas de valoración distintas del fenómeno del trabajo colectivo, entre los docentes que trabajan en liceos con malestar y en liceos con bienestar.

Veamos, para terminar este subcapítulo, variabilidades discursivas que apuntan hacia miradas divergentes respecto a lo que realmente se produce con el trabajo docente.

El producto y lo real en el proceso de trabajo docente como variabilidades discursivas

La producción de discurso respecto al producto del trabajo realizado, representa un emergente discursivo, tal como vemos en el siguiente fragmento:

Fragmento 71: Grupo Focal Establecimiento B Bienestar, p. 4
--

L2: Independientemente que uno tenga vocación o no, es un trabajo, y el trabajo tiene que ser estimulado en la medida que tiene, sea un buen desempeño o también valorado en términos...lo que pasa es que nuestro producto es a largo plazo, no es como por ejemplo el cobre, se para el cobre y hay millones y millones diarios de pérdida, nuestro producto es a largo plazo, entonces el que nosotros tengamos una incidencia o un estatus económico en términos generales, que se ha perdido....

Fragmento 72: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 16

M6: Que te vean afuera y que te digan hola profe, hija ella fue mi profesora. O en otro lado, en la playa me han sacado niños del agua, así hola tía. Que te digan eso significa que dejaste huella, quizás no necesariamente en contenido, pero cuando uno tuvo un buen profesor se acuerda de ese profesor el resto de su vida.

La producción de discurso en torno al dominio del producto del trabajo abre un nuevo campo de significado y pensamiento. Como vemos en estos fragmentos, permite pensar el trabajo docente como una producción “a largo plazo” (fragmento 71) y como dejar “huella” en los estudiantes (fragmento 72).

Se introduce, de este modo, un quiebre respecto a las formas de pensar lo que se produce con el trabajo docente, que están planteadas en el resto del material. Si bien, en otros fragmentos ya analizados, está presente la dimensión del largo plazo del trabajo educativo, por ejemplo cuando se plantea la inserción social de los jóvenes como un objetivo, poder nombrar el producto del trabajo permite establecer un puente entre lo que se espera lograr a largo plazo y

los aspectos presentes del trabajo, a la vez que permite plantear las condiciones laborales actuales, en función del valor de uso de la producción docente y no solo en función del valor de cambio del trabajo.

Por otra parte plantear la “huella” que se deja en los estudiantes, lo que queda para “el resto de su vida”, abre la posibilidad de pensar la producción de subjetividad en la labor docente, una producción que, por quedar para toda la vida, se vuelve un espacio de poder en el trabajo docente, que eventualmente podría ir más allá de prescripciones e imposiciones. Este emergente discursivo abre las puertas a la posibilidad de apropiarse del trabajo docente real, en su condición de trabajo afectivo e inmaterial. Es importante consignar que este emergente se produce en las conversaciones grupales de docentes que trabajan en establecimientos con bienestar.

En la misma línea, entendemos el siguiente fragmento que presenta una pregunta como sospecha:

Fragmento 73: Grupo de Discusión, p. 32

M3: la pregunta es la siguiente: el gobierno que tenemos o el gobierno al que le toque estar arriba, ¿qué quiere de los profesores?, ¿qué quiere realmente?, o sea, nosotros queremos esto, pero ellos quieren dentro de sus planes económicos, dentro de sus planes de sociedad, que nuestros niños piensen, que nuestros niños discriminen, que nuestros niños sepan escoger, que nuestros niños quieran dar historia en cada una de las cosas que emprendan, ¿eso quieren realmente?...

M1: Sabes lo que pasa, que yo un poco apostaba a eso, un poco a la calidad de vida, cuál es nuestro sentir, y recordaba, yo conozco a un profesor unidocente, del campo, donde él hace todo, y a lo mejor le pagan por cuarenta horas, pero en la mañana tiene que preparar desayuno, en la tarde, a lo mejor, cuando llegan los niños, tiene que cambiar zapatos, porque llegan mojados, entonces, son un montón de actividades.

La pregunta planteada en este fragmento es una sospecha respecto al proyecto educativo “del gobierno que tenemos o el gobierno que le toque estar arriba”, como tal es la única pregunta directa al respecto, en el conjunto del material producido.

En el planteamiento de esta pregunta, el discurso docente toma cierta distancia respecto de las prescripciones sobre el trabajo que aparecen nombradas reiteradamente, va más allá de una mera descripción de estas prescripciones y sus efectos en los docentes y plantea la pregunta por los objetivos de estas prescripciones. Como vemos, desde el análisis del proceso conversacional, la pregunta no es retomada en las palabras de los turnos siguientes, y la conversación vuelve hacia la descripción de las deficientes condiciones de trabajo actuales.

La pregunta por el objetivo que persiguen las prescripciones vividas, abre la puerta a pensarlas, no como casualidades o eventos, sino como aspectos de un proyecto educativo intencionado por parte de la elite, un proyecto educativo de los opresores, en palabras de Freire (1970). De esta manera se podría desnaturalizar una aparente universalidad en el trabajo educativo, que ya hemos comentado.

Nos parece que este cuestionamiento, también abre las puertas a pensar estas prescripciones, en relación a la importancia de la posición de los docentes, para la producción de las actuales relaciones sociales.

Como hemos planteado, de una u otra forma, las últimas variabilidades discursivas analizadas apuntan hacia la emergencia de miradas sobre dimensiones no vistas del trabajo real, así como de perspectivas más realistas para explicarse el trabajo realizado.

Para finalizar, analizaremos dos fragmentos que apuntan hacia esta mirada realista del trabajo, uno producido por profesores que trabajan en liceos con malestar y uno producido por docentes que trabajan en liceos con bienestar:

Fragmento 17: Grupo Focal Establecimiento D Malestar, p. 24

M2: Entonces puedes ir cambiando, en el niño, en el interior, lo puedes ir haciendo un poco que vaya de clase media baja, a clase media, y que pueda ir logrando cosas que a lo mejor, para uno, antes para él era imposible, que puedas darle un empuje, para que él pueda ser, por lo menos, eso es lo que he podido ver en este colegio, hace un tiempo un niño se ganó una beca, no me puedo acordar el nombre, y él estudió como técnico acá, y se fue a estudiar, y lo contrataron como técnico allá, pero yo, tú, vas cambiando el escenario, las oportunidades de la escuela, las oportunidades que puedes lograr, ahora pues, veinticinco años atrás que han pasado, porque, no se po', porque ahora hay

un cambio muy grande en los alumnos.

Fragmento 74: Grupo Focal Establecimiento A Bienestar, p. 22

M4: Para mí no hay caminos intermedios...si nos damos cuenta como sociedad que tenemos la escoba a nivel familiar, empoderemos a los colegios, a los profes, para solucionar eso. Entonces, eso quiere decir, que a los profesores les tenemos que dar otras condiciones de trabajo, otras condiciones de sueldo, la escuela se tiene que transformar en otra cosa, por lo tanto no me tienen que pedir lo que me están pidiendo, sino otra (cosa). ... socialmente estamos fallando pero ¡GROSO! Entonces si vamos a hacer eso, entonces si como sociedad decimos ya, “alto aquí hay un problema, ...o como sociedad también decimos “ya, hacemos un parelé y vamos por otros lados, o sea, subimos los sueldos, las garantías de trabajo de las personas, para que las mamás puedan turnarse con los papás para estar en la tarde”, esto es profundísimo, esto no se arregla con poner a otro, a otro presidente, otro ministro... esto es profundísimo.

El fragmento 17, da cuenta de la producción de un discurso sobre el sentido del trabajo, en torno a la idea de generar movilidad social, al “ir haciendo un poco que vaya de clase media baja, a clase media”. Gramaticalmente, los pronombres utilizados para construir las oraciones, son pronombres singulares, en primera, segunda y tercera persona: “es lo que yo he visto acá”, “lo puedes ir haciendo”, “lo contrataron como técnico allá”.

Por otra parte, como analizamos en su momento, en el fragmento se hace referencia al ejemplo de un caso concreto, como apoyo a la argumentación declarativa desplegada, sin embargo las referencias de este ejemplo son vagas.

Por último vemos un vacío textual en el fragmento reproducido, pues no hay ninguna alusión a las condiciones sociales necesarias para que ocurra este proceso de movilidad social. Estos elementos apuntan a una concepción que podríamos catalogar de ingenua, respecto de los procesos de ascenso social que podrían vivir los jóvenes.

Por su parte, en el discurso reproducido en el fragmento 74, se argumenta respecto a la profundidad y complejidad de los procesos educativos y sociales, planteando de manera categórica que “no hay caminos intermedios” y se debe avanzar “por todos lados”, para conseguir los objetivos planteados. Estos “lados” serían el empoderamiento de los colegios y

profesores, “otras condiciones de trabajo”, transformar la escuela “en otra cosa”, “subir los sueldos y garantías en el trabajo de las personas, para que las mamás puedan turnarse con los papás para estar en la tarde”. Este análisis del contexto social parece más realista que el planteamiento de que “puedes ir haciendo que un niño vaya de clase media baja a media”.

En el fragmento 74 es producido, con mayor perspectiva, el lugar de la escuela y el trabajo docente en el entramado de la sociedad en su conjunto. Este discurso da cuenta de una mayor conciencia del lugar ocupado por su grupo e institución, en el conjunto social general, da cuenta de una mayor conciencia para sí de su trabajo (Marx, 1974).

Quiebres del discurso en docentes que trabajan en liceos con bienestar

Para cerrar este análisis daremos cuenta de las diferencias en el discurso producido por docentes que trabajan en liceos con bienestar y en liceos con malestar.

Como decíamos al comienzo de este capítulo de resultados, no aparecen discursos cualitativamente diferentes respecto al sentido del trabajo y a la politicidad del acto educativo, en docentes que se desempeñan en ambos tipos de establecimientos. Esto es así en los planos ideacionales, relacionales e identitarios del discurso.

Una excepción al respecto, está dada por la producción discursiva respecto a los vínculos afectivos con los estudiantes. Estos vínculos son significados de manera diferente, tanto en el plano ideacional, como en el relacional, a lo largo del conjunto del material producido en los liceos con bienestar y malestar.

El discurso docente es producido con regularidad en los marcos del orden discursivo hegemónico. Sin embargo, existen fenómenos de variabilidad discursiva y de disonancia que producen ciertos quiebres en el sentido del discurso, lo que acabamos de revisar.

Estos quiebres y disonancias son producidos en tres tipos de dispositivos. En el grupo de discusión, principalmente como preguntas y cuestionamientos en medio de la conversación. En las entrevistas realizadas durante las movilizaciones estudiantiles del año 2011, los que se centraron en la visión de los jóvenes como actores y en el cuestionamiento al supuesto de la

inmodificabilidad de la realidad social. En las conversaciones grupales realizadas en establecimientos con altos niveles de bienestar.

Los quiebres del sentido del discurso producidos en establecimiento con bienestar se dieron en la visión de los estudiantes, que aparecen representados como llenos de potencialidades; en la búsqueda de sentidos pedagógicos en torno a la construcción de metas propias por parte de los estudiantes; en una mayor presencia del trabajo colectivo entre docentes; en un vínculo afectivo más reflexionado y realista con los jóvenes; en una mirada respecto al producto del trabajo docente y en una perspectiva más realista del lugar del trabajo docente en el conjunto del orden social.

El discurso producido por los docentes que trabajan en establecimientos con bienestar presenta disonancias y quiebres en el sentido discursivo que no se presentan en las conversaciones grupales producidas por docentes que trabajan en establecimientos con malestar.

El discurso de los docentes de liceos con bienestar permite la emergencia de miradas sobre dimensiones no vistas del trabajo real, así como perspectivas más realistas para explicarse el trabajo realizado.

C. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo discutiremos las principales contribuciones que, nos parece, hacemos en este estudio, respecto al vacío de conocimiento que identificamos en la presentación de nuestro problema de investigación. Para ello plantearemos breves conclusiones para cada uno de los objetivos específicos que nos planteamos en esta investigación, considerando también las preguntas que nos hicimos y las hipótesis de trabajo que nos orientaron.

Descripción y análisis del perfil de bienestar/malestar laboral y de las condiciones de trabajo

Los primeros dos objetivos de la investigación apuntaban a describir y analizar el perfil de bienestar/malestar laboral y las condiciones materiales y psicosociales de trabajo de los docentes de enseñanza media de Santiago, para cada tipo de dependencia administrativa (municipal y particular subvencionada) y modalidad de enseñanza (científico-humanista y técnico-profesional).

Respecto a la descripción del bienestar/malestar docente, nuestro **primer objetivo específico**, podemos concluir que el fenómeno de malestar más riesgoso para los docentes es el agotamiento emocional, núcleo del llamado modelo trifactorial de *burnout*, o modelo de Maslach - el cual, a su vez, se confirma en esta investigación -. Alrededor de la cuarta parte de los docentes de enseñanza media de Santiago presenta niveles altos de agotamiento emocional (26.6%), lo cual es bastante si consideramos las consecuencias negativas del agotamiento para la salud docente, así como para el desarrollo de un conjunto de tareas educativas, tales como la creación de un ambiente emocional propicio para el aprendizaje en el aula, la vinculación con los estudiantes, la participación en procesos institucionales de convivencia y gestión o la construcción de relaciones profesionales de trabajo en equipo. No existen diferencias significativas en los porcentajes de docentes que presentan niveles altos de agotamiento, por dependencia administrativa o modalidad de enseñanza del establecimiento en que trabajan. Sin embargo existen diferencias en términos de género, pues encontramos un porcentaje significativamente mayor de profesoras con niveles altos de agotamiento emocional (30.3%), en comparación con los docentes varones (22.3%).

En el caso de los otros dos factores del síndrome de *burnout*, el porcentaje de docentes que presenta niveles altos de distancia emocional es de un 20.1% y de un 28.6% para la sensación de falta de logro. Estos porcentajes se encuentran dentro de los rangos que informan investigaciones anteriores sobre la materia. Al igual que en el caso del agotamiento emocional, no se encontraron diferencias significativas por dependencia o modalidad. En el caso de la distancia emocional, también se encontraron diferencias de género, pues el porcentaje de docentes varones que presenta altos niveles en esta subescala es de 23.9%, lo que es significativamente mayor al porcentaje de profesoras mujeres que se ubica en este nivel, el que llega solo a un 16.9%.

Podemos concluir, entonces, que el fenómeno del *burnout* se presenta de manera diferente en docentes varones y mujeres, por lo que resulta necesario incorporar la perspectiva de género en cualquier intento de apoyo al bienestar de los profesores. Asimismo es importante ahondar en el estudio del agotamiento emocional en el trabajo docente, pues se trata del fenómeno de mayor peso ponderado al interior del síndrome de *burnout*, a la vez que presenta elevadas correlaciones con otros fenómenos de la salud, tanto en esta investigación, como en los estudios revisados sobre la materia.

Podemos concluir también que los docentes reportan un conjunto de enfermedades con una incidencia que resulta mayor en comparación con la media nacional chilena para la población adulta. Estas enfermedades son la bronquitis (32.1%), el colon irritable (21.6%), la disfonía (18.6%), la tendinitis (16.6%) y la hipertensión (11.5%). Estos porcentajes resultan preocupantes, pues se trata de enfermedades que afectan a la salud general de los docentes (colon irritable, hipertensión), así como a las principales herramientas corporales de su trabajo: las manos y la voz. No existen diferencias significativas en los niveles de enfermedad informados por los docentes, a nivel de dependencia o modalidad educativa. Sin embargo, sí existen diferencias por género y rango de edad: las profesoras presentan mayores niveles de enfermedades presuntivas, a la vez que la cantidad de enfermedades aumenta en directa proporción con la edad.

No es posible llegar a mayores conclusiones respecto a los niveles de ansiedad y depresión en los docentes. El 6% de docentes que presenta síntomas extremos al respecto en nuestro estudio, está por debajo de lo que muestran los reportes de estudios anteriores en el país y la región (UNESCO, 2005; Valdivia et al, 2003; Codo el al 1999). Sin embargo, no es posible

realizar un análisis comparativo, pues las investigaciones citadas utilizan instrumentos distintos de medición. Por otra parte, el diagnóstico de cuadros depresivos no es pesquizable a partir de cuestionarios de autorreporte, sino a través de entrevistas psiquiátricas, lo que resulta casi imposible en estudios de esta magnitud.

En términos de bienestar psicológico podemos afirmar, de manera concluyente, que los docentes que trabajan en establecimientos de dependencia municipal presentan mayores niveles de compromiso con el contenido de la profesión, es decir de satisfacción vocacional.

Por último, a partir del Índice General de Bienestar docente, que construimos agrupando los indicadores anteriores, podemos concluir que los niveles de bienestar y salud laboral, vistos de manera general, no presentan diferencias significativas entre docentes de distintas dependencias, edades y género. Sin embargo existen menores niveles de bienestar entre los docentes que trabajan en liceos de modalidad científica humanista. Mirando el material producido en el conjunto del estudio, podemos aventurar la hipótesis de que los docentes que trabajan en dicha modalidad enfrentan mayores niveles de presión y expectativas del medio para conseguir buenos puntajes en pruebas estandarizadas de selección universitaria, asunto que sabemos está condicionado básicamente por factores de origen sociocultural de los estudiantes. La presión por conseguir resultados que no dependen del trabajo realizado, puede llevar a menores niveles de bienestar.

Respecto a nuestro **segundo objetivo específico** de investigación, podemos concluir que los docentes dan cuenta de condiciones materiales de trabajo deficientes en cuanto a precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales pedagógicos adecuados.

En cuanto a la precariedad laboral, el estudio da cuenta de diferencias significativas, a nivel de dependencia administrativa, en cuanto a los salarios y años de permanencia en los liceos. Los docentes que trabajan en liceos particulares subvencionados reportan sueldos más bajos y mayores niveles de inestabilidad laboral. Estos resultados parecen ser consecuencia de la legislación laboral dual que existe en Chile y que comentamos en el capítulo 10. Por otra parte, llama la atención que casi la mitad de los docentes reporta que tiene un segundo empleo, ya sea en otro liceo o en una actividad no educativa, lo que puede tener relación con niveles salariales bajos en comparación con otras profesiones. Estas cifras no coinciden con

los resultados de la encuesta nacional longitudinal docente, que revisamos en el capítulo 11, la cual plantea que apenas el 20% de los docentes trabaja en un segundo empleo. Las razones de esta discrepancia de cifras pueden radicarse en que la mencionada encuesta es de alcance nacional, para las quince regiones del país y para todos los niveles de enseñanza, pudiera ser que los docentes de enseñanza media de Santiago, tengan más necesidad de contar con un segundo empleo.

La sobrecarga horaria se expresa básicamente en el elevado porcentaje de horas de contrato dedicado a actividades lectivas en aula, el que alcanza un 86% como promedio y no presenta diferencias por dependencia o modalidad educativa, superando el máximo legal establecido en nuestro país, que es de 75%. El porcentaje de horas lectivas es un tema crítico en el oficio docente y guarda directa relación con la concepción que se tenga de él. La perspectiva de la docencia como una profesión, implica asumir un tiempo de trabajo dedicado a tareas como la creación de materiales educativos, la reflexión colectiva sobre la práctica, el trabajo directo con estudiantes y sus familias, el conocimiento de la comunidad local, la investigación, etc. La tendencia en países reconocidos por la fortaleza de su fuerza de trabajo docente es dedicar alrededor de la mitad de la jornada a labores no lectivas. La sobrecarga laboral también se expresa en la alta cantidad de horas del tiempo personal que deben dedicar los docentes a realizar actividades laborales, las que equivalen a casi la tercera parte de la jornada efectivamente contratada. Se trata de una característica propia de los trabajos inmateriales afectivos, como veíamos en el capítulo 3, pero que en el oficio docente es llevado a un extremo. Finalmente, la sobrecarga horaria también se expresa en los bajos tiempos de descanso existentes durante la jornada laboral, los que son más bajos aún en los liceos municipalizados.

Las exigencias ergonómicas son percibidas como excesivas por un porcentaje mayoritario de los docentes, especialmente en lo que respecta a tener que estar de pie durante la jornada laboral (86%), tener que forzar la voz (76%) y estar expuesto a temperatura inadecuada (49%). Sólo en el caso de la exigencia por exposición a temperatura inadecuada existen diferencias significativas por dependencia, pues los docentes de liceos municipales perciben esta exigencia como excesiva en un 60.4%, porcentaje significativamente mayor al encontrado en los docentes de liceos particulares subvencionados (45%).

Los materiales pedagógicos de apoyo a la docencia son percibidos por la mayoría de los docentes como insuficientes (66%) y poco pertinentes (51%). Situación que se da con mayor fuerza en los establecimientos de modalidad técnico-profesional, lo que probablemente se deba a que los requerimientos de materiales sean mayores para este tipo de enseñanza.

Por otra parte, la principal conclusión que podemos informar respecto de las condiciones psicosociales de trabajo, es que de los docentes de enseñanza media de Santiago perciben elevados niveles de sobre demanda laboral. La mayoría de los docentes siente que trabaja sometido a altas exigencias, que incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos difíciles o imposibles de cumplir. Cerca de la mitad de los docentes considera que su trabajo diario es ambiguo, o con exigencias contradictorias y que la relación con sus estudiantes es problemática. Esta percepción de sobre demanda es significativamente mayor en los docentes que trabajan en la educación municipalizada y en liceos técnico-profesionales. Estas diferencias hay que mirarlas en el contexto de que no contamos aún con puntos de corte para la población docente chilena, que nos permitan decir claramente cuándo la valoración de la demanda se convierte en riesgo para la salud. Estos resultados de sobre demanda, unidos a los indicadores de jornada laboral, nos muestran que los profesores de enseñanza media de Santiago se sienten sometidos a fuertes procesos de intensificación laboral que, como era de esperar, repercuten negativamente en su bienestar psicológico y en su salud en general.

Los niveles de control sobre los procesos de trabajo son percibidos positivamente por un poco más de la mitad de los docentes, siendo esta percepción un poco peor en el sector municipalizado. La mitad de los docentes siente que tiene autoridad para tomar decisiones cotidianas sobre sus procesos de trabajo y un porcentaje mayor siente que su trabajo entrega oportunidades de formación.

Los niveles de apoyo social en el trabajo son percibidos positivamente por la mitad de los docentes, siendo también esta percepción peor en el sector municipalizado. Los docentes en general sienten que el apoyo social que les entrega la dirección de los establecimientos es significativamente más bajo que el que reciben de parte de la Unidad Técnico-Pedagógica del liceo y de parte de sus propios colegas. La percepción de los docentes respecto a la falta de apoyo que le brindan sus directores debe ser tomada en consideración para el debate educativo en la actual coyuntura, el que ha puesto en el primer plano el rol de los directores para mejorar la educación, pero muchas veces lo ha hecho, como veíamos en el capítulo 11,

desde una perspectiva de gestión que prioriza la evaluación y el control de los docentes por parte de los directivos.

Estas tres variables, demanda, control y apoyo social en el trabajo, que han sido profusamente estudiadas en la literatura sobre salud ocupacional, presentan altos niveles de correlación entre sí. La percepción de sobre demanda, tiende a ser más baja cuando los docentes se sienten apoyados en su trabajo por parte de la dirección del establecimiento y cuando perciben mayores grados de autonomía de decisión sobre los procesos de trabajo cotidiano. La percepción de contar con autoridad para decidir sobre los procesos cotidianos de trabajo está fuertemente relacionada con los niveles de apoyo percibido de parte de la dirección.

Por otra parte, la significatividad en el trabajo, es decir, la posibilidad de construir un objetivo en el trabajo, más allá de lo instrumental de la labor docente, es percibida como algo factible por más de la mitad de los profesores. La percepción de significatividad en el trabajo no presenta diferencias por dependencia o modalidad y se encuentra fuertemente asociada a los niveles de control sobre los procesos diarios de trabajo y al apoyo social percibido de parte de la dirección del liceo.

Finalmente, los docentes de establecimientos municipalizados perciben su entorno social como más vulnerable y agresivo y consideran que sus establecimientos realizan menores procesos de selección de estudiantes, en comparación con los docentes de liceos particulares subvencionados.

Relaciones entre bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo: modelo explicativo

Nuestro **tercer objetivo específico** de investigación apuntaba a examinar en qué medida el bienestar/malestar laboral de los docentes es explicado por sus condiciones materiales y psicosociales de trabajo y por las estrategias individuales de afrontamiento de las situaciones estresantes. Para dar cuenta de este objetivo construimos un modelo de regresión múltiple que explica el 47.5% de la variabilidad de los resultados de bienestar/malestar docente, medidos a través índice general de bienestar. Este porcentaje de explicación es importante, considerando el tipo de estudio y la carencia de modelos explicativos anteriores sobre la temática en nuestro país.

Respecto a este objetivo, la primera conclusión que podemos plantear es que se cumple una de nuestras hipótesis de trabajo, que suponía la existencia de relaciones significativas entre los niveles de bienestar de los docentes y las condiciones psicosociales en que realizan su trabajo. El modelo explicativo del bienestar docente está constituido por siete variables, siendo las tres de mayor peso características psicosociales del trabajo: significatividad, demanda laboral y selección de estudiantes. Por otra parte, todas las variables de condiciones psicosociales estudiadas correlacionan con el nivel de bienestar de los docentes, aún cuando no hayan entrado en la ecuación de regresión construida. El modelo explicativo se completa con dos variables estructurales (dependencia municipal e índice de vulnerabilidad educativa), una variable de condición material de trabajo (exigencias ergonómicas) y una estrategia individual de afrontamiento (capacidad de tomar distancia de las situaciones estresantes).

Respecto al peso de las estrategias individuales de afrontamiento en el bienestar y salud docente, no podemos plantear conclusiones a raíz de los problemas técnicos que presento la escala afrontamiento que utilizamos. Sin embargo, pese a que es necesario seguir investigando, nuestros resultados apuntan a que los docentes no tiene un único estilo de afrontamiento de situaciones estresantes, con lo cual no se cumplen una serie de supuestos que plantean las teorías de afrontamiento individual del estrés.

Una segunda conclusión que podemos plantear es que el bienestar y salud de los docentes de enseñanza media de Santiago se explica básicamente por la posibilidad de otorgarle significado al trabajo educativo y, en términos inversos, por el nivel de sobrecarga de trabajo percibida por los docentes. Estas dos variables, significatividad y demandas del trabajo, explican respectivamente un 26.7% y un 12.5% de la variabilidad en el índice general de bienestar. El peso del resto de las variables del modelo es significativamente menor, van desde 2.2% a 0.6% de explicación de la varianza.

En tercer lugar, respecto a la hipótesis de trabajo que planteaba la pertinencia para nuestra realidad chilena del modelo explicativo de salud laboral conocido como modelo “control-demanda-apoyo social” o modelo Karasek, la evidencia no es concluyente. El modelo, como tal no se replica, pues no aparece claramente en la ecuación de regresión explicativa, a la vez que los docentes del sector particular subvencionado, que presentan menores niveles de sobre demanda y mayores niveles de control y apoyo en la tarea, no presentan mejores niveles de

bienestar y salud. Sin embargo, hay considerar, como ya dijimos, que las diferencias en los puntajes de las escalas control, demanda y apoyo son, por ahora sólo numéricas y no responder a criterios claros que nos indiquen cuándo estos puntajes implican riesgo para la salud. Pudiera ser que estemos ante niveles de control, demanda y apoyo diferentes estadísticamente entre docentes de dependencia municipal y particular subvencionada, pero que resulten igualmente peligrosos para su salud. Por otra parte, la variable sobre demanda, que es central en el modelo Karasek, también lo es en otros modelos de salud, como el modelo “ajuste esfuerzo-recompensa” o modelo Siegrist. De hecho, la significatividad en el trabajo podría considerarse, al menos conceptualmente, como parte de la recompensa por el esfuerzo realizado en el trabajo. Ambos modelos, “control, demanda, apoyo” y “ajuste esfuerzo-recompensa”, constituyen la base del único cuestionario de riesgos psicosociales en el trabajo reconocido por el estado chileno (SUSES, 2010). Los resultados de nuestro estudio concluyen que, al menos en el caso de los docentes de enseñanza media de Santiago, es necesario seguir investigando para encontrar un modelo sólido, avalado en evidencia sobre los riesgos psicosociales en el trabajo.

Respecto a las otras variables incorporadas al modelo explicativo que encontramos, no podemos llegar a conclusiones certeras. Por un lado, como ya indicamos, su peso explicativo sobre la varianza de la variable dependiente bienestar, es relativamente bajo. Por otro lado, los resultados son paradójales y requieren de más investigación para avanzar en el conocimiento de los dilemas que plantean. Llama la atención, por ejemplo, la incorporación de la variable dependencia municipal en el modelo explicativo, tomando en cuenta que, en estos establecimientos se aprecian peores niveles de control y apoyo en el trabajo, mayores niveles de exigencia ergonómica y mayores niveles de violencia en el entorno social de la escuela. En el mismo sentido, llama la atención que trabajar con estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad educativa sea un elemento explicativo del bienestar docente. Paradójicamente, las exigencias ergonómicas, mayores en el sector municipal, son explicativas del malestar docente, particularmente el estar obligado a forzar la voz permanentemente y trabajar en un ambiente ruidoso. Lo mismo se puede decir de la existencia de procesos de selección de estudiantes que explican, en algún porcentaje, las variaciones en el bienestar docente, y que se presentan mayormente en establecimientos particulares subvencionados: así como los docentes que trabajan con jóvenes más vulnerables tienden a tener más bienestar, lo mismo ocurre con quienes sienten que en sus liceos se selecciona a quien se educa. Aunque es preciso indagar más acerca de estos aspectos, se puede pensar que la construcción de un

sentido en el trabajo docente, guarda relación con el sentido social del mismo, el que puede aumentar al trabajar con estudiantes más vulnerables. Finalmente, pareciera haber otra paradoja entre ser capaz de distanciarse de los problemas del trabajo y construir un propósito trascendente sobre el mismo, lo que implica compromiso con la profesión y los estudiantes. Pero esta paradoja es aparente, pues el equilibrio emocional pasa por la construcción de un sentido en el trabajo, así como por un sano distanciamiento del mismo, que permita a los docentes ver los problemas cotidianos en perspectiva y desarrollar integralmente su persona, para poder hacer frente justamente a sus desafíos éticos cotidianos. Esta relación, además no es inédita en los estudios sobre el oficio docente (Marchesi, 2007).

Desde estas certezas e interrogantes nos planteamos la segunda parte de la investigación.

Sentidos del trabajo y politicidad de la labor en la subjetividad docente.

El objetivo general de la segunda parte de nuestra investigación fue comprender aspectos de la subjetividad docente, a través de los discursos sobre los sentidos del trabajo y la politicidad de la docencia, en profesores que trabajan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar.

Como primera conclusión general al respecto, podemos plantear que el discurso de los docentes sobre el sentido y la politicidad de su trabajo se enmarca en los límites del orden discursivo hegemónico respecto a la educación y la docencia. Nos parece que el discurso de los docentes da cuenta de un proceso de tecnologización y colonización discursiva (Fairclough, 1993), de construcción de nuevos sentidos comunes y desplazamiento de prácticas discursivas, como parte de la ingeniería del cambio social que implicó la refundación capitalista en Chile y la aplicación sistemática de políticas educativas mercantiles, durante más de treinta años. El orden discursivo parece ontologizado en el hablar de los docentes, se toma por lo real, de tal modo que incluso las críticas explícitas al modelo educativo se hacen desde sus parámetros.

Sin embargo, también podemos concluir, que se dan una serie de disonancias y quiebres en el discurso docente, la mayoría de los cuales son producidos en torno a la temática del sentido del trabajo. Estos quiebres y disonancias tienen alcances diversos, algunos plantean

interrogantes y autocríticas, otros apuntan en una dirección distinta al discurso hegemónico. La mayoría de las disonancias discursivas fueron producidas por docentes que trabajan en establecimientos con bienestar, a la vez que algunos quiebres discursivos sólo fueron producidos por estos docentes. También se produjeron quiebres discursivos en las entrevistas realizadas durante las masivas movilizaciones estudiantiles del año 2011 y en conversaciones generadas en el único grupo de discusión que se realizó. Producto de lo anterior, podemos plantear que pareciera que el orden discursivo es posible de ser criticado, cuando se trabaja en un ambiente laboral de bienestar, cuando se toma distancia del trabajo cotidiano y cuando existen procesos sociales de cuestionamiento al modelo educativo y social.

Nuestro **cuarto objetivo específico** de investigación apuntaba a comprender los sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar. Al respecto podemos concluir que el discurso de los docentes sobre el sentido del trabajo se construye a partir de una tensión, entre definiciones universalistas y abstractas del sentido del trabajo, las que aparecen como mandatos y prescripciones sobre el mismo, y una serie de obstáculos que los docentes identifican para poder llevarlos a cabo. La definición del sentido del trabajo docente en torno a “formar y transmitir conocimiento integral para que los jóvenes se inserten en la sociedad”, se ve enfrentada a los siguientes obstáculos impuestos por la realidad: cambios acelerados en la sociedad, contextos adversos en las comunidades locales, falta de apoyo para la labor docente, un sistema educativo que no funciona y una serie de obligaciones impuestas que se contradicen con la realidad. Los docentes se colocan, en su discurso, siendo objeto de una constante evaluación externa respecto al cumplimiento de este mandato, a la vez que se ubican en una relación de acatamiento de decisiones que son tomadas en otros niveles del sistema educativo.

Una segunda conclusión que podemos plantear al respecto, es que los docentes producen en su discurso una serie de sentidos concretos, que aparecen como estrategias para enfrentar la tensión descrita. Son todas estrategias orientadas hacia los estudiantes y todas operan como si el sistema efectivamente funcionara. Estos cinco núcleos de sentido específicos sobre el trabajo docente son: “insertar a los jóvenes en la sociedad”, “sacarlos de su contexto local”, “generar movilidad social”, “rescatar a los estudiantes talentosos” y “transmitir valores en peligro o perdidos”. Estos discursos docentes se construyen a partir de una creencia en el orden meritocrático de la sociedad, una concepción implícita de la realidad social como ya

dada, una teoría transmisiva 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. La relación discursiva de los docentes con sus estudiantes es vertical y jerárquica.

Una tercera conclusión que podemos plantear respecto a nuestro cuarto objetivo específico de investigación, es que en el discurso de los docentes sobre el sentido del trabajo, no aparecen elementos ligados 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 muy generales como uno de los obstáculos para la labor docente.

Si miramos estas conclusiones, a la luz de elementos planteados en el capítulo 6 de nuestro marco teórico podemos afirmar que, no aparece con claridad en el discurso de los docentes un sentido del trabajo reconstruido desde lo local, que incorpore visiones personales y colectivas sobre el trabajo. Tampoco parece resuelto uno de los desafíos que plantea Fullan (2003) para la construcción de propósitos morales en el trabajo, esto es, tener una visión realista del oficio docente, que logre articular una visión sobre los distintos actores y niveles educativos. Nos parece que, en este último punto, la estructura de administración educativa chilena, que estudiamos en el capítulo 10, tiene mucho que ver. En Chile los docentes deben intentar construir sentidos hacia su trabajo cotidiano, sin contar con estructuras de apoyo administrativas, sin articulación de instancias de gestión y, finalmente, sin un proyecto educativo nacional que actúe como referente para la reconstrucción de sentidos educativos locales.

Nuestro **quinto objetivo específico** de investigación apuntaba comprender dimensiones de la politicidad del trabajo docente, en el discurso de profesores que se desempeñan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar. Al respecto, la primera conclusión que podemos plantear es que los docentes tienen dificultades para producir discursos acerca de las dimensiones políticas de su trabajo. Estas dificultades están dadas por una tendencia a evadir la temática cuando emerge en la conversación, por una visión negativa de la política y un temor explícito al conflicto, y por la carencia de un proyecto social que oriente el trabajo educativo, pues no se plantea en el discurso de los docentes, un proyecto social alternativo al

actual, así como tampoco se manifiesta una adhesión por el proyecto de sociedad que vivimos en la actualidad.

Una segunda conclusión que podemos plantear es que, en el discurso docente, la realidad social y educativa aparece con las características de un “evento”, como algo ya dado y que no cabe, en principio, en el ámbito de lo modificable. Esta característica del discurso docente guarda estrecha relación con el fenómeno discursivo de no atribución de “agentividad” respecto de la acción de quienes han impuesto el actual modelo educativo y social. Más allá de la crítica al modelo, que aparece permanentemente en el discurso, los docentes no visualizan un proyecto histórico y educativo de la elite en acción. Esta representación de la realidad social como evento natural, de acuerdo al marco teórico que trabajamos en el capítulo 9, da cuenta de un nivel de conciencia que se ubica “a medio camino entre el conformismo y la autonomía” (Piaget, 1977).

Una tercera conclusión que podemos plantear respecto a nuestro quinto objetivo específico de investigación es que, en el discurso, los docentes se ven a sí mismos como desunidos y desorganizados. En tanto sujetos, los docentes se ven como individuos y no como colectivo, ya sea que se sitúen en el lugar de salvadores, de modelo, de seleccionadores o de agentes de cambio. Esta visión es coherente con tres significados interaccionales que emergen a lo largo del discurso: los docentes sin respaldo, ni apoyo social para desarrollar su labor; los docentes en una relación de aceptación pasiva de imposiciones externas; y los docentes en una relación de evaluación, vigilancia y punición externa respecto de su labor. Docentes desunidos y sin apoyo pueden ser vigilados y castigados por actores externos y deben aceptar pasivamente las imposiciones, pues no cuentan con organización o respaldo para hacer otra cosa. Las posiciones y significados ideacionales de los docentes en el discurso los colocan en un lugar de escaso poder de creación de prácticas discursivas. En la medida que los docentes se reconozcan únicamente como individuos, se enfrentarán al proceso educativo como algo ya dado, algo que deben recrear o sufrir, algo inmodificable porque no se ve su producción. Estar aislados es estar privados de la posibilidad de actuar, las relaciones duales docente-gestión, docente-realidad, docente-sostenedor, no mediatizadas por la referencia a un colectivo, impiden un pensamiento crítico, así como mirar en perspectiva el trabajo cotidiano agobiante.

La cuarta conclusión que podemos plantear respecto a este objetivo es que, el pasado y la memoria no aparecen, en el discurso docente, como algo plenamente apropiado. Las alusiones

al pasado son pocas y cuando aparecen, dan cuenta de un pasado idealizado o de un pasado marcado por la experiencia de horror y miedo. No existen alusiones a experiencias de organización docente y de construcción de proyectos pedagógicos que se dieron en el pasado reciente en nuestro país y que revisamos en el capítulo 11. Por cierto, esta relación con el pasado no es propia sólo de los docentes, vivimos en un país que no logra apropiarse de su memoria. Sin ir más lejos, en esta tesis hemos intentado recuperar el pensamiento de un autor, Hugo Zemelman, quien fue profesor de nuestra universidad y directivo del Departamento de Sociología hasta el golpe militar, quien es un referente ineludible para pensar lo social y la epistemología de las ciencias sociales en América Latina, quien ha escrito más de 20 libros y es un activo conferencista en América Latina y del cual, en la biblioteca de nuestra facultad, solo encontramos una tesis del año 1965 y un texto compilatorio del año 1992. Por último, en la línea de la relación dialéctica entre memoria y proyecto de futuro que plantea este autor (Zemelman, 2010), las alusiones al futuro en el discurso docente son atemporales, no plantean objetivos realizables, ni relaciones con el trabajo actual.

Para finalizar este capítulo de conclusiones, expondremos las respuestas que construimos para la pregunta: ¿Qué elementos emergentes podemos pesquisar en el discurso docente y qué relación guardan con los niveles de bienestar de las instituciones en que trabajan?

La primera conclusión que podemos plantear al respecto es que el discurso docente sobre el sentido y la politicidad del trabajo, no se constituye de manera cualitativamente diferente entre docentes que se desempeñan en establecimientos escolares que tienen altos y bajos niveles de bienestar. Sin embargo, como decíamos al comienzo de este capítulo, la mayoría de las disonancias discursivas que encontramos fueron producidas por docentes que trabajan en establecimientos con bienestar, a la vez que algunos quiebres discursivos sólo fueron producidos por estos docentes.

La segunda conclusión que podemos plantear al respecto es que, como también dijimos, existen un conjunto de disonancias y quiebres discursivos que podemos considerar como emergentes, los cuales apuntan hacia los siguientes aspectos: una autocrítica respecto al actuar docente, un cuestionamiento respecto de los propósitos pedagógicos en el trabajo, quiebres en el discurso respecto de la potencialidad y agenciamiento de los estudiantes, quiebres en el discurso de la realidad social como algo dado e inmodificable, y variabilidades discursivas en

torno al vínculo afectivo con los estudiantes, al trabajo colectivo entre docentes, al producto del trabajo realizado y a lo real en el proceso de trabajo.

La tercera conclusión que podemos plantear respecto a la pregunta planteada es que, si bien el discurso de los docentes que trabajan en establecimientos con bienestar y malestar no es cualitativamente diferente, las disonancias planteadas por docentes de establecimientos con bienestar apuntan a aspectos centrales del proceso y del producto del trabajo docente.

Las variabilidades discursivas en torno al proceso de trabajo tienen que ver con el vínculo afectivo con los estudiantes y el trabajo colectivo entre docentes. Respecto al vínculo afectivo con los estudiantes, el discurso de los docentes de establecimientos con bienestar, aparece como más reflexivo y realista. Se aprecia un intento de elaborar formas concretas de manejo frente a los enormes desafíos que plantea la construcción de vínculos con los estudiantes, apareciendo aquí contenidos ligados al manejo del límite en este vínculo, a las potencialidades de los estudiantes y a temáticas relativas al auto cuidado docente. En la contraparte, el discurso de los docentes que trabajan en establecimientos con malestar parece sobrepasado por las dificultades que plantea la vinculación con los estudiantes, emergiendo dos contenidos opuestos, por un lado un discurso de sobre involucramiento afectivo, el que dijimos puede llevar al agotamiento emocional, por otro lado, un rechazo activo a la relación de cuidado con los estudiantes, lo que puede llevar a un fenómeno de distanciamiento emocional. La relación vincular de docentes y estudiantes constituye lo que Martínez (2007) denomina un núcleo afectivo doloroso, que resulta crítico para poder replantear los procesos de trabajo docente. Difícilmente los docentes podrán conquistar mayores niveles de autonomía, creatividad o participación, si no están dispuestos a construirlos con sus estudiantes.

Respecto a los aspectos colectivos del trabajo, el discurso de los docentes de establecimientos con bienestar da cuenta de experiencias colectivas como fuente de bienestar y del alcance de logros asociados al trabajo en equipo. Por el contrario, el discurso de los docentes que trabajan en establecimientos con malestar expresa una queja por la falta de trabajo en equipo y da cuenta de la creencia de que el malestar laboral impide el desarrollo de procesos de trabajo colectivos.

Las variabilidades discursivas sobre el producto del trabajo que presentan los docentes de establecimientos con bienestar, apuntan hacia la posibilidad de visualizar el producto de su

trabajo inmaterial y de apreciar de manera más realista los alcances del trabajo docente en la sociedad. Poder nombrar el producto del trabajo permite establecer un puente entre lo que se espera lograr a futuro y los aspectos presentes del trabajo, a la vez que permite plantear las condiciones laborales actuales en función del valor de uso de la producción docente y no solo en función del valor de cambio del trabajo. Por otra parte plantear la “huella” que se deja en los estudiantes, abre la posibilidad de pensar la producción de subjetividad en la labor docente. Finalmente, en el discurso de docentes de liceos con bienestar aparecen elementos que dan cuenta de una mayor perspectiva respecto al lugar que ocupa la escuela y el trabajo docente en el entramado de la sociedad en su conjunto. Este discurso da cuenta de una mayor “conciencia para sí” en el trabajo (Marx, 1974).

Para cerrar este capítulo de conclusiones, nos atrevemos a plantear que el discurso de los docentes que trabajan en liceos con bienestar da cuenta de la emergencia de más dimensiones del trabajo real, así como de perspectivas más realistas para explicarse el trabajo realizado. El discurso de los docentes que trabajan en un contexto de mayor bienestar presenta variabilidades que apuntan hacia una mayor conciencia del trabajo. No se trata de una conciencia en términos de clase social, sino simplemente de la posibilidad de mirar con más realismo las transformaciones que ha sufrido el trabajo docente y las implicancias que ellas tienen respecto a su labor cotidiana.

Concluimos que la construcción de sentidos más colectivos y potentes sobre el trabajo docente, así como la mayor elaboración respecto de las dimensiones políticas del trabajo, están íntimamente asociadas al desarrollo de una mayor conciencia del trabajo real.

D. DISCUSIONES Y PROYECCIONES

El desafío no está en desarrollar la capacidad de construir en un espacio social que se supone “libre”. Sino desarrollar esta capacidad, habiendo condiciones reales y otros sujetos que impiden esta construcción.

Hugo Zemelman

Al terminar este largo proceso de investigación, dejaremos planteadas algunas discusiones y proyecciones que surgen a partir del trabajo realizado. La subjetividad de los docentes fue conocida a través de la subjetividad del equipo de investigación y del tesista en particular, por lo cual estas discusiones serán tanto sobre la subjetividad del trabajo docente, como de nuestras propias subjetividades.

Transformaciones capitalistas, *impasse* histórico y ontologización del orden discursivo

Las transformaciones capitalistas que estudiamos en los primeros capítulos de esta tesis, han tenido un profundo impacto en el trabajo de los docentes chilenos. Las nuevas regulaciones han confundido mucho a los docentes, quienes recién empiezan a pensar su trabajo real en las actuales condiciones, es decir, lo que realmente hacen, para qué lo hacen, desde dónde, con quiénes, en qué procesos, qué es lo que importa y qué es lo secundario, cuáles son sus aportes como docentes, hasta dónde llegar, etc. La historia social nos muestra que en estos periodos de transformación radical, la conciencia de los cambios no es inmediata, y muchas veces son los nuevos sujetos sociales y sus luchas, los permiten acceder a un conocimiento más cabal de la nueva realidad social.

Mientras menos conciencia exista respecto de las transformaciones socioculturales acaecidas y sobre la imposición de un proyecto social y educativo por parte de la elite chilena, más invisible aparece a los ojos de los docentes, el orden discursivo hegemónico. La pregunta por el objetivo que persiguen las prescripciones impuestas a los docentes, abre la puerta a

pensarlas, no como casualidades o eventos, sino como aspectos de un proyecto educativo intencionado.

El orden discursivo hegemónico expresa un proceso de imposición sistemática de nuevas prácticas discursivas, de negación de discursos históricos sobre el oficio docente, de colonización del discurso de lo público a partir de un lenguaje propio de la empresa privada y finalmente un proceso de ontologización, a través del cual el discurso del poder se vuelve el discurso de lo real. En este proceso de ontologización del discurso del poder, nos parece fundamental el aparente universalismo de las políticas educativas y docentes, como si la buena educación fuera igual para todos los estudiantes, para todos los docentes y para todo contexto social. El discurso tecnocrático de la educación tiene un lugar central en este universalismo, pues plantea la situación de desigualdad educativa como un asunto de incapacidades técnicas individuales y no como el resultado de un orden social construido para generarla. A partir del discurso producido por los docentes durante las movilizaciones estudiantiles masivas del año 2011, nos preguntamos si la hegemonía absoluta del orden discursivo del poder comienza a resquebrajarse, a partir de la constitución de un nuevo sujeto social, los estudiantes movilizados.

Los docentes, como sujeto social, aparecen en este contexto de cambios sociales, en una situación de *impasse* histórico (Reyes et al, 2010), pues carecen de un proyecto social que oriente su labor educativa cotidiana. Si bien hay un orden discursivo hegemónico que se vuelve “lo real” para los docentes, no existe un compromiso emocional con este orden, lejos de ello, hay malestar, sensación de ser pasado a llevar, reprimido y no valorado. Las prescripciones del orden discursivo llevan al 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.

Las posiciones producidas en el discurso muestran a docentes solos, desunidos, sin apoyo, vigilados y a la defensiva. Las identidades sociolaborales históricas pierden sentido, aún cuando se quiera apelar a ellas, como en el discurso del docente como un salvador de los estudiantes talentosos. Identidades constituidas, sólo serán envolturas externas, en la medida que no se reconstruya un sujeto y un discurso docente.

Nuevas subjetividades docentes y trabajo real

En nuestro estudio vimos que el discurso docente, pese a estar mayoritariamente circunscrito al orden discursivo hegemónico, presenta varios quiebres y disonancias. En qué medida esto da cuenta de la constitución de nuevas subjetividades docentes, es algo que no podemos responder dadas las características de la investigación que realizamos. La construcción de subjetividades es un proceso múltiple, no lineal, a veces invisible, en movimiento permanente de constitución y desconstitución. Debemos seguir investigando al respecto, a la vez que debemos renunciar a la expectativa de encontrarnos con un sujeto unitario y libre de contradicciones. En este proceso de constitución de subjetividades docentes, nos parece que las temáticas abordadas en nuestro estudio – bienestar, condiciones de trabajo, sentido y politicidad – resultan altamente relevantes.

La mejora de las condiciones materiales y psicosociales de trabajo; la mejora del bienestar y la salud de los docente; la construcción de sentidos colectivos en el trabajo; la articulación de los docentes como sujeto social; son todas dimensiones o momentos de un mismo proceso. Desde cada uno de ellos podemos llegar a los otros y a la totalidad del trabajo docente. No se trata sólo de que para comprender cada uno de estos “cortes” de la realidad, haya que ir al otro. Se trata también de que ninguna acción de mejora se sostendrá a partir de la gestión de un elemento aislado. Nuestra historia reciente muestra las limitaciones que han tenido los intentos de mejorar la salud docente a través de la vía exclusiva de los “talleres de manejo del estrés”, los esfuerzos de mejora de las condiciones de trabajo únicamente a través de medidas organizacionales, o las limitaciones de pensar la subjetividad docente solamente por la vía de la acción política y sindical.

El bienestar docente aumenta con la construcción de sentido en el trabajo, para lo cual es necesario, si no rechazar, al menos tomar distancia y valorar críticamente las prescripciones sobre la tarea docente. El placer en el trabajo está ligado a la acción, pero no cualquier acción, sino aquella que la persona pueda reconocer como suya, aquella que le hace sentido y le permite reconocimiento propio y en la mirada de otros. El padecimiento, si se pone en relación con su dimensión social, puede contactar a los docentes con la potencia de su trabajo y no solo con la fragilidad individual.

Las condiciones de trabajo, sobre todo en sus aspectos psicosociales, sólo pueden ser planteadas y defendidas por un sujeto docente, capaz de pensarlas y de sostener iniciativas de cambio al respecto, que siempre serán conflictivas. No es posible hacer una mejora genérica, o desde arriba, de las condiciones psicosociales de trabajo, esta mejora implica la capacidad de análisis colectiva del trabajo real en la institución real. Categorías como demanda, autonomía, apoyo, sentido, deben ser llenadas de significado en cada comunidad de trabajo docente. Son categorías que nos ayudan a iniciar el pensamiento de una realidad que vivimos y experimentamos en el cuerpo.

Un nuevo sujeto docente, necesitará de nuevas condiciones de trabajo las que, seguramente, la burocracia administrativa le negará. Pero varias de estas condiciones, como el sentido, el apoyo mutuo o una nueva mirada sobre la escuela y su relación con la sociedad, pueden ser mejoradas a partir del propio accionar docente. Tal vez uno de los desafíos de los docentes en estos momentos sea resistirse a las prescripciones para no enfermarse, para no caer en el agotamiento emocional o en la frialdad, para impedir que la “esquizofrenia del sistema” se transforme en enfermedad de los trabajadores.

Un nuevo sujeto docente necesita colocarse en un lugar distinto frente al orden discursivo, frente a la contingencia diaria y frente a sus propios procesos psicofamiliares (Mendel, 1993). Se trata de situar los cuerpos – en tanto mediaciones de las relaciones sociales- en otro lugar respecto del orden social. No se trata, como plantea Castoriadis (1987) de una toma de conciencia efectuada de una vez y para siempre, sino de poder acceder a otras relaciones entre consiente e inconsciente, entre lucidez y funciones imaginarias, a otra actitud consigo mismo. En este proceso, de acuerdo a nuestro estudio, nos parece central el acceso a otra relación con el trabajo real, en tanto proceso y producto inmaterial y afectivo.

Ver el trabajo real es siempre un desafío en los trabajos afectivos, más aún en el actual escenario de transformaciones sociales. No es fácil ver los productos del propio trabajo, y el proceso a través del cual estos son producidos. El trabajo real, plantea Dejours (1996) no logra simbolizarse y aparece además, en el caso de la docencia, tensionado por prescripciones que resultan imposibles de llevar a la práctica.

Pensar el trabajo requiere tiempo, espacios colectivos para reconstruir sentidos. ¿Será una casualidad que los docentes no tengan tiempo y que se vean enfrentados a una permanente

sobre demanda en su jornada laboral? Mejía (2008) plantea que estamos ante un renacer de la utopía taylorista que busca manejar, vía estandarización, medición y control, el comportamiento de los docentes. ¿Por qué el poder, que en su discurso valora tanto la autonomía y la flexibilidad, se esfuerza en controlar el trabajo de los docentes? Tal vez el poder vea algo que los docentes y los investigadores no vemos. Tal vez tanto énfasis en la medición y estandarización del trabajo docente, apunte a controlar la potencia que tiene la producción de subjetividad en la institución escolar.

Volvemos a la pregunta por el producto del trabajo. Pregunta que, como decíamos en el primer capítulo, se responde en dos niveles. Por un lado, a partir de la investigación y el conocimiento sobre las formas de producción social; por otro lado, a partir del debate concreto en las comunidades educativas locales. Sabemos por la teoría que se trata de un producto intangible, ligado a la producción de subjetividades, lenguajes, vínculos, conocimientos y disposiciones frente a la vida.

¿Cuál es el lugar que tiene la producción de subjetividades en la escuela en el sistema general de producción en el capitalismo financiero y cognitivo? Probablemente sea un lugar más central del que estamos acostumbrados a pensar, pues en palabras de Guattari & Rolnik (2006) la materia prima de la producción hoy es la subjetividad. En alguna medida entonces, los docentes no logran reconocer el poder que potencial que hay en su proceso de trabajo, el lugar privilegiado para acercar la visión de futuro al trabajo actual y les resulta más fácil contactarse con la fragilidad individual y la desvalorización social, que por cierto, también es real.

Ver el trabajo propio, permitirá a los docentes ver también el trabajo de los demás, el que tienen los padres y madres de sus estudiantes y el que los mismos estudiantes tendrán en el futuro. Para Frigotto (1998) pensar la educación escolar separada del mundo del trabajo, de las relaciones sociales de producción y darle solo una función formadora de la ciudadanía en abstracto es caer en la trampa que reserva una escuela de élite para la clase dirigente y múltiples escuelas descalificadas para las mayorías empobrecidas.

Pero hay una pregunta que no podemos soslayar: ¿Qué ganan los docentes en el actual orden discursivo hegemónico? Foucault (1980) nos advierte que el discurso del poder “sujeta”, no solamente por su fuerza negadora, sino básicamente porque induce placer, formas de saber,

conocimientos que dan una posición social. Atreverse a pensar el trabajo real y las prácticas sociales que éste sostiene, es atreverse a mirarnos a nosotros mismos, y la manera en que hacemos uso de lo que Mendel (1993) llamó estrategias psicofamiliares de poder sobre los otros. Mirar el trabajo real es estar dispuesto a perder poder autoritario frente a los estudiantes y colocarse en una posición, ya no de salvador, sino de construcción conjunta con los estudiantes, potenciando una subjetividad que no tiene forma predeterminada, sino que está abierta a todas las posibilidades (Zemelman, 2007).

El trabajo real es en función de los estudiantes, el nuevo sujeto docente se configurará con los jóvenes, no vemos otra alternativa en el momento histórico que estamos viviendo. Lo que hagan los docentes con sus estudiantes, podrán hacerlo con ellos mismo y viceversa. Como planteábamos en las conclusiones, difícilmente podrán los docentes conquistar mayores grados de autonomía, de creatividad, de participación, si no están dispuestos a construirlos con sus estudiantes. Difícilmente podrán escapar a las prescripciones sin sentido que les son impuestas, sino dejan de imponérselas ellos a sus estudiantes.

Pero nadie se arriesga a perder lo poco que tiene si se encuentra solo y si no ve, aunque sea remotamente la posibilidad de algo diferente. En la medida que los docentes se reconozcan únicamente como individuos, se enfrentarán al proceso educativo como algo ya dado, algo que deben recrear o sufrir, algo inmodificable.

¿Desde qué nucleamiento colectivo pueden los docentes volver a pensar su trabajo? Frente a esta pregunta no hay una única respuesta, probablemente serán múltiples espacios y probablemente los espacios tradicionales de organización no serán los más importantes en este camino.

A partir de los resultados de nuestro estudio nos atrevemos a plantear la hipótesis de que los espacios que ayuden a pensar el trabajo no serán aquellos que brinda la institución escolar de manera formal pues, como decíamos al entregar los resultados, el orden discursivo y social de la institución escolar chilena actual construye una *episteme* que hace imposible pensar de una manera diferente. Es inevitable que se formen colectividades elementales en el plano de lo informal, que no aparecerán en el organigrama de ningún colegio. Estas temáticas debieran ser objeto de futuras investigaciones.

Por último, los nucleamientos colectivos docentes tienen el desafío de plantearse procesos de lucha social que permitan cartografiar el poder (Foucault, 1983). Las luchas reivindicativas económicas que han marcado la conflictividad docente de los últimos años, deberán ser complementadas con luchas del trabajo cotidiano, del espacio de lo micro político, que tiene como principal objetivo transformar las prácticas sociales que reproducen el orden social y discursivo. Son las luchas “implícitas” que, para Castoriadis (1985) constituyen el reverso del trabajo cotidiano. También en este punto los docentes deberán reencontrarse con sus estudiantes, los que durante los últimos años han protagonizado procesos de movilización que han podido articular demandas macro sociales y prácticas de incidencia en el entorno de vida cotidiano, instalando valores y actitudes coherentes con un discurso que se plantea de manera crítica respecto al orden social, político y cultural.

Cerramos esta discusión planteando nuevamente que la construcción de sentidos más colectivos y potentes sobre el trabajo docente, la mayor elaboración respecto de las dimensiones políticas del trabajo, y la mejora del bienestar laboral, están íntimamente asociadas al desarrollo de una mayor conciencia del trabajo real que se realiza.

IV. BIBLIOGRAFÍA

Abarca, W. y Castañeda, L. (2012): “Proyecto Social en Profesores de Enseñanza Media de Santiago con Alto y Bajo Nivel de Bienestar: la pregunta por los Sujetos Sociales”. Memoria para optar al Título de Psicólogos, Universidad de Chile.

Acanda, L. (2008): “la problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación”. Obtenido el 20 de diciembre de 2011 desde: http://www.correntoig.org/IMG/pdf/La_problemativa_del_sujeto.pdf

Aedo, C. y Sapelli, C. (2001): “El sistema de *vouchers* en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile”. Revista Estudios Públicos, 82 (otoño 2001)

Agacino, R. (2007): “Pasado y presente: los trabajadores una vez más”. Documento de trabajo, obtenido el 24 de enero de 2011 desde: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=55144>

Almonacid, C., Luzón, A., y Torres, M. (2008): “Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 16 (8). Obtenido el 10 de enero de 2012 desde: <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n8/>.

Anderson, P. (1998): “Consideraciones sobre el marxismo occidental”, Siglo XXI, España.

Antaki, Ch., Billig, M.; Edwards, D. y Potter, J. (2003): “Análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos”. Atenea Digital, 3, pp. 14-35

Antaki, Ch. y Díaz, F. (2003): “El análisis de la conversación y el estudio de la interacción social”. En **Iñiguez, L.** (edit.) (2003): “Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales”. Editorial UOC, Barcelona.

Antunes, R. (2005): “Los sentidos del trabajo”. Ediciones Herramienta, Buenos Aires.

Antunes, R. (1999): “¿Adiós al trabajo?”. Editorial Antídoto, Buenos Aires.

Apple, M. (1990 a): “Educación y poder”. Paidós, Madrid.

Apple, M. (1990 b) Política, Economía y Poder en Educación (México: UNAM/ANUIES).

Arellano, J.P. (2001): “La reforma educacional chilena”. Revista de la CEPAL N°:73. (PP: 83-94) Santiago de Chile: CEPAL.

Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios ACES (2011): “Propuesta para la educación que queremos”. Obtenido el 20 de abril de 2012 desde: http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf

Assaél, J. (2011): “Políticas públicas en educación: El caso de Chile”, en Elichiry, Nora (Compiladora). Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2011.

Assael, J. y Pavez, J. (2001): “La experiencia del sindicalismo magisterial chileno de concertación y conflicto en el sector educativo”. En Murillo, V. (editora): “Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina”. FLACSO; B. Aires; 2002. págs. 73-84.

Asún, D. et al (2001): “Burn-out en educación, una investigación en docentes de Viña del Mar y Limache”. Presentación en el primer encuentro de salud laboral del Colegio de profesores. Santiago de Chile.

Avalos, B (2006): “La nueva profesionalidad: formación docente inicial y continua”. En Tenti, E. (comp.) (2006): “El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. IIPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.

Ávalos, B. (2004): “Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile” Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL

Ávalos, B. (2003): “La formación de los profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile”. En Cox, C. (Editor) (2003): “Políticas

educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile". Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Avalos, B. y Assaél, J. (2006): "De la resistencia al acuerdo: el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente en Chile". En www.unesco.cl.

Bachelard, G. (2003): "La Filosofía del no", 1º ed. En francés 1940, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Badiou, A. (1990): "El ser y el acontecimiento", Editorial Manantial, Buenos Aires.

Bagú, S. (1984): "Marx - Engels: diez conceptos fundamentales en proyección histórica. Colección Teoría e Historia. Quinta Edición. Editorial Nuestro Tiempo. México

Bakhtin, M.M. (1981): "The Dialogic Imagination". En Michael Holquist ed.: "Four Essays". Austin: University of Texas Press.

Barus-Michel, J. (2009): "Cínica y sentido", en Barus-Michel, J.; Enriquez, E. & Lévy, A. (2009): "Psicosociología: nociones y autores fundamentales". Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.

Barus-Michel, J.; Enriquez, E. & Lévy, A. (eds.) (2009): "Psicosociología: nociones y autores fundamentales". Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.

Becerra, S. (2005): "El clima educativa en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP. Santiago de Chile.

Beijaar, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004): "Reconsidering research on teachers' professional identity". *Teaching and teacher education*, 20 (2), 107-128.

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

Bellei, C. Contreras, D. y Valenzuela, J. (Editores) (2008): “La agenda pendiente en educación: Profesores, administradores y recursos. Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena”. Universidad de Chile, Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia UNICEF, Santiago.

Bellei, C., Muñoz, G.; Pérez, L. y Raczynski, D. (2004): “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza”. UNICEF – Ministerio de educación Chile.

Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). “Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor”. Revista Española de Pedagogía. Año LXIII, n° 232, pp. 493-510.

Bestriz, S; Vásquez, A. y Martínez, D. (2000): “Reforma educativa neoliberal y trabajo docente”. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina CTERA. www.ctera.org.ar

Castro, C.; Navarro, J.; Wolf, L. y Cabrol, M. (1998): “La educación como catalizador del progreso. La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo”. www.iadb.org.

Betanzos, N., Andrade, P. y Paz, F (2006). “Compromiso organizacional en una muestra de profesores mexicanos”. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, vol 22 N° 1, pp 25-43.

Bleichmar, S. (2005): “Presentación en el Encuentro Internacional de Trabajo y Salud Docente”. UNESCO; Montevideo, Uruguay. Presentación no publicada.

Blondeau, O.; Whiteford, N.; Vercellone, C.; Kyrou, A.; Corsani, A.; Rullani, E.; Boutang, Y. y Lazzarato, M. (2004): “Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva”. Traficantes de sueños, Madrid.

Boggs, C. (1978): “El marxismo de Gramsci”. La red de Jonás, México.

Bolívar, A; Fernández, M. & Molina, E. (2005): “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum: qualitative social research, Volume 6, No. 1, Art. Enero 2005.

Bowe, R. y Ball, S. (1992): *Reforming education and changing schools*”. Routledge and Keegan, Londres. Citado en: **Esteve, J.M.** (2006): “Identidad y desafíos de la condición docente”, en Tenti, E. (comp.) (2006): “El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. IPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985): “La Instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica”. Siglo XXI, Madrid.

Braslavsky, C. (2004): “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”. XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos. Fundación Santillana. Madrid.

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

Briones, G. (1997): “Escuelas filosóficas, paradigmas y diseños de investigación: la frontera entre lo cualitativo y lo cuantitativo” Conferencia dictada en el marco del XIV Encuentro de Investigadores en Educación (ENIN). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación en Educación, Ministerio de Educación, Chile.

Bruner, J. (1991): “Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva”. Editorial Alianza, Madrid.

Buzzetti, M. (2005): “Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile”. Memoria para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile.

Calvete, E. y Villa, A. (1997): “Evaluación e intervención en el estrés docente”. Programa “Deusto 14-16”- II. Bilbao, Ediciones Mensajero.

Canales, M. (2006): “Metodología de Investigación Social”. Santiago de Chile LOM

Canales, M. y Peinado, A. (1995): “Grupos de discusión”, en Delgado, J. y Gutierrez, J. (Coordinadores): “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”. Editorial Síntesis, Madrid.

Carayon, P. y Zijlstra, F. (1999): “Relationship between job control, work pressure and strain: studies in the USA and in The Netherlands”. [Work & Stress](#), Vol. 13 N° 1, pp. 32-48.

Carmeli, A. y Gefen, D. (2005): “The relationship between work commitment models and employee withdrawal intentions”. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20 N° 2, pp. 63-86.

Carneiro, R. (2006): “La búsqueda de sentido”. En UNESCO/OREALC “Los sentidos de la Educación”, Revista PRELAC N°3. Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.

Carnoy, M. (2007): “Cuba’s academic advantage: Why Students in Cuba Do Better in School”. Standfor University Press.

Carnoy, M. (2005): “La búsqueda de la igualdad a través de las Políticas Educativas: alcances y límites”. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005. Vol. 3, N° 2.

Carnoy, M. (2001): “Myths versus realities of private school vouchers and portable grants”. Democratic Policy Committee. Senate U.S.A.

Carnoy, M. y McEwan, P. (2003): “Does privatization improve education? The case of Chile’s national voucher plan”, en Plank, D. y Sykes, G. (eds.), *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, New York, Teachers College Press.

Cassigoli, I y Sobarzo, M. (2010): “Biopolíticas del sur”. Editorial Arcis, Santiago de Chile.

Castel, R. (1997): “Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado, Paidós, Buenos Aires, 1977.

Castoriadis, C. (2010): “La institución imaginaria de la sociedad” Tusquets editores, Argentina (1975)

Castoriadis, C. (1999): “Para sí e subjetividade”, en **Pena, A. y Pinheiro, E.** (comps.) “O pensar complejo. Edgar Morin e a crise da modernidade”. Garamon, Sao Paulo. Citado en González Rey, F. (2002): “Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural”. Thompson, México.

Castoriadis, C. (1997): “El avance de la insignificancia” EUDEBA, Buenos Aires.

Castoriadis, C. (1987): “Las encrucijadas del laberinto”. Paz e terra, Sao Paulo, Brazil. Citado en **González Rey, F.** (2002): “Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural”. Thompson, México.

Castoriadis, C. (1985): “La experiencia del movimiento obrero” Tusquets editores, Barcelona (1974)

Castoriadis, C. (1980): “Sobre el desarrollo”. Editorial Kairos, Barcelona, 1980. Citado en Franco, Y. (2000): “Subjetividad: lo que el mercado se llevó. Una perspectiva desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis”. Revista Herramienta, N° 12, otoño de 2000, Buenos Aires.

Castro, E. (2011): “Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores”. Siglo XXI editoriales, Buenos Aires.

Castro, E. (2010): “¿Qué es política para la biopolítica?”. **Cassigoli, I y Sobarzo, M.** (2010): “Biopolíticas del sur”. Editorial Arcis, Santiago de Chile

Castro, C.; Navarro, J.; Wolf, L. y Cabrol, M. (1998): “La educación como catalizador del progreso. La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo”. Departamento de Desarrollo Sostenible, BID.

Cedrán, J. y Grañeras, M. (comp.) (1999): “La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997”. Colección investigación N° 135. Area de Estudios e Investigación. CIDE MEC. Madrid, España.

CIDE (2011): “VII Encuesta nacional de actores educativos”. Centro de Investigación y Desarrollo en Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Cifuentes, M. (1995): “La salud mental del Profesorado” (s/d) Obtenido el 22 de agosto de 2009 desde: http://www.educaciony pedagogia.cl/Cuerpo/la_salud_mental_del_profesorado.htm

Claro, S. y Bedregal, P. (2003): “Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto”, Santiago, Chile. Rev. méd. Chile [online]. 2003, vol. 131, no. 2 pp. 159-167.

Codo, W. (2008): “10 años de investigación sobre salud docente en Brasil”. Conferencia dictada en el Seminario Salud Mental de Profesores: Investigaciones en Chile y Brasil. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.

Codo, W. (coord.) (1999): “Educacao: carinho e trabalho” Editores Vozes, Brasil.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (2005): “Conclusiones finales del primer Congreso Pedagógico Curricular”. Colegio de Profesores de Chile.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (2000): “El movimiento pedagógico de profesores”. Separata revista docencia.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (1997): “Informe Final del Primer Congreso Nacional de Educación”. Obtenido el 16 de marzo de 2009 desde: <http://www.colegiodeprofesores.cl/nacional/historicos.htm>.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (2010): “Informe de sistematización de los grupos de investigación”. Documento de trabajo. Departamento de Educación y Perfeccionamiento.

Coll, C. (2006): “La construcción del currículum y los docentes”, Ponencia presentada en el segundo encuentro del proyecto de educación de América Latina y el Caribe PRELAC “El currículum a debate”. Santiago de Chile, mayo 2006.

Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (2001): “Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar”. Alianza, Madrid, Segunda Edición, 2001.

COMITÉ MIXTO OIT – OMS (1986): “Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención”. Serie Seguridad, Higiene y Medicina del Trabajo N° 56, Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza, 1986.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (2005): “Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

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

Coraggio, J.L. y Torres, R.M. (1997): “La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos”. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Cornejo, R. (2009): “Informe Final Proyecto FONIDE 59/7 Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores/as de enseñanza media de Santiago”. Ministerio de Educación, Chile. www.fonide.cl

Cornejo R. (2006a): “El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas”. Revista de Psicología, Universidad de Chile, VOL. XV, N° 2.

Cornejo, R. (2006b): “El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006, Vol. 4, No. 1

Cornejo, R. y Parra, M. (2010): “Condiciones psicosociales de trabajo docente”. En Oliveira, D.; Duarte, A. y Vieira, L. “Dicionário trabalho, profissão e condição docente”. Universidad Federal de Minas Gerais.

Cornejo, R. y Reyes, L. (2008): “La cuestión docente en América Latina: el caso chileno”. Colección de libros Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, E-Book- (Libros Flape / Flape)

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

Cornejo, R. y Redondo, J. (2007): “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual”. Revistas Enfoques Pedagógicos, 34, vol. 2. Valdivia.

Cornejo, R.; González, J. y Caldichoury, J.P. (2007): “Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno”. Colección de libros Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, E-Book- (Libros Flape / Flape)

Corvalán, M. (2000): “Realidad escolar cotidiana y salud mental de los profesores”. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad, Universidad de Chile.

Cox, C. (Editor) (2003): “Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile”. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Da Cunha, M. (2000): “Constituição de Professores no Espaço-Tempo da Sala de Aula”. Tesis de Doctorado, Facultad de Educación, Universidad Estadual de Campinas.

De Gaulejac, V. (2009): “Identidad”. En Barus-Michel, J.; Enriquez, E. & Lévy, A. (2009): “Psicosociología: nociones y autores fundamentales”. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.

Dejours, C. (1998): “El factor humano”. CONICET, Humanitas, Buenos Aires.

Dejours, C. (1996): “Introducción a la psicodinámica del trabajo”. *Revue internationale de psychosociologie*, 5. p. 5-16.

Dejours, C. (1990): “Trabajo y desgaste mental: una introducción a la psicopatología del trabajo”. Humanitas, Buenos Aires.

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

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

Deleuze, G. (1991): “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1985): “El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia”. Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires (1972).

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977): “Rizoma (introducción)”. Pre-textos, Valencia.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coordinadores) (1995): “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”. Editorial Síntesis, Madrid.

Delors, J. (Coord.) (2000): “La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Delors sobre la educación para el siglo XXI”. UNESCO, Paris.

Denzin, N. (1989): “The research act” Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Citado en Flick, U. (2004): “Introducción a la investigación cualitativa”. Ediciones Morata, Madrid.

Díaz, A. e Inclán, C. (2001): “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”. Grupo de trabajo “Educación, trabajo y exclusión social” CLACSO

Dubar, C. (2002): “Las crisis de las identidades”. Barcelona. Gedisa.

Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005): “Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores”. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Vol 21, nº 1-2.

Dussel, I. (2006): “Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. En Tenti, E. (comp.) (2006): “El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. IIPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.

Edwards, D. (2003): “Psicología discursiva: el enlace entre la teoría y el método a través de un ejemplo”. En **Iñiguez, L.** (edit.) (2003): “Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales”. Editorial UOC, Barcelona.

Elliot, J. (1997): La investigación-acción en educación. Ed. Morata

Endler, N. y Parker, J. (1999): “Coping Inventory for stressfull situations CISS. Manual”. Segunda edición, MHS, Canadá.

Erazo, M. (1999): “Practicas de reflexión colectiva y profesionalización docente. Un estudio descriptivo de las condiciones institucionales en que se desarrollan las reuniones de profesores en colegios de la Región Metropolitana. Informe final Fondecyt 2960055.

Esteve, J.M. (2006): “Identidad y desafíos de la condición docente”, en Tenti, E. (comp.) (2006): “El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. IIPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.

Esteve, J., Franco, S y Vera, J. (1997): “Los profesores ante el cambio social”. Anthropos, Madrid.

Esteve, J.M. (1987): “El malestar docente”. Paidós, Madrid.

Esteve, L. (2005): “Bienestar y salud docente”. Revista PRELAC N° 1 Julio 2005. Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC.

Fairclough, N. (2009): “‘Políticamente correcto’: la política de la lengua y la cultura”. *Discurso & Sociedad*, Vol 3 (3) 2009, pp. 495-512.

Fairclough, N. (2008): “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades”. *Discurso & Sociedad*, Vol 2 (1) 2008, pp. 170-185

Fairclough, N. (2006): “El lenguaje en el capitalismo tardío” (extracto de la introducción). Obtenido el 23 de abril de 2011 desde <http://www.aporrea.org/tecno/a22994.html>

Fairclough, N. (2005): “Discourse analysis in organizational studies: the case for critical realism” *Organizational Studies* Vol. 26, 2005, pp. 915-939. Obtenido el 12 de enero de 2012 desde <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>

Fairclough, N. (1995): “General introduction”. En “Critical discourse analysis. The critical study of language”. London and New York: Longman. Traducción y adaptación, autorizada por el autor, de Federico Navarro para la cátedra del Lingüística general. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Fairclough, N. (1993): “Discourse and social change”. Polity Press. Blackwell Publishers. Cambridge-Oxford, UK. Traducción y adaptación: Julia Zullo, Virginia Unamuno, Alejandro Raiter y Paula García. Serie Fichas de cátedra, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Fairclough, N. (1989): “Lenguaje and power”. Londres y Nueva York, Longman.

Faragher, E., Cass, M. y Cooper, L. (2005): “The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis”. www.occenvmed.com

Feldfeber, M. y Oliveira, D. (comps.) (2006): “Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?”. Ediciones NOVEDUC, Argentina.

Fernández Enguita, M. (2001): “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?”. Rev. Ibero Americana de Educación Nro. 25. OEI.

Fernández Enguita, M. (1990): “La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo”. Siglo XXI, Madrid.

Fernández, A. (comp.) (1999): “Instituciones estalladas”. Ediciones Universidad de Buenos Aires, EUDEBA, Argentina.

Fernández, L. (1994): “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”. Editorial Paidós, Argentina.

Fernández, I. y Ruiz, M. (1997): “Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo”, en Zemelman, H. (1997): “Subjetividad: umbrales del pensamiento social”. Editorial Anthropos, México.

Feuerstein, R., Klein, P. y Tannenbaum, A. (1991) Mediated learning Experiencie (MLE), Theoretical, Psychosocial and learning implications. International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP). Freund Publishing House Ltd.

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE (2008): “La cuestión docente”. Colección de Libros FLAPE. Temas de Colección. Obtenido el 12 de marzo de 2010 desde <http://www.foro-latino.org/flape/producciones/producciones.htm>

Flick, U. (2004): “Introducción a la investigación cualitativa”. Ediciones Morata, Madrid.

Foucault, M. (2008): “Historia de la sexualidad: volumen 2. El uso de los placeres”. Editorial siglo XXI, Argentina (1983)

Foucault, M. (2005): “La arqueología del saber”. Editorial siglo XXI, Argentina. (1969)

Foucault, M. (2002): “Historia de la sexualidad. 1 La voluntad de saber”. Siglo XXI, Argentina. (1976)

Foucault, M. (1994): “Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión”. Siglo XXI, España (1974).

Foucault, M. (1994 b): “El anti edipo. Introducción a la vida no-fascista”. Reproducido en la revista Zona Erógena. N° 18. 1994. Documento descargable en: <http://www.educ.ar>

Foucault, M. (1983): “El sujeto y el poder”. En Dreyfus, H y Rainbow, P. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica”. Chicago University Press. Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale.

Foucault, M. (1980): “Microfísica del poder”. Ediciones La Piqueta, España.

Foucault, M. (1980): “La verdad y la formas jurídicas”. Ediciones GEDISA, España. Citado en **Marín, J.C.** (1990): “Conversaciones sobre el poder: una experiencia colectiva”. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Franco, Y. (2000): “Subjetividad: lo que el mercado se llevó. Una perspectiva desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis”. Revista Herramienta, N° 12, otoño de 2000, Buenos Aires.

Franquesa, A.M. (2002): “Breve reseña de la aplicación del análisis crítico del discurso a estructuras léxico-sintácticas”. Revista Onomazein, vol 7, pp. 449-462.G

Freire, P. (2006): “Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido”. Editorial Siglo XXI, Argentina

Freire, P. (2004): Entrevista en **Torres, C.A.** (2004): “Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos”. Entrevista a Paulo Freire. Siglo XXI, México.

Freire, P. (2003): “El grito manso”. Editorial Siglo XXI, Argentina

Freire, P. (1996a): “Pedagogía de la autonomía”. Editorial Siglo XXI, Argentina

Freire, P. (1996b): “Política y educación”. Editorial Siglo XXI, Argentina

Freire, P. (1993): “Cartas a quien pretende enseñar”. Editorial Siglo XXI, Argentina.

Freire, P. (1982): “Educação: o sonho possível” Versión original en Rodrigues, C. “O Educador: vida e morte. conferências apresentadas no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação”. Edições Graal, Rio do Janeiro, Brazil. Obtenido el 22 de noviembre de 2011 desde <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000087>

Freire, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970

Freud, S. (1978): “Conferencias de introducción al psicoanálisis”, en Obras Completas, vol. XVI, Amorrortu, Buenos Aires.

Freudenberg, H. (1974): “Staff burn-out”. Journal of social issues. 30, 159-166.

Frigotto, G. (1998): “La productividad de la escuela improductiva. Un (re) examen de las relaciones entre la educación y la estructura económico-social capitalista”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Fuentes, N. (2007): “El lugar de producción de la Historia: el sujeto histórico en Michel de Certeau”. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, N^o 34, 2007, pp. 475-497. Universidad Nacional de Colombia.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996): “La escuela que queremos”. Amorrortu, Argentina. Capítulo 4 Profesionalismo interactivo.

Fullan, M. (2003): “Las fuerzas del cambio, con creces” AKAL

Fullan, M. (1999): “Las fuerzas del cambio. La continuación” AKAL.

Fullan, M. (1993): “Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa”. Editorial Akal, Madrid 2002.

García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (compiladores) (1986): “El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación”. Editorial Alianza, Madrid, España.

García Huidobro, J. E. (Ed.) (2000): “La reforma educacional chilena”. Madrid: Editorial Popular.

Garmendia, M. L. (2007): “Análisis factorial: una aplicación en el cuestionario de salud general de Goldberg, versión de 12 preguntas”. Revista Chilena de Salud Pública 2007; Vol 11 (2): 57-65.

Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) (2000): “La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires.

Gentili, P. (compilador) (1997): “Educación, currículum y poder”. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán (1997): “Docencia y cultura escolar”. Lugar editorial, España.

Gindín, J. (2007): “La conflictividad docente en América Latina” Serie Ensayos e Investigación N° 24, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.

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

Giroux, H. (1996): “Los profesores como intelectuales transformativos”. Editorial Morata, España.

Giroux, H. (1985): “Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico”. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-65.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967): “The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research”. Nueva York. Aldine.

Gobierno de Chile (2011): “Ley de calidad y equidad en la educación”. Ley de la República.

Gobierno de Chile (2009): “Ley General de Educación”. Ley de la República.

Gobierno de Chile (2009): “Ley de Subvención Escolar Preferencial”. Ley de la República.

Gobierno de Chile (2005): “Constitución política de la República”. Incluye reformas políticas. Promulgada originalmente en 1980.

Gobierno de Chile (1991): “Estatuto de los profesionales de la educación, Ley nº 19.070”. Ley de la República.

Goldberg, D. y Williams, P. (1991): “A user’s guide to the general health questionnaire. Berkshire, England, Nfer-Nelson.

Gollac, M., Castel, M., Jabot, F. y Presseq, P. (2008): “De la renegación a la banalización”. Documento N° 13 para el seminario Subjetividad y Trabajo, Buenos Aires, 4 al 6 de noviembre de 2008. CONICET, Argentina.

González Casanova, P. (1995): “La democracia de los de abajo y los movimientos sociales”. Revista Nueva Sociedad (Venezuela). No.136, 1995, pp.37-40.

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

González Rey, F. (2005): “Subjetividad: una perspectiva histórico cultural”. Universitas Psychologica, vol. 4, núm. 3, octubre-diciembre 2005, pp. 373-383. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

González Rey, F. (2002): “Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural”. Thompson, México.

González Rey, F. (2001): “A pesquisa e o tema da subjetividade em educacao”. Trabalho encomendado. GT Psicologia da Educacao, UNICEUB.

González Rey, F. (2000): “Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos”. Internacional Thompson Editores, México.

Grau, J. (2001): “El estrés y su control”. Curso de actualización, Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Mimeo.

Gramsci, A. (2005): “Antología”. Preparada por Manuel Sacristán. 14ª edición. Siglo XXI, México.

Gramsci, A. (1972): “La ocasión histórica en la ciencia política”. En “Maquiavelo y Lenin. Editorial Nascimento, Santiago de Chile.

Gramsci, A. (1972b): “Rosa Luxemburgo y el arte de la guerra”. En “Maquiavelo y Lenin. Editorial Nascimento, Santiago de Chile.

Gramsci, A. (1972c): “Trotsky y el arte de la guerra”. En “Maquiavelo y Lenin. Editorial Nascimento, Santiago de Chile.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006): “Micropolítica. Cartografías del deseo”. Traficantes de sueños, Madrid.

Guattari, F. (2004): “Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares”. Traficantes de sueños, Madrid.

Guattari, F. (1996): “Caosmosis. Hacia un nuevo paradigma estético”. Editora Manantial, Buenos Aires. Edición original, 1992.

Guattari, F. (1992): “Por una refundación de las prácticas sociales”. En Guattari, F. (2004): “Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares”. Traficantes de sueños, Madrid. Originalmente publicado en la Revista *Le monde diplomatique*, versión francesa de octubre de 1992.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1981): “Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approach”. Jossey-Bass, San Francisco. Citado en González Rey, F. (2000): “Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos”. Internacional Thompson Editores, México.

Guerrero, P. (2005): “Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares”. XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.

Guerrero, A. (2007): “El profesorado como categoría social y agente educativo”. En Fernández Enguita, M. (Coord.): “Sociología de las instituciones de educación secundaria”. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

Guglielmi, S. y Tatrow, K. (1998): “Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis”. *Review of Educational Research*. Vol 68 n° 1, pp 61-99.

Gutierrez, F. (1984): “Educación como praxis política”. Siglo Veintiuno Editores, México.

Gysling, J. (1992): “Profesores: un análisis de su identidad social”. CIDE. Santiago de Chile.

Hackett, R. y Lapierre, L. (2001). Understanding the Links between Work Commitment Constructs. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 58, pp 392–413.

Hair, J., Anderson, R., Tathham, R. y Black, W. (1999): *Análisis multivariante*. 5ta ed. Prentice Hall: Madrid.

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

Hayek, F. (1988): “Los errores del constructivismo”. Conferencia en la Universidad Paris-Lodron, Salzburgo. Publicado por la Revista de Estudios Públicos, n° 29. (1970)

Hawes, G.: “Síndrome de bur-out en la region del Maule”. Presentación en el Congreso Mundial de Educación AMCE, Santiago de Chile.

Hennekens, Ch. et al (1997): “Epidemiology in Medicine”. Paperback, USA.

Hopkins, K., Hopkins, B. y Glass, G. (1997): Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento. 3 ed. Prentice Hall: Mexico.

Houtart, F. (2006): “Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico” En Boron, A. et al (Compiladores) “La teoría marxista hoy”. Consejo Latinoamericano para las Ciencias Sociales, CLACSO, Buenos Aires.

Hsieh, Ch. y Urquiola, M. (2003): “When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile’s nationwide school voucher program”. Working Paper 10008. National Bureau Of Economic Research. Cambridge.

Iacovides, A., Fountoulakis, K., Kaprinis, S. y Kaprinis, G. (2003): “The relationship between job stress, burnout and clinical depression. Journal of Affect Disorders; 75: 209-221. Citado en Parra, M. (2007): “La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención”. UNESCO/OREALC. En prensa.

Ibáñez. J. (2003): “Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica”. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1986): “Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas”. En García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (compiladores): “El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación”. Editorial Alianza, Madrid, España.

Institute for Employmente Studies (2001): “A critical review of psychosocial measures”. Contract research report, 356, United Kingdom, citado en Parra, M. (2001): “Salud Mental y

trabajo”. Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental. Universidad de Santiago de Chile. Obtenido de www.psiquiatriasur.cl en mayo de 2007.

Instituto Nacional de Estadísticas INE (2009): “Estadísticas de empleo”. Obtenido el 21 de noviembre de 2011 desde: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/mercado_del_trabajo/nene/series_referenciales.php

International Commission on Occupational Health – ICOH (2008): “Third ICOH International Conference on Psychosocial Factors at Work. Book of abstracts”. Quebec, Canadá.

Íñiguez, L. (2011): “Exposición de clase del 9 de noviembre de 2011”. En el curso “Métodos de análisis de datos cualitativos” de la profesora Isabel Piper. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Íñiguez, L. (edit.) (2003): “Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales”. Editorial UOC, Barcelona.

Íñiguez, L. (2001), “Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual”, en Crespo, E. (ed.), La constitución social de la subjetividad, Madrid, Catarata.

Jepson, E. y Forrest, S. (2006): “Individual contributory factors in teachers stress: The role of achievement striving and occupational commitment”. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, pp 183.

Jiménez, L. (2003): “La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL.8 N. 19, PP. 603-630, septiembre-diciembre 2003.

Jones, D. (1993): “Genealogía del profesor urbano”, en **Ball, S.** (com) “Foucault y la educación. Disciplinas y saber”, pp. 61-80. Editorial Morata Madrid

Jorquera, T. y Ramos, L. (2011): “De la casa de las campanas a la máquina del tiempo”. Memoria para optar al Título de Psicóloga. Universidad de Chile

Karasek, R. y Theorel, T. (1990): “Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life, basic Books, New York.

Karasek, R. (1985): “Job Content Instrument: Questionnaire and User’s Guide”. University of Southern California, Los Angeles.

Kittel, F. y Leynen, F. (2003): “A study of work stressors and wellness/health outcomes among belgian school teachers”. Psychology and Health. Vol. 18, n° 4, pp 501-510

Kohen, J. (2005): “Presentación en el Encuentro Internacional de Trabajo y Salud Docente”. UNESCO; Montevideo, Uruguay. Presentación no publicada.

Kremerman, M. (2007): “El desalojo de la Universidad pública”. Documento de trabajo, Observatorio Chileno de Políticas Educativas, OPECH, obtenido el 20 de agosto de 2011 desde http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf

Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. (2005): “The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout”. Work and Stress. Vol. 19 (3), pp 192-207.

Kyriacou, C. (2001): “Teacher stress: Directions for future research”. Educational Review. Vol. 53, n° 1.

Laclau, E. y Mouff, Ch. (2004): “Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires (1985)

Latiesa, M. (1986): “Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas”. En **García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F.** (compiladores) (1986): “El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación”. Editorial Alianza, Madrid, España.

Lau, P., Yuen, M. y Chan, R. (2005): “Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?” *Social Indicators Research*. Vol. 71, n° 1, pp. 491-516.

Lazzarato, M. y Negri, A. (2001): “Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad”. Editorial DPA, Río de Janeiro.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984): “Estrés y proceso cognitivos”. Martínez Roca, España.

Lechner, N. (2002): “Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política” LOM ediciones, Santiago de Chile.

L’Ecuyer, R. (1985): “El concepto de sí mismo”. Oikos-Tau ediciones. Barcelona, España.

L’Huillier, D. (2009): “Trabajo”, en **Barus-Michel, J.; Enriquez, E. & Lévy, A.** (eds.) (2009): “Psicosociología: nociones y autores fundamentales”. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile pp. 583-600.

Lima, F. (2010): “Alienación en el trabajo”. En Oliveira, D.; Duarte, A. y Vieira, L. “Dicionário trabalho, profissão e condição docente”. Universidad Federal de Minas Gerais.

Longueira, P. (2010): “Entrevista televisiva la noche del triunfo de Sebastián Piñera en las elecciones presidenciales”. Televisión Nacional de Chile, enero de 2011.

López, G. (1998): “The organization of teacher’s practices embedded in Chilean cultural forms”, Ph.D. Thesis, University of Toronto.

Loureau, R. (1973): “El análisis institucional”. Amorrortu ediciones, Madrid.

Lukacs, G. (1979) “Historia y conciencia de clases”. Editora de Ciencias Sociales, La Habana Cuba.

Maingueneau, D. (2003): “Términos clave del análisis del discurso”. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Manassero, A. (1999): “Estrés y Burnout en la enseñanza: una aproximación comprensiva”, en Cedrán, J. y Grañeras, M. (comp.) (1999): “La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997”. Colección investigación N° 135. Area de Estudios e Investigación. CIDE MEC. Madrid, España.

Mancebo, D. (2010): “Subjetividade docente”. En: Oliveira, D.; Duarte, A.; Vieira, L. (2010): Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Manso, J. (2006): “Estructura factorial del Maslach Burnout Inventory-Versión Human Service Survey-en Chile”. Revista interamericana de Psicología. Vol. 40, n° 001, pp 115-118.

Marchesi, A. (2007): “Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores”. Alianza editorial, Madrid, España.

Marín, J.C. (1990): “Conversaciones sobre el poder: una experiencia colectiva”. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Martín Baró, I. (1989): “Acción e ideología. Psicología social desde Centro América”. UCA editores, San Salvador.

Martínez, D. (2007): “El trabajo docente: conferencia”. Material pedagógico, Universidad de Córdoba, Argentina.

Martínez, D. (2006): “Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?” En Feldfeber, M. y Oliveira, D. (comps.) “Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?”. Ediciones NOVEDUC, Argentina.

Martínez, D. (2001): “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente”. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Martínez, D. (2000): “La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente”, en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) (2000): “La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires.

Martínez, D. (1992): “El riesgo de enseñar”. Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México.

Martínez, D. et al (2006): “Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente”. Equipo de investigación del área de salud en la escuela, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. (CTERA), Buenos Aires, noviembre 2006

Martínez, D. Valles, I. y Kohen, J. (1997): “Salud y trabajo docente: tramas del malestar en la escuela”. Editorial Kapelusz, Argentina.

Martínez Bonafé; J (2004): “Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado”. Revista Docencia N° 22, pp. 66-72. Mayo de 2004. Colegio de Profesores de Chile.

Martínez Bonafé; J (1999): “Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI”. Miño y Dávila Editores, Madrid, Buenos Aires.

Marx, K. (2005): “El dieciocho brumario de Luis Bonaparte”. Editorial Quimantú, Santiago de Chile.

Marx, K. (1986): “El Capital: Crítica de la economía política”. Editora de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.

Marx, K. (1974): “Miseria de la filosofía”. Editorial Progreso. Ediciones en lenguas extranjeras, Moscú. 1847

Marx, K. y Engels, F. (1974): “La ideología alemana”. Editorial Progreso, Moscú. 1846.

Marx, K. (1972): “La guerra civil en Francia”. En “La comuna de París”. Editorial Quimantú, Santiago de Chile.

Marx, K. (1968): “Crítica de la filosofía del estado de Hegel”; Editorial Grijalbo, México. 1843.

Marx, K. (1967): “La Sagrada Familia”; Editorial Grijalbo, México.

Marx, K. (1960): “Manuscritos económico-filosóficos de 1844”. Editorial Grijalbo, México.

Marx, K. (1845) “Tesis sobre Feuerbach”. Obtenido el 20 de noviembre de 2011 desde: <http://www.jcecuador.org/biblioteca/Tesis%20sobre%20Feuerbach.pdf>

Maslach, C. (2003): “Job burnout: new directions in research and intervention”. Current Directions in Psychological Science. Vol. 12, nº 5, pp 189-192.

Maslach, C. et al (2001): “Maslach Burnout Inventory Manual”, 3rd edition. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.

Mastrajt, M. (2002): “Subjetividad, trabajo e institución”. Obtenido el 20 de agosto de 2008 desde:

http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/index.php?option=com_content&view=article&id=83:subjetividad-trabajo-e-institucion&catid=43:articulos&Itemid=69

McEwan, P. y Carnoy, M. (2000): “The effectiveness and efficiency of private schools in Chile’s voucher system”. Educational Evaluation and Policy Analysis, 22 (3), 213-239.

Mejía, M. R. (2008): “Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo”. Presentada en el evento Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias, Medellín, Colombia, Mayo de 2008.

Mejía, M. R. (2004): “Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial”. Revista Docencia Nº 22, pp. 4-15. Mayo de 2004. Colegio de Profesores de Chile

Melo, Savana Diniz Gomes (2009): “Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina” - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009. (Tese – Doutorado em Educação)

Mendel, G. (1996): “Sociopsicoanálisis y educación”. Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.

Mendel, G. (1993): “La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis”. Colección Grupos e Instituciones, Editorial Paidós, Argentina.

Mendel, G. (1972): “Sociopsicoanálisis 2”. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Mendel, G. y Vogt, C. (1975): “El manifiesto de la educación”. Editorial Siglo XXI, España.

Méndez, M. y Bernales, J. (1996): “Factores de estrés en el ejercicio docente de profesores de enseñanza media de establecimientos municipalizados”. Publicación asociada a Proyecto FONDECYT N° 194-0745, "Evaluación de la satisfacción y vocación del profesor de enseñanza media en la perspectiva de la eficacia docente". Cornejo, J. y Rodríguez, E.

Meyer, J. y Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. Human Resource Management Review, vol 11, pp 299-326

Ministerio de Educación (2010): “Estadísticas de la educación en Chile 2009”. Departamento de Estudios y Desarrollo. Ministerio de Educación de Chile. Obtenido el 5 de marzo de 2012 desde: http://ded.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_estadisticos

Ministerio de Educación – UNESCO (2005): “Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar “. MINEDUC – UNESCO, Santiago de Chile.

Ministerio de educación (1998): “Reforma educativa en marcha”. Ministerio de educación de Chile.

Ministerio de Salud (2008): “Estudio de carga de enfermedad y carga atribuible, Chile 2007”. Estudios AUGE, Ministerio de Salud, Chile.

Ministerio de Salud (1996): “Estudio de carga de enfermedad en Chile”. Ministerio de Salud, Chile.

Ministerio del Trabajo (1969): Decreto Supremo N° 40 de la Ley 16.744. Ministerio del Trabajo, Chile.

Mizala, A. y Romaguera, P. (2003): "Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile". En Cox, C. Editor. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Mizala, A., Romaguera, P. (2000). “Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile” Serie Economía N° 85, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

Mizala, A.; González, P.; Romaguera, P. y Guzmán, A. (2002): "Chile: la recuperación de la profesión docente es posible", en J.C. Navarro (ed.) ¿Quiénes son los Maestros? Carreras e Incentivos Docentes en América Latina, BID, 2002.

Moncada, S.; Llorens, C. y Kristensen, T.S. (2002): “Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo (Método ISTAS 21- CoPsoQ)”. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS), Paralelo Edición, S.A. España.

Montgomery, C. y Rupp, A. (2005): “A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers”. Canadian Journal of Education. Vol. 28, n° 3, pp 458-486.

Montt, P. (2005): Ponencia presentada en la ex sede del Congreso Nacional con ocasión de la entrega oficial del Informe OCDE a las autoridades nacionales, Santiago de Chile.

Montt, P.; Beca, C.; Sotomayor, C.; García Huidobro, J. y Walter, H. (2006): “Docentes para un nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente”. Ministerio de Educación. Serie bicentenario. Santiago de Chile.

Moriana, J. y Herruzo, J. (2004): “Estrés y burnout en profesores”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 4, n° 3, pp 597-621.

Morgan, D. y Krueger, R. (1988): “The focus group kit” Thousand Oaks, CA: Sage. Citado en **Flick, U.** (2004): “Introducción a la investigación cualitativa”. Ediciones Morata, Madrid.

Motta, M. y Urt, S. (2009): “Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey”. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009

Murillo, F.J. (2005): “La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 1-8.

Murillo, F.J. (coord.) (2003): “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte”. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.

Muñoz, J. (2006): “Sujeto y subjetividad en Foucault”, en **Tijoux, M. E. y Trujillo, I.** (2006): “Foucault fuera de sí: deseo, historia subjetividad”. Colección seminarios, coloquios y debates críticos. Universidad ARCIS, Santiago de Chile.

Negri, A. (2011): “La representación es la ausencia de la participación”. Entrevista publicada en Página 12, edición del 28 de noviembre de 2011. Obtenido el 3 de diciembre de 2011 desde: <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-182207-2011-11-28.html>

Negri, A, y Hardt, (2000): “Imperio”. Harvard University Press. Traducción Eduardo Sadier.

NIOSH (1999): “Stress at work”. National Institute for Occupational Safety and Health. DHHS publication,

Núñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento educativo*, vol. 41, N°2, pp. 149-164.

Núñez, I. (2004): “La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica”. Santiago: PIIIE.

Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente, en Cox, C. Editor. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Oliveira, D. (2006): “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”. En Feldfeber, M. y Oliveira, D. (comps.) “Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?”. Ediciones NOVEDUC, Argentina.

Oliveira, D.; Duarte, A.; Vieira, L. (2010): “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004): “Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, VOL.9 N. 20, PP. 183-197, enero-marzo de 2004.

Ollman, B. (1971): “Marx y su concepto del hombre en la sociedad capitalista”. Amorrortu editores, Buenos Aires.

OPECH (2010a): “Las luchas del movimiento por la educación y la reacción neoliberal”. En OPECH: “Alternativas y propuestas para la autoeducación en Chile”. Editorial Quimantú, colección a-probar, Santiago de Chile.

OPECH (2010b): “De actores secundarios a estudiantes protagonistas 2.0”. Editorial Quimantú, colección a-probar, Santiago de Chile.

OPECH (2008): “Tensiones en la profesión docente”. Documento de Trabajo N°5. Versión electrónica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

OPECH (2008 b): “Ley de subvención escolar preferencial: paradojas de la inequidad del sistema educativo chileno”. En OPECH: “Documento de Trabajo OPECH para el debate educativo”. Programa Equipo de Psicología y Educación, Universidad de Chile.

OPECH (2006): “Sistema de medición de la calidad SIMCE: balance y perspectivas”. Documento de Trabajo N°1. Versión electrónica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Disponible en www.opech.cl.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011): “Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing. Obtenido el 10 de marzo de 2012 desde: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006): “Education at a Glance 2006: OECD Indicators, OECD Publishing. Obtenido el 14 de agosto de 2011 desde: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2005): “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter”. OCDE, Paris.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004): “Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile”. OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile.

Ovelar, N. (2005): “Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire”. Revista de pedagogía, Vol. XXVI, N° 76. Caracas Venezuela.

Pagano, R. (1999) Estadística para las ciencias sociales del comportamiento. 5ta ed. Internacional Thomson Editores: Mexico.

Panel de expertos para una educación de calidad (2010): “Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Informe final”. Ministerio de Educación Chile.

Parra, M. (2007): “La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención”. UNESCO/OREALC. En prensa.

Parra, M. (2005): “Condiciones de trabajo y salud en el trabajo docente”. Revista PRELAC N°1, pp. 135-145. Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC.

Parra, M. (2001): “Salud Mental y trabajo”. Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental. Universidad de Santiago de Chile. Obtenido de www.psiquiatriasur.cl en mayo de 2007.

Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivañez, G. y Terol, M. (2003): “Job conditions, coping and wellness/health in spanish secondary school teachers”. Psychology and Health. Vol. 18, n° 4, pp 511=521.

Patton, M. (1990): “Qualitative Evaluation and Research Methods” Londres: Sage.

Paulino, G. (2010): “Análise do discurso” En **Oliveira, D.; Duarte, A.; Vieira, L.** (2010): “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Pérez, C. (2009): “Sobre la condición social de la Psicología”. Segunda edición, editorial LOM, Snatiago de Chile.

Petras, J. (2003): “Neoliberalismo, resistencia popular y salud mental”. Revista BARBECHO, N°2, pp. 13-16. Diciembre – Abril 2003.

Piaget, J. (1977):”El criterio moral en el niño”. Editorial Fontanella, Barcelona (1932)

Piper, I. (2008): “Socio construccionismo y sus usos en psicología”. En: Kaulino, A. y Stecher, A. (edit.) (2008) Materiales para una cartografía de la psicología contemporánea: Tradiciones teóricas. Serie Universitaria, LOM, Santiago

Pomaki, G. y Anagnostopoulou, T. (2003): “A test and extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of wellness/health outcomes in greek teachers”. Psychology and Health. Vol. 18, n° 4, pp 537-550.

Ponce, C. (2002): “Burnout y estrategias de afrontamiento en profesores de educación básica”. Revista Psykhe. Vol. 11. n° 2, pp 71-88.

Pozo, J. I. (2001): “Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne”. Ediciones Morata, Madrid.

PRELAC (2005): “El protagonismo docente en el cambio educativo”. Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

PRELAC (2003): “Declaración del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe aprobada por los Ministros de Educación”. PREALC.

Prieto, M. (2004): “La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente”. Revista Enfoques Educativos 6 (1). Universidad de Chile.

Profesores del Liceo A 90 (2012): “Declaración de rechazo del accionar de dirigentes metropolitanos del Colegio de Profesores contra la comunidad educativa autogestionada del liceo A-90”. Obtenido el 20 de febrero de 2012 desde: http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/01/profesores_liceo_a90_san_miguel.pdf

Rasku, A. y Kinnunen, U. (2003): “Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers”. Psychology and Health. Vol. 18, n° 4, pp 441=456.

Redondo, J., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2004): “Equidad y calidad de la Educación en Chile”. Universidad de Chile. Vice-Rectoría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales.

Retamozo, M. (2010): “Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana”. CIENCIA ergo sum, Vol. 18-1, marzo-junio 2011. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Pp. 81-89.

Reyes, L. (2005): “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994”. Tesis de Doctorado en Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Reyes, L. (2002) Crisis, pacto social y soberanía: El proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925. En Cuadernos de Historia (22), pp. 111-148. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

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

Richardsen, A. y Martinussen, M. (2004): “The Maslach Burnout Inventory- Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway”. Journal of Occupational and Organizational Psychology. Vol. 77, pp 377-384.

Robalino, M. (2005): “¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”. Revista PRELAC N° 1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC

Robinson, J. y Shaver, P. (1973): “Measures of social psychological attitudes. Revised edition”. Ann Arbor, ISR.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rolnik, S. (2006): “Entrevista con el colectivo situaciones”. Obtenido el 21 de julio de 2010 desde: <http://lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/>.

Rullani, E. (2004): “El capitalismo cognitivo ¿un déjà-vu? En Blondeau, O.; Whiteford, N.; Vercellone, C.; Kyrou, A.; Corsani, A.; Rullani, E.; Boutang, Y. y Lazzarato, M. (2004): “Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva”. Traficantes de sueños, Madrid.

Rush, A. J., First, M. B., & Blacker, D. (2008). “Handbook of psychiatric measures”. Washington, DC: American Psychiatric Pub.

Sann, U. (2003): "Job conditions and wellness of german secondary school teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 489=500.

Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L. (2005a): "¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol 21, n° 1-2. pp 37-54.

Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L. (2005b): "Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol 21, n° 1-2, pp 55-70.

Salazar, G. (2009): "Del poder constituyente de intelectuales y asalariados en el siglo XX y XXI". Ediciones LOM, Santiago de Chile.

Salazar, G. (2001): "El paso de los movimientos sociales desde el ámbito privado y/o comunitario al ámbito político: Un proceso complejo pero no imposible" Entrevista a Gabriel Salazar. *Revista Docencia*, N°15, Diciembre de 2001. Colegio de Profesores de Chile.

Schön, D (1992): "La formación de los profesores reflexivos". PAIDOS, Barcelona.

Shuttleworth, J. (1843): "Informe del secretario del Private Council on Education". Citado en **Jones, D.** (1993): "Genealogía del profesor urbano", en **Ball, S.** (com.) "Foucault y la educación. Disciplinas y saber". Editorial Morata Madrid

Schwartz, R. Wurtzel, J. y Olson, L. (2007) "Attracting and retaining teachers". OCDE Observer, Nro 261.

Schwarzer, R., Schmitz, G. y Tang, C. (2000): "Teacher burnout in Hong Kong and Germany: a cross-cultural validation of the MBI". *Anxiety, Stress and Coping*. Vol. 13, pp 309-326.

Seligman, M. (2003): "La auténtica felicidad", Ediciones B, Madrid.

Seppänen, P. (2010): “Entrevista” concedida al periódico El Mercurio el 29 de Noviembre de 2010. La autora es investigadora del Centre for Research on Lifelong Learning and Education de Finlandia-

Sennett, R. (1998): “La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. Anagrama, Barcelona.

Seyle, H. (1952): “The Story of the Adaptation Syndrome”. Montreal University Press.

Sheerens, J. (2000): “Improving School Effectiveness”. Paris: International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO.

Siegrist, J. (1996):” Adverse health effects of high effort – low reward conditions. Journal of occupational health psychology, 1996, 1: 27-41

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 59, pp. 178 - 192 · volumen XXXI · julio - diciembre 2011.

Sisto, V. y Fardella, C. (2011): “Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile”. REU, Sorocaba, Sao Paulo, v. 37, n. 1, pp. 123-141, jun. 2011.

Superintendencia de Seguridad Social SUSESO (2010): “Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo SUSESO-ISTAS 21”. Superintendencia de Seguridad Social SUSESO. Gobierno de Chile, Chile.

Stecher, A. (2010): “El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina” Universitas Psychologica, Vol. 9, Número 1, enero-abril, 2010, pp. 93-107. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Stiglitz, J. (1999): “Los problemas de la globalización” Editorial Planeta, 1999.

Street, S. (2003): Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos”. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2003, vol. 8, num. 19, pp. 599-602.

Street, S. (2002): “¿Magisterio, docencia o militancia?: Rescate del oficio entre las ruinas (¿o los cimientos?) de la escuela pública moderna”. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. CIESAS-Occidente. Guadalajara, Jalisco, México.

Street, S. (2000): “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México”, en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) (2000): “La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires.

Swedish National Board of Occupational Safety and Health (1995): “The Work Environment Act”. Swedish Work Environment Authority.

Tenti, E. (comp.) (2006): “El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. IIPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.

Tenti, E. (2006): “Profesionalización Docente: Consideraciones Sociológicas” en Tenti, E. (comp.): El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI.

Travers, Ch. y Cooper, C. (1996): “El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente”, Paidós, Buenos Aires.

Thrupp, M. (1999): “Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform”. Buckingham: Open University Press.

Tsigilis, N. y Koustelios, A. (2004): “Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout”. Journal of Managerial Psychology. Vol 19, n° 7, pp 666-675.

UNESCO (2008): “Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte”. Laboratorio Latinoamericano

de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.

UNESCO (2005): “Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay”. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

UNESCO (2000): “Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados”. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. UNESCO.

Vaillant, D. (2007): ““La identidad docente” Ponencia al primer congreso internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”. Barcelona. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD). PREAL – ORT.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003): “Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile”. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.

van der Doef, M. and Maes, S. (1999a): “The Leiden Quality of Work Questionnaire: its construction, factor structure and psychometric qualities”. *Psychological Reports*, 85, 954–962.

van der Doef, M. and Maes, S. (1999b). “The Job–Demand–Control–(Support) Model and psychological wellbeing: a review of 20 years of empirical research”. *Work and Stress*, 13, 87–114. 510

van Dijk, T. (2000): “Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria”. Barcelona, GEDISA.

Vasquez, I. (2008): “Sofrimentos desencadenados pero trabalho”. Conferencia dictada en el Seminario Salud Mental de Profesores: Investigaciones en Chile y Brasil. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.

Vegas, E. (2008): “¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En Bellei, C. Contreras, D. y Valenzuela, J. (Editores) (2008): “La agenda pendiente en educación: Profesores, administradores y recursos. Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena”. Universidad de Chile, Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia UNICEF, Santiago.

Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. y Maes, S. (2003): “Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers”. *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 473=487.

Vicente et al (2002): “Estudio Chileno de Prevalencia de Patología Psiquiátrica”. *Rev. Médica de Chile*. Vol. 130 n° 5, Mayo 2002.

Vigotsky, L. (1988): “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Grijalbo, México.

Vigotsky, L. (1985): “Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”. Ediciones Quinto Sol, México. (1934)

Virno, P. (2003): “Virtuosismo y revolución”. Traficantes de sueños, Madrid.

Villasante, T. (1995): “De los movimientos sociales a las metodologías participativas”. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coordinadores) (1995): “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”. Editorial Síntesis, Madrid.

World Health Organization (2004): “Global burden of diseases 2004 update: Disability weights for diseases and conditions”. Organización Mundial de la Salud, OMS, Ginebra.

Zamora, M. (2007): “El control subjetivo del proceso de trabajo”. Tesis de doctorado Universidad de Málaga.

Zamora, G. (2001): “Factores de la escuela que se constituyen en fuentes de insatisfacción”. Presentación en el Congreso Mundial de Educación AMCE, Santiago de Chile.

Zañartu, M. (2001): “Satisfacción laboral de profesoras de colegios particulares”. Presentación en el Congreso Mundial de Educación AMCE, Santiago de Chile.

Zemelman, H. (2010): “Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”. Polis [En línea], 27 | 2011, obtenido el 08 marzo de 2012 desde: <http://polis.revues.org/943> ; DOI : 10.4000/polis.943.

Zemelman, H. (2010 b): “El sujeto y su discurso en América Latina: Hugo Zemelman - (Inter: Gustavo Escobar - La Filosofía en América Latina)”. Mentas del sur. Serie Cerezo Editores. (Video). <http://www.youtube.com/watch?v=pP5XgHY-ZJQ>

Zemelman, H. (2007): Conferencia en el encuentro nacional de supervisores. Córdoba. Ministerio de Educación Argentina.

Zemelman, H. (2006): “El Conocimiento como desafío posible”. Colección: Conversaciones Didácticas. 3ª Edición. Instituto Politécnico Nacional IPN, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina AC IPECAL México 2006

Zemelman, H. (1997): “Subjetividad: umbrales del pensamiento social”. Editorial Anthropos, México.

Zemelman, H. (1992 a): “Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría” Editorial Anthropos, Colegio de México.

Zemelman, H. (1992 b): “Educación como construcción de sujetos sociales”. Revista La Piragua N°5, pp. 12-18. CEAAL, Santiago de Chile.

Zemelman, H. (sin fecha de referencia): “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL, México. Obtenido el 5 de enero de 2010 desde: http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=143

V. ANEXOS EN FORMATO DIGITAL

- ANEXO 1 : Cuestionario de Auto Reporte.pdf
- ANEXO 2 : Modificacionesal Cuestionario Explicadas.pdf
- ANEXO 3 : Propiedades Tecnicas de las Escalas.pdf
- ANEXO 4 : Coeficientes de Regresión Modelo.pdf
- ANEXO 5 : Base de Datos Aplicacion Encuesta .sav
- ANEXO 6 : Resultados para cada Reactivo.pdf
- ANEXO 7 : Transcripcion Grupos focales (carpeta de archivos)
- ANEXO 8 : Transcripcion Grupo de Discusión.pdf
- ANEXO 9 : Transcripcion Entrevistas (carpeta de archivos)