



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Sociología

**La neutralidad y el posicionamiento en el discurso de
docentes del sector particular subvencionado, en torno
al sentido del trabajo y acción pedagógica**

Diego Mora Vidal

Tesis para optar al título de Sociólogo

Profesora Guía: Andrea Greibe Kohn

Santiago de Chile, 2014

A mi madre, Isabel. Profesora que con su vida y trabajo, tal vez inconscientemente, estimuló mi interés por los que educan.

A mi familia, mis abuelos, que han estado esperando ver este proceso concretado.

Agradecimientos

A quienes han hecho posible concluir esta etapa. Andrea Greibe Kohn, profesora guía, por su disposición, comentarios y apoyo en distintas condiciones a lo largo del proceso. Y a todos los profesores participantes de este estudio, por compartir su tiempo y parte de sus vidas conmigo.

A mis padres y abuelos por su apoyo constante a lo largo de esta carrera.

A mis hermanos y sobrinos, por su calor, música y amistad incondicional. Todos ellos son una energía para seguir avanzando.

A mi compañera Isabel, fuente inagotable de amor. Por ser parte de todo el proceso y saber cuántas puertas hubo que abrir y con cuántas otras chocar. Lo importante era llegar frente a ellas. Gracias, porque juntos hemos remado cada etapa en que la inquietud e incertidumbre arremetieron, creando las herramientas necesarias para poder seguir.

“Creo que educar es compartir

Y el silencio no es mi idioma”

(Patricio Santos Fontanet, músico)

Índice

_Toc405195576

PARTE I: Diseño de la Investigación.....	10
Presentación: La educación en el debate y en los movimientos.....	10
¿Qué nos interesa estudiar, y bajo qué enfoque?.....	11
Nudos críticos para la investigación: tensión entre crítica y pragmatismo	14
Objetivos del Estudio	17
<i>Objetivo General</i>	17
<i>Objetivos Específicos</i>	18
Antecedentes Históricos	18
Movimiento social y politización del espacio educativo.....	18
¿En qué consiste la crítica a la escuela y su forma neoliberal?	18
Los profesores y el movimiento social por la educación.....	19
Contextualización y estado de la profesión docente.....	20
Dictadura y privatización del trabajo docente	21
Pero, ¿cómo afectó esa transformación al trabajo docente?	21
Reforma de 1990: discurso para una identidad profesional	26
Pero, ¿cómo afectó esto a los profesores en su trabajo?.....	31
Antecedentes Teóricos.....	35
El carácter político de la Escuela.....	35
¿Cuál es el sentido de la educación, a partir de la racionalidad educativa legítima hoy?	37
La politicidad en la Docencia	42
Enfoque histórico-cultural del sujeto docente	44
El enfoque de la construcción de sentido	45

Conceptos centrales y sus dimensiones	46
Marco Metodológico	52
Perspectiva General	52
Técnicas de Producción de datos	54
a. El grupo Focal.....	54
b. Entrevista Semi-Estructurada.....	56
Estrategia de producción de datos	57
i) Etapa Exploratoria: en busca de dimensiones de relevancia para un estudio crítico del discurso docente	57
ii) Etapa de Profundización: el sentido del trabajo y la acción docente	58
Definición de la Muestra	58
a. Sobre la creación de grupos para la investigación:	58
b. Criterios de constitución de la muestra: sobre la inclinación por estudiar el discurso docente en profesores del sector particular subvencionado	59
Estrategia de análisis de los datos.....	64
Teoría Fundamentada	64
Esquema Analítico: de supuesto a códigos, de códigos a categorías de análisis.....	68
Construcción de las Categorías.....	68
Categorías de Análisis	69
Desarrollo de dos planos de análisis.....	69
Esquema de relación entre categorías.....	71
Presentación de las categorías de análisis.....	71
PARTE II: Análisis de los resultados	74
A. Trabajo Docente - Sentidos del Trabajo (atribuidos al trabajo, desde las condiciones).....	74
1. Condiciones Laborales: docentes como fuerza de trabajo.....	74
2. Relaciones Laborales en la escuela	84
3. Condiciones de Contexto: la escuela como espacio de trabajo	89

○ Liderazgo y Proyecto: Cultura escolar.....	90
○ El sentido de la educación a partir de la composición socioeconómica de los estudiantes	94
4. Resumen	106
B. Acción Pedagógica - Sentidos de la acción (atribuidos a la acción pedagógica desde su dimensión ética-política).....	106
1. Sentidos atribuidos en los procesos de trabajo	107
○ Posicionamiento crítico: situaciones de control sobre el docente.....	107
○ Posicionamiento Pragmático: asumir el control sobre el trabajo.....	111
2. El concepto de normalidad y norma: tensión entre neutralidad y posicionamiento	114
3. Sentido del conocimiento y prácticas pedagógicas	117
4. Sentidos y propósitos de la educación.....	120
5. Experiencia subjetiva y ética política	130
○ Sentido de lo público	130
○ Rasgos de politicidad y organización	133
○ Opción y Alternativa: entre el desinterés y la activación	134
○ Rechazo a lo político.....	137
6. Cohesión entre los docentes: entre relaciones de colaboración y competencia	142
○ ¿Qué une a los docentes?:	143
7. Interacción Docente-Estudiante: asociación, distancia, tensión verticalidad y horizontalidad.....	148
8. Resumen	151
C. Percepción general del sistema educativo - Sentidos atribuidos a la escuela y su vínculo con la sociedad.....	153
1. El sin sentido mercantil: cuando el pago no garantiza calidad.....	153
2. El modelo produce más segregación	155
3. Formación de sujeto acrítico.....	157

4. No hay objetivos claros	160
5. Responsabilidades (y culpas) en la educación: ¿es el estado, es el sistema, los profesores, las personas?	162
6. La lógica de la competencia	166
7. Sobre-valoración de la educación humanista-científica	168
8. Resumen	171
PARTE III: Conclusiones	173
Principales Resultados	173
Trabajo Docente	173
Acción Pedagógica	176
Percepción General.....	180
Construcción teórica y relación entre conceptos	182
El proceso de investigación y los aprendizajes	182
Bibliografía.....	186

PARTE I: Diseño de la Investigación

Presentación: La educación en el debate y en los movimientos

El actual panorama sociopolítico en Chile debe su grado de conflictividad en gran medida a la problemática de la educación, puesta en el debate público con mayor intensidad a partir de la llamada “revolución pingüina” de 2006, y por sobre todo con el movimiento social por la educación de 2011 (Cornejo e Insunza, 2013).

Desde la movilización de 2006, se ha venido gestando un descontento frente al funcionamiento de un modelo de educación que no asegura la promesa de movilidad social que supone en su discurso. Durante el 2011 ese descontento pudo organizarse tras la construcción de un discurso crítico que unificó al movimiento, haciendo sentido para muchos de los actores allí inmersos, bajo la idea que en nuestra Constitución Política a través de la L.O.C.E., no se garantiza el derecho a una educación pública de calidad, y por contrapartida, se ampara por derecho la educación con fines de lucro, exigiendo mínimos estándares para que la iniciativa privada pueda participar en la oferta de educación.

Tras aquella concepción, este movimiento fue creciendo en masividad, y con ello, volviéndose bastante diverso en cuanto a los actores sociales que adhirieron a su discurso. A su vez, tanto estudiantes, profesores, apoderados, como trabajadores de la educación en general, al estar referidos y constituidos por los diversos tipos de educación que el modelo provee, conformaron un movimiento social caracterizado por una importante heterogeneidad entre sus actores centrales (Cornejo e Insunza, 2013).

De acuerdo a lo anterior, ambos hitos han contribuido principalmente a poner en el tapete una crítica al sistema de educación, cuya fuerza radica en apuntar a los efectos concretos producidos por la implantación de un modelo neoliberal que ha orientado no sólo el desarrollo económico del país, sino además el cultural y social, bajo la lógica del libre mercado. En ese sentido, el movimiento de 2011 escaló desde la demanda por el

acceso a la educación a una politización del espacio educativo, apoyándose en una crítica inicial a la escuela capitalista (Agacino, 2012).

El movimiento social por la educación ha removido cierto inmovilismo en el que se sostenía el Chile post dictadura (Salazar, 2009). Su importancia radica en cuestionar el valor y sentido de la democracia en nuestro país (Falabella, 2008), recuperando espacios de participación no sólo para posicionar una demanda en específico, sino que también para llamar la atención sobre la influencia política y económica en las dinámicas sociales, y en particular, sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo, sus trabajadores, y por supuesto, sus estudiantes; para desde ahí, proponer un proyecto educativo alternativo emanado desde las bases sociales (Cornejo e Insunza, 2013).

El movimiento logró una visibilidad mediática, posicionándose como una demanda válida para la ciudadanía, aun cuando muchas formas de tratar los hechos por parte de los medios de comunicación le jugara en contra. El clima de politización con frecuencia fue visto desde la óptica de la seguridad en la vía pública, las manifestaciones como acciones que sobrepasaban los conductos de la política formal, y en particular, la violencia como un factor de criminalización de la protesta, de división y debilitamiento del movimiento.

A partir de lo anterior, se establece la educación como una problemática relevante en la vida social, al apreciarse como un espacio en disputa a partir de las movilizaciones y un panorama de negociación ideológica en el debate político.

La participación de los docentes en estos espacios adquiere peso sociológico por la posibilidad de análisis de sus pensamientos, acciones, intercambios, y distintos niveles de articulación en tanto agentes fundamentales del sistema de educación formal.

¿Qué nos interesa estudiar, y bajo qué enfoque?

El foco de esta investigación está puesto en comprender la problemática educativa, desde la mirada de los docentes como actores sociales. Las razones estriban principalmente en la menor visibilidad que éstos tuvieron comparados a los estudiantes

y sus organizaciones, en los recientes períodos de movilización y crítica al modelo educativo. (Cornejo, 2013)

Los profesores son agentes fundamentales en movilizar los sentidos que desde la política educativa,- o el proyecto educativo del Estado-, se espera para formar a los niños y jóvenes para la vida adulta. Por lo tanto, resulta ser un sujeto que en virtud de su vínculo cotidiano con la gran masa de estudiantes que actualmente resiste al proyecto educativo nacional y al modo de incorporación a la vida adulta, requiere de una profundización de estudios que superen lo estrictamente pedagógico para posicionarse en la perspectiva de las condiciones en que se desarrolla la profesión docente (Cornejo, 2012; Ávalos, 2013; Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010).

Esta investigación empatiza con el interés analítico de acceder a la complejidad de la labor docente desde las siguientes dimensiones que la entrecruzan: la condición de trabajadores, los contextos inmensamente diversos del mercado de escuelas y establecimientos, la expectativa social que descansa sobre ellos, la relación con los estudiantes, o la poca representación de la organización gremial.

En ese sentido, el problema que motiva la presente investigación comienza a dibujarse en torno a los ocultamientos que la sociedad hace de los pilares político-ideológicos que sostienen la *arquitectura* de la escuela, constituyéndose en una zona gris para la investigación socioeducativa. Consideramos esa arquitectura como carácter de realidad de la Escuela, por lo que nuestras tensiones se apoyan en la idea que *“Incluso en ocasiones los docentes se niegan a esta realidad, pensando que el individuo se cultiva en forma neutral y apolítica.”* (Cabezas, H. Carafi, E. Maripangui, C. Ñancupil, M. & Ortega, R, 2007: 9), cubriéndose también los maestros, del manto de neutralidad que supone al sistema de enseñanza. El esfuerzo de investigación busca iluminar esta temática, comprender el modo en que los docentes perciben el peso de los factores estructurales que inciden en su labor cotidiana, más allá del tema de su identidad como profesionales.

No obstante, e incorporando la perspectiva anterior, esta investigación posee una mirada específica sobre el sujeto docente, que es -también- socializado dentro de las prescripciones que rigen *la institución* escolar, es decir, aquél tipo y definición de educación con la que los profesores deben lidiar. De acuerdo a Gaete (2011), los *“sentidos que los profesores dan a su acción pedagógica no son consideradas en las*

investigaciones ni en la toma de decisiones respecto a la enseñanza.” (4) En vista de esto último, cabe una línea de investigación que viene al rescate de lo que el sujeto docente es, por sobre aquello a lo que se debe ajustar en el trabajo. Existe una apertura epistemológica en esa dirección que se puede entender como el “*estudio del conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas.*” (Tardiff, 2004: 188)

En la línea anterior, nos servimos de la interpretación de Bourdieu (1996) al respecto, quien plantea que existe un sentido en que los cuerpos de profesores interpretan las exigencias que se les imponen desde fuera. Habla de una “*ética de la convicción*” propia de los docentes que no se puede pasar por encima. Es decir, estudiar a los profesores, no es estudiar lo que se demanda que hagan, sino las tensiones prácticas que surgen desde ahí, y que colisionan con la “*ideología del magisterio (...)* [la que] *se fortalece con la invocación de las tradiciones de autonomía legadas por una historia relativamente autónoma*” (244).

Se trata de una mirada hacia el sujeto docente, visto como un actor social que reinterpretará su espacio de trabajo de manera constante (Bourdieu y Passeron, 1996), es decir, con la característica inherente de ir generando procesos intersubjetivos, en tanto la práctica docente opera en relación a diversas partes del sistema educativo: el Estado y su política, el mercado y sus modos de regulación, las estructuras jerárquicas de la escuela, las expectativas del medio social, etc.

El reconocimiento de una ‘ideología’ del magisterio, es por tanto, condición inherente al proceso de constitución de la subjetividad de los profesores. Obedece a un carácter socio-histórico en que ellos han construido su identidad, un material estructural que las reformas neocapitalistas que profundamente han cambiado las reglas del juego educativo, no pueden disolver de manera fulminante.

Tal reconocimiento no es posible sin una mirada -a la Zemelman-, que conciba el sujeto docente como un sujeto con posibilidad de *constitución* y *desconstitución* a la vez (Cornejo, 2013) en virtud del carácter relacional del intercambio entre el sistema escolar y el sistema social. Si bien la estructura normativa socializa en determinadas formas racionales de acción a los profesores, estos también son constructores de los aspectos fundamentales de su identidad. De hecho, Gaete define la *acción educativa* como “*una actividad racional e intencional, en la que están implicadas bases*

valorativas y circunstancias ético-políticas que legitiman las transacciones y decisiones adoptadas.” (2011: 3)

En base a dicho concepto, se admite dentro del trabajo docente, un componente de *politicidad* que comúnmente es ocultado tras un concepto puramente técnico de docencia, como una práctica que no estaría ligada a nada fuera de las cuatro paredes del aula escolar. (Cornejo e Insunza, 2013) Sí concebimos la enseñanza como proceso comunicativo, esta mirada permite dar cuenta, a la inversa, de la idea que “*una red de comunicación no está hecha para comunicar, sino para impedir la comunicación (en otras direcciones, en otros sentidos).*” (Ibáñez, 1985: 122) A partir de esta idea, se propone un enfoque de rescate de los discursos que han quedado postergados (“otros sentidos”) por la comunicación oficial, y por los intercambios comunicativos legítimos (“red de comunicación”) dentro de la experiencia escolar.

Nudos críticos para la investigación: tensión entre crítica y pragmatismo

El problema que se propone investigar surge desde un análisis de los acontecimientos históricos que han afectado la Institución Escolar en Chile, que motivan el ejercicio de interrogar-se y observar la capacidad de articulación de un discurso por parte de los docentes respecto al estado deficitario de su profesión, como también al proceso de crisis educativa en general.

Un primer foco de atención lo constituye la definición generalizada del rol docente, es decir, del trabajo que un profesor debe aportar a la sociedad en su conjunto, al ponerse de relieve con la creciente crisis del modelo educativo y el prestigio de la profesión.

He allí un momento de tensión, un lugar de contradicción. Por un lado, la demanda social y la crítica hacia la labor docente, responsabilizándolos por el bajo rendimiento del sistema de enseñanza; pero por otro, una voz docente un tanto *ausente* (Cornejo, 2013) para contestar a lo anterior, pero no carente de identidad, reflexión pedagógica, y un sentido ideológico que concentra la visión de los profesores sobre la situación y estado de su trabajo, como del modelo educativo en general.

Habiendo entendido la escuela y la docencia como una estructura permeada por criterios ideológicos y políticos en orden a restituir y mantener un mercado laboral, y así, una lógica productiva y de acumulación determinada, actualmente, neocapitalista, esa tensión entre un discurso docente que asume el mandato que esta sociedad le encomienda mediante las diversas formas de control sobre su trabajo y las metas del mismo, y un discurso contestatario de dichas condiciones, que reclama una identidad resquebrajada, y un rol mucho más activo en la dinámica pedagógica, resulta una tensión fundamental. (Gaete, 2011)

De acuerdo a ello, es posible establecer una relación compleja y contradictoria entre la *neutralidad* de un discurso pragmático, y el *posicionamiento* de un discurso crítico, en la percepción de los docentes sobre la propia situación y sobre las capacidades de incidir en los procesos sociales más generales, reclamando un rol activo como grupo ocupacional y social. Nos basamos en la idea de Bellei (2001), en la que “*Existen otros elementos constitutivos de la imagen social de la profesión, como lo son la percepción social del rol docente, la percepción de los profesores por parte de otros profesionales y la percepción que tienen los propios docentes de su injerencia, en tanto grupo ocupacional, en las dinámicas societales.*”

Habiéndose reconocido una participación de menor relevancia de los docentes, e incluso problemática al momento de solidarizar con momentos de represión de los estudiantes movilizados por la educación (Cornejo e Insunza, 2013), emerge una tensión entre los roles que desde fuera se le imputan a los docentes, y aquella ideología construida en base a una identidad cultural e histórica del docente capaz de elaborar por sí misma los principios y significados de la práctica de la enseñanza. En éste último caso pareciera ubicarse una expresión minoritaria de los docentes del sistema, que ha levantado incipientes organizaciones y proyectos pedagógicos por fuera de la institucionalidad, dando cuenta de su politicidad, ocupando los espacios que la estructura formal limita u obstaculiza.¹

Situamos al profesor dentro de esta tensión por la dificultad de asumirse como agentes de cambio, como trabajadores con un carácter político cuya labor deja de

¹ Se trata, fundamentalmente, de agrupaciones de docentes y diversos profesionales vinculados a la educación, levantando la Red de Escuelas libres, dentro la que existen escuelas de educación libertaria, escuelas socialistas, de educación popular, que reivindican el componente de *politicidad* del acto educativo con fines sociopolíticos definidos a la hora de construir los objetivos educacionales que se proponen.

realizarse en conciencia con el marco general construido por otros, y pasa a realizarse en correspondencia a la propia conciencia, cultura, o ideología.

Las dimensiones que entran en juego para la construcción de posicionamientos de los docentes frente a la posibilidad de transformación de la educación, son materia fundamental de lo que este estudio pretende indagar y debatir. Y si bien, no pocos autores han lanzado hipótesis al respecto, adherimos como perspectiva preliminar a dos elementos centrales que entran en contradicción:

- a. Primero, considerar que *“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: 106) Es decir, de alguna manera la elite o clase dominante necesita controlar los arranques de pensamiento crítico (cosa que contraviene el discurso oficial del Mineduc a partir de la Reforma) por parte del cuerpo docente, pues, dado el componente de politicidad que, en realidad, recubre al acto educativo, profesores conscientes de su poder de transformar -por la vía de la enseñanza- la realidad, irían en contra de su dominación de clase, o su diferenciación de estatus, o de entregar la cultura que el poder prefiere entregar.
- b. Y segundo, el hecho objetivo de que *“... la conciencia de este fenómeno por parte de los docentes no es algo fácil”* (Cornejo e Insunza, 2013: 75) y hay que considerar la fuerza de las necesidades materiales que cualquier trabajador debe asumir en una sociedad capitalista, las que terminan presionando a cualquiera para poder sostener sus vidas, y las de sus familias. En el caso de los docentes, transformándose en *“un personal especialmente formado para el manejo de las técnicas pedagógicas más adecuadas, ignorando las barreras de clase y de sexo para explotar lo más ampliamente posible las ‘reservas intelectuales’ y, barriando todos los vestigios de tradicionalismo, para sustituir una enseñanza de cultura, destinada a formar hombres con gusto, por una enseñanza capaz de producir bajo pedido y en el tiempo requerido especialistas a medida.”* (Bourdieu y Passeron, 1996: 233)

Desde ahí, el propósito de la indagación será producir un lugar para el pensamiento crítico o la reflexión subjetiva que venga a poner en valor la mirada del sujeto docente capaz de resignificar sus espacios de acción concretos, de manera tal que se pueda

encontrar categorías discursivas cuyo carácter trascienda de la teorización pedagógica a la sociopolítica.

Por tanto, se trata de asumir al docente como un sujeto capaz de ejercer una soberanía que lo constituye, que se traduce en un rescate de “lo” político como aquello que constituye la práctica política (ancestralmente entendida como capacidad del ser humano para organizar un espacio que es compartido), y que va más allá de “la” política, conocida como la articulación de partidos, profesionales, gobiernos, e instrumentos políticos formales. (Salazar, 2012)

Cabe mencionar una intención que subyace a los propósitos de esta investigación que tiene que ver con cuestionarse en el ámbito de la formación de sujetos y de la reflexión pedagógica, el estancamiento de la producción de un saber y una conciencia transformadora del *status quo* actual en el que prevalece el individualismo económico como formato de la acción social y motor del ejercicio libre de la racionalidad de los sujetos.

Considerando la argumentación anterior, la pregunta que guía la presente investigación es la siguiente:

¿Cómo se expresa la neutralidad o el posicionamiento en el discurso docente sobre el sentido del trabajo y acción pedagógica, en profesores que se desempeñan en establecimientos particular-subvencionados?

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Reconocer y describir aspectos de la subjetividad docente, a través de la neutralidad o posicionamiento que se expresa en los discursos sobre el sentido de la acción y trabajo pedagógico, de profesores que trabajan en establecimientos particular-subvencionados.

Objetivos Específicos

Identificar los sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de profesores que trabajan en establecimientos particular-subvencionados.

Identificar los sentidos atribuidos a la acción pedagógica, en el discurso de docentes que trabajan en establecimientos particular-subvencionados.

Conocer la percepción general de los docentes que trabajan en establecimientos particular-subvencionados, sobre las características del sistema educativo en Chile.

Antecedentes Históricos

Movimiento social y politización del espacio educativo

¿En qué consiste la crítica a la escuela y su forma neoliberal?

A pesar del retorno a la democracia, y el discurso de la Reforma Educativa a inicios de los '90 que versaba sobre el rol decisivo del Estado en la construcción de un sistema de enseñanza más equitativo y de mejor calidad (Bellei, 2001), los pilares estructurales de este sistema, es decir, el rol subsidiario del Estado y la responsabilidad descentralizada de diversos sostenedores sobre la educación, se han mantenido inalterados. Sin desconocer los avances propiciados por la Reforma, coincidimos en asociar el sistema educativo chileno con lo que Redondo (2005) ha llamado “el experimento educativo chileno”, debido a una gran profundización de la escuela privada (OCDE, 2004), y un sistema de subvención a la demanda en el que se remarca la lógica del libre mercado, desarrollándose sin sobresaltos durante dos décadas post dictadura, dentro de un marco político democrático en el que predominó una mezcla de “*convicción, resignación y de realismo político*” (García-Huidobro, 2008).

A esa específica disposición del mercado de la educación, hay que añadir la supremacía constitucional de la libertad de enseñanza, entendida como libertad para

abrir y administrar establecimientos educacionales, por sobre el derecho a la educación como un derecho social. (Cornejo e Insunza, 2013: 73).

Desde ahí emerge otro factor que ha sido problematizado dentro de la crisis de la educación pública en nuestro país, tiene que ver con la homogenización del sentido educativo (Cornejo e Insunza, 2013: 74), que se observa desde el supuesto de la libertad curricular con que opera el modelo, la que se contradice en la realidad en tanto son los sistemas de evaluación estandarizados los que determinan las prácticas educativas y técnico-pedagógicas, por encima de la autonomía formal de la que gozan las escuelas y sus equipos directivos. De esta manera, los profesores son fuertemente constreñidos por la presión de los resultados que exigen pruebas como el SIMCE o PSU, las cuales a su vez, ordenan, segmentan, y clasifican la oferta de los establecimientos de acuerdo a esos puntajes. Por tanto, lo que hay, es un currículum con altos niveles de prescripción que tiende a homogenizar la práctica educativa, reduciéndola a las exigencias de las evaluaciones estandarizadas. (Insunza, 2011)

Con ello, el modelo chileno se define como uno altamente segregado en función de los puntajes y los mecanismos de competencia a los que se exponen alumnos, familias, profesores y escuelas. Lo que se ha denominado un “Apartheid educativo” (OPECH, 2006) refiere a la existencia de cinco sectores cerrados o sistemas excluyentes de administración: *“el particular pagado, el particular subvencionado con financiamiento compartido, el particular subvencionado sin financiamiento compartido, el municipal de comunas ricas y el municipal de comunas pobres.”* (Assaél e Insunza, 2008: 14) Tal situación ha sido incluso advertida por organismos como la OCDE en tanto sostiene que el modelo chileno está *“conscientemente estructurado por clases sociales”* (OCDE, 2004 citado en Assaél e Insunza, 2008)

Los profesores y el movimiento social por la educación

Considerando un despliegue de crítica hacia el modelo educativo y *“el constante reclamo de quienes sufren la imposición de un determinado tipo de escuela”*

(OPECH/Mancomunal Pensamiento Crítico, 2010)² surgen algunos cuestionamientos fundamentales acerca de los profesores como sujetos históricos, en el actual contexto sociopolítico: ¿cómo ha sido la participación de los docentes en las movilizaciones? ¿De qué manera han adherido a una politización del espacio educativo?

Y es que, a pesar de la amplitud y diversidad del movimiento por la educación del 2011, parece todavía relevante la pregunta por la participación docente en el discurso crítico que se construyó durante las movilizaciones, como contrapartida al rol protagónico de las organizaciones estudiantiles, más aún si consideramos que *“El lugar ocupado por las organizaciones docentes en este movimiento ha sido problemático y, por momentos, de menor importancia.”* (Cornejo e Insunza, 2013: 73) Resulta de mucho interés, indagar en qué sentidos se diferencia el menor (o menos manifiesto) apego de los docentes a una politización de la problemática educativa, en la que son agentes centrales, con la mayor intensidad que demuestran los estudiantes y sus organizaciones en la construcción de un discurso crítico, que da valor a su -también central-, posición en aquella problemática.

Cabe entonces, una descripción general de cómo el llamado “experimento chileno” que el movimiento ha puesto en el tapete, ha redefinido una serie de aspectos ligados al profesor y su trabajo como un agente central de todo proceso educativo. Para ello, más allá de volver sobre asuntos macro-estructurales de la política educativa, hay que revisar dos hitos fundamentales en la transformación del trabajo docente que han sido una plataforma para la consolidación de lo que hemos denominado la escuela capitalista en el Chile de los ’90 hasta hoy: la reestructuración global de la relación de los profesores con el Estado a partir de 1973, y el proceso de Reforma Educativa de 1990 que tuvo un marcado sentido de reacción y “reparación” hacia los docentes. (Arévalo, Cornejo, Reyes y Sánchez, 2010)

Contextualización y estado de la profesión docente

² Los movimientos sociales por la educación que hemos apuntado como hitos que revitalizaron la adormecida capacidad de acción colectiva en medio del sistema democrático de transición en nuestro país, junto con el sustrato político de la demanda por la transformación de la escuela capitalista, llaman la atención sobre la incapacidad de la institucionalidad y los distintos gobiernos para realizar los cambios de fondo que la voz pública ha venido planteando.

Dictadura y privatización del trabajo docente

El impacto de la reforma educacional llevada a cabo por la dictadura militar en Chile, hacia 1980 estuvo principalmente caracterizado por modificar sustantivamente el rol del Estado en la educación, pasando de garante a subsidiario. Mediante la imposición de una serie de decretos a lo largo de los primeros años de dictadura, y posteriormente aglutinados y sistematizados, se promulga la ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Con la LOCE se pudo consolidar la privatización del sistema de enseñanza público existente hasta entonces, y la descentralización de su gestión, modificando la ley de municipalidades para otorgar la facultad a los municipios de administrar establecimientos educacionales antes dependientes del Ministerio de Educación.

El impulso privatizador de esta reforma también produjo transformaciones en el sistema de financiamiento de la educación, constituyéndose un mecanismo de subvención a la demanda, consistente en la entrega de recursos públicos tanto a establecimientos municipalizados como particulares subvencionados, de acuerdo al promedio de asistencia mensual de alumnos por curso. Este cambio profundo conduciría a una de las contradicciones basales del modelo chileno, pues se garantiza legalmente la entrega de recursos fiscales a organismos privados con fines de lucro, sin establecer sistemas acabados de fiscalización sobre el uso de esos recursos. Se produjo con esto un fuerte incentivo para el sector subvencionado el cual incrementó notablemente su matrícula desde el año 1981 en que contaba con un 15%, hasta 1989 cuando concentraba el 32% de los alumnos del sistema (Assaél e Insunza, 2008)

Pero, ¿cómo afectó esa transformación al trabajo docente?

Privatización - Una de las transformaciones estructurales introducidas por la dictadura militar en materia de trabajo docente tiene que ver con la progresiva privatización del sistema educativo. Este hecho repercute en el trabajo docente convirtiéndolos en empleados de los sostenedores -municipios y particulares-, y define su relación como una relación entre-privados que se rige exclusivamente por las disposiciones del Código del Trabajo (Bellei, 2001).

Con el crecimiento del sector privado durante el proceso dictatorial, el cuerpo docente sufrió una paralela *precarización* de su trabajo, fundamentalmente debido a: la desvalorización de la subvención escolar hacia niveles promedio muy bajos, y a la gran heterogeneidad que se produjo por la des-regulación de este mercado de trabajo “*manifestada en diferencias significativas del valor hora según el tipo de empleador*” (Bellei, 2001).

Con la caída del gasto público que operó el gobierno encabezado por Pinochet, se perjudicó enormemente la educación pública en Chile. Con ello los profesores vieron disminuir sus remuneraciones de manera sostenida, y dado el marco sociopolítico, no tuvieron posibilidades de organización sindical, herramientas de negociación, o instancias de lucha por sus derechos. Como gremio, en aquél contexto, los profesores fueron enormemente perjudicados, ya que “*se termina con todas las regulaciones que hasta la fecha los docentes habían tenido como funcionarios públicos, deteriorándose sus condiciones de trabajo y terminándose con la estabilidad laboral.*” (Assaél e Insunza, 2008: 20)

Con esta profunda transformación de la estructura jurídico-administrativa del sistema educativo, no sólo cambió el referente laboral público del trabajo docente sino que además el sentido mismo de su trabajo. Esto es posible percibirlo como un cambio cultural tanto del ámbito del trabajo, como del sentido de la pedagogía. Así, los profesores vieron “*socavar las bases en que se sostenía buena parte de su definición de identidad profesional, apartándola de la matriz cultural que implicaba ser ‘profesor de Estado’*” (Bellei, 2001)

En ese sentido, al modificarse el rol del Estado de garante a subsidiario por medio de la nueva carta fundamental de 1980, la escuela como institución recibió un nuevo significado al desprenderse el Estado de su rol constructor de un proyecto educativo nacional. A partir de ahí, la construcción de ese significado quedó abierta a una diversidad de nuevos agentes educativos que entraban al sistema, gracias a la privatización, como expresión concreta de la libertad de enseñanza que pregona la Constitución de 1980. De esa forma, en base al principio de la libertad de enseñanza, en la teoría, cada unidad educativa forjaría sus proyectos y objetivos educativos, y las familias optarían en virtud de su libertad, a las opciones que el mercado educativo le ofrece.

Descentralización - Lo anterior es una muestra concreta de la descentralización del sistema, contexto en el que los profesores se vieron arrojados a desenvolverse. Los nuevos parámetros sobre los que cada sostenedor podía fundar su oferta educativa, se erigieron como reglas a los que el docente debió adaptarse para mantenerse en el trabajo. La descentralización produjo el avance de una transformación cultural que se expresó en un nuevo *objetivo fundamental* de la educación. La formación de un ser humano íntegro y armónico -un ciudadano- fue sustituida por la de un mero recurso humano funcional a la producción y la competencia -un consumidor-. Con ello “*se reforzó (...) la concepción del docente como mero ejecutor e instrumento para el desarrollo de estos fines.*” (Assaél e Insunza, 2008: 11).

Represión de Pensamiento y Organización Docente - Este cambio en la concepción del docente, no estuvo exento de un marco de resistencia lógica de los maestros que veían perder el estatus y prestigio de su profesión, por lo que dado el contexto sociopolítico, y con objeto de hacer efectivo el cambio del objetivo fundamental de la Educación, el magisterio durante la dictadura sufrió “*una soterrada represión a los dirigentes y un control político militar que impidió cualquier forma de pensamiento crítico, trasladando incluso formas represivas al interior del propio establecimiento educativo.*” (Assaél e Insunza, 2008: 24).

Cabe consignar -en esa misma dirección- que con la dictadura se disuelve el SUTE (Sindicato único de trabajadores de la educación), una de las organizaciones sindicales más relevantes del país, que hacia 1970 en el contexto del proyecto político de la Unidad Popular portaba un proyecto educativo afín, construido desde las bases, cuyo objetivo era contar con un sistema de enseñanza “*de tipo nacional, productivo, científico, social e integral; junto con una descentralización que considerara mejoras en las condiciones sociales, funcionarias y profesionales de los docentes, promoviendo la participación democrática, directa y responsable de los trabajadores de la educación y de la comunidad.*”(Assaél e Insunza, 2008: 20). A partir de entonces, disuelta la organización sindical, los objetivos centrales de la educación fueron materia de construcción exógena a los docentes, perdiendo estos uno de los pilares de su constitución en tanto actores pedagógicos, pues son quienes hacen realidad cotidiana los objetivos del proyecto educativo.

Con todo, bajo esta lógica de creciente control del gobierno sobre los profesores, y los trabajadores del sector público en general, la pérdida de autonomía se manifestó en una creciente *intervención política* de las direcciones de las escuelas y liceos, así como en el currículum escolar, trastornando la cotidianeidad docente en cuanto a sus espacios de trabajo. (Assaél e Insunza, 2008: 20)

Municipalización y anclaje a la tendencia descentralizadora - A pesar del paulatino proceso de pérdida del referente Estatal, los profesores hacia 1980 seguían siendo funcionarios públicos, ya que la ley de carrera docente que se dicta en 1978 nunca entró en vigencia, manteniéndose la estructura normativa del trabajo docente que regía antes del golpe de estado, el llamado *estatuto administrativo*. A partir de 1980, sin embargo, cuando se decreta la municipalización de la educación, los profesores pierden su calidad de funcionarios públicos, o el otrora carácter de profesores *de Estado*.

El impacto de la municipalización se fue volviendo más crítico en medida que se consolidaba el modelo descentralizado de la gestión escolar de 1980 en adelante. Con un contexto abierto hacia una diversidad de empleadores con una gran capacidad de control sobre los trabajadores de la educación, la municipalización significó una pérdida de autonomía profesional muy fuerte para los profesores, en los años de dictadura, debido entre otras cosas, a la escasa regulación de las autoridades municipales, las que no eran elegidas democráticamente sino designadas por el gobierno central. En este marco de enorme control, autoritarismo y arbitrariedad, “*son miles los profesores que, fundamentalmente por razones políticas, son despedidos de sus cargos sin ningún tipo de compensación económica.*” (Assaél e Insunza, 2008: 25)

La municipalización también jugó en contra de las remuneraciones docentes, ya que al perder la categoría de funcionarios públicos, los profesores quedaron fuera de algunos beneficios sociales de la dictadura como el alza al 40% de los salarios para estos trabajadores, decretada en 1980³. Al estar municipalizados, los docentes no pudieron acogerse a este reajuste salarial, produciéndose en ese entonces, la denominada ‘*Deuda Histórica*’, demanda que hasta hoy levantan las organizaciones

³ “En 1980 la dictadura dicta el decreto ley 3551, para la mejora de las condiciones salariales paupérrimas que tenían los funcionarios públicos, estableciendo en su artículo 40 un aumento del 40% en el sueldo base de todos los funcionarios públicos, a través de un proceso paulatino que culminaría en cuatro años.” (Assaél e Insunza, 2007: 25)

docentes, puesto que desde esa fecha los profesores no tienen derecho a participar de los reajustes salariales del Estado a funcionarios públicos.

A pesar de que la municipalización *“significó para el magisterio, quizás, el momento de mayor crudeza en la pérdida de beneficios y en la absoluta segmentación que las rentas docentes comienzan a tener desde ese momento”*, en un principio el traspaso de la estructura fiscal hacia los municipios mantenía los beneficios y derechos básicos de los docentes, el proceso recrudesció sus efectos sobre el trabajo docente, entrada la década de los 80, *“cuando las condiciones salariales comienzan a variar significativamente de municipio en municipio, y particularmente la estabilidad laboral de la que gozaban los docentes se debilita totalmente.”* (Assaél e Insunza, 2008: 25)

El profesorado desprotegido por el sector público debe buscar en el emergente mercado privado que el Estado subvenciona, un nuevo lugar. Sin embargo, es precisamente en ese espacio del mercado *“donde se provocan las mayores aberraciones, pues el sostenedor, que no tiene ninguna obligación de respetar la tradición salarial previa, aplica absolutamente la flexibilidad laboral, lo que significó que las rentas docentes bajaran a límites nunca antes conocidos en la historia del magisterio.”* (Assaél e Insunza, 2008: 25-26)

Formación Docente - Durante la dictadura se pasó de contar con una educación superior gratuita cuyo objetivo formativo estaba vinculado al desarrollo de un proyecto social (articulándose la formación con la extensión e investigación), a un sistema privatizado o mercado universitario obligando a las instituciones a autofinanciarse. Esto elevó considerablemente los costos del derecho a formarse como profesionales. En ese nuevo marco de formación profesional general, se perjudicó notablemente la *formación docente* ya que no se reguló de manera adecuada la especificidad que implica la tarea docente. La LOCE -en tanto marco normativo- admitía una heterogeneidad propia del mercado, que no protegió a los estudiantes de pedagogía, haciendo posible que *“En Chile se estén formando profesores con mallas curriculares diferentes y de muy distintas calidades. Paralelamente, la propia obligación de autofinanciamiento ha generado un fuerte impulso en planes de regularización y de formación a distancia, en general de muy baja calidad, que están permitiendo que ingresen a trabajar al sistema educativo una diversidad de ‘pseudo-profesores’, bajo las mismas condiciones que los docentes formados regularmente en las universidades.”* (Assaél e Insunza, 2008: 18)

Dicho proceso constituye otro paso en la degradación de la carrera docente, que más adelante se buscará resolver en el espacio institucional, pero que históricamente será una demanda crítica para el cuerpo docente en general.

En este punto, se esclarecen algunos aspectos claves para entender la degradación del sujeto docente en Chile, a partir de las transformaciones políticas y económicas que impulsó la dictadura militar. Una política educativa consistente en asegurar la política neoliberal, transformó la estructura escolar fiscal y con ello las condiciones del trabajo docente. Desde ahí, *“la carrera y el monto de los salarios docentes dependieran principalmente de las calificaciones y del rendimiento de maestros/as y profesores/as y en que las remuneraciones fueran decididas a nivel comunal —en el caso de la educación pública- o a nivel de establecimiento -en el caso de la educación privada”* (Assaél e Insunza, 2008: 26), constituyéndose los nuevos criterios que dieron sentido a la profesión docente y su ejercicio.

Reforma de 1990: discurso para una identidad profesional

Cambios en la estructura educacional:

La recuperación de la democracia en Chile, marcada por el ascenso de la Concertación de Partidos por la Democracia al poder, también tuvo grandes repercusiones en el ámbito educativo, fundamentalmente en cuanto al trabajo docente, como respuesta de la política educativa al panorama de desprestigio y precarización del magisterio.

Al respecto, Bellei (2001) habla de un “compromiso ético-moral” con que los gobiernos de la Concertación, sobre todo a inicios de los ’90, encararon el escenario deplorable en que los profesores chilenos estaban ejerciendo su profesión. Había una sensación de deuda con el magisterio que resultó poco eludible en ese entonces.

Por lo mismo, el retorno a la democracia política, en lo referente a las nuevas relaciones entre el Estado y los maestros en su conjunto, tuvo un marcado énfasis de reparación social hacia ellos, lo que no necesariamente fue una prenda de garantía para la estabilidad de dicha relación. Es más, autores como Bellei (2001), sostienen que a

partir de esta época se consolidó en los docentes una subjetividad de desesperanza y una sensación de que a pesar de los esfuerzos de la Reforma, el sentido de reparación era insuficiente, y que la construcción de los cambios había prescindido de la voz del magisterio.

Estatuto Docente - En este contexto, la primera demostración desde el ascenso de los gobiernos democráticos fue responder, desde la institucionalidad política, a la desprotección laboral de los maestros, y trabajar en el establecimiento de un nuevo marco regulatorio de la profesión docente que permitiera asegurar condiciones mínimas y generales para el cuerpo docente nacional.

Mediante la negociación del Estatuto Docente se buscó cumplir ese objetivo, y mejorar las enormes diferencias en las remuneraciones que se arrastraban desde la época de 1980, el desprestigio que significaba la pauperización del trabajo docente; elementos que el magisterio venía reivindicando desde la década anterior.

Con respecto a los ingresos, el establecimiento del Estatuto Docente en 1991 significó regular la enorme heterogeneidad de condiciones que propiciaba cada empleador dependiendo del tipo de establecimiento. Se creó una estructura salarial que concebía una serie de beneficios o asignaciones especiales a los profesores como la experiencia, el perfeccionamiento, el desempeño en condiciones difíciles, y el trabajo técnico-pedagógico y directivo. Por otra parte, el Estatuto fijó el derecho a una remuneración básica mínima que regía como imperativo para todo contrato de trabajo contraído por un docente. En concreto, con respecto a los salarios de los profesores esta normativa logró que *“a finales de la década, tanto el ingreso promedio como el mínimo, [sean] más del doble -en términos reales- que a comienzos de ella.”* (Bellei, 2001)

Con la promulgación del Estatuto Docente, se marca el inicio de una nueva etapa en la relación del magisterio con el Estado. Esta negociación, durante el gobierno de Patricio Aylwin representó un gran avance para el magisterio, pues prestaba herramientas para confrontar el marco de flexibilidad, desprotección laboral, y represión constante de la tentativa sindical, que predominó durante la dictadura militar.

Desde la perspectiva del trabajo docente podemos notar un esfuerzo de la institucionalidad por recomponer la dignidad de la profesión docente, que se manifestó -

a su vez- en una disposición al diálogo y capacidad de negociación mucho mayor entre el Mineduc y los profesores a inicios de los '90.

Sin embargo, la regulación laboral y beneficios que establecía el Estatuto no significó un cambio al que cualquier profesor, por el hecho de ser docente, pudiera acogerse libremente. Y es que, dentro de *“lo más grave e injusto para el magisterio, es que el Estatuto discrimina entre los docentes del sector municipal y particular subvencionado; ya que para estos últimos, en términos salariales y laborales, sólo rige la renta básica mínima, quedando el resto de sus condiciones salariales y laborales sujetas al Código del Trabajo del sector privado”* (Assaél e Insunza, 2008: 28)

El Estatuto docente dio pie a nuevos mecanismos de tercerización, creando el mercado de la capacitación, los cursos a distancia, y el surgimiento de un mercado de asesorías técnicas externas a las escuelas.

Se fue desarrollando un mercado de servicios educativos, fuera del campo de incidencia directa del Ministerio, por tanto, abierto a la iniciativa privada, proliferando empresas capaces de lucrar con la oferta de sus servicios educativos.

A su vez, este mercado creaba por ejemplo, las certificaciones para que un profesor pudiera acogerse a beneficios, planes y programas de perfeccionamiento, pasantías, etc. Con esto último, esos instrumentos y servicios, fueron estableciéndose como horizontes deseables para los profesores y así *ganar más*, mejorando su estatus social.

En suma, en cuanto a la estructura laboral, las condiciones de los profesores se mantienen similares, ampliamente segregados, pero con mejoras en algunos casos, con mecanismos legales de incentivo a la labor. Pudieron acogerse a renta mínima nacional, y a asignaciones por desempeño “en condiciones difíciles”.

A pesar de los avances anteriores, la estructura de fondo, los mecanismos de selección, competencia, estandarización del trabajo, siguieron tal como en la década anterior.

Sube el Gasto en Educación - La Reforma educativa como proceso que la llegada de la Concertación al poder propugnó como eje de su política educativa, tuvo como

plataforma una mayor inversión del Estado en educación, elevando el gasto público de 2,4% del PIB en 1990 a 4,4% en 2001. Sobre esa base económica y de inversión, el Estado impulsó una serie de planes y programas educativos para mejorar el déficit de calidad y equidad con que el sistema educativo operaba hasta allí.

Contenido y discurso en la Reforma

Discurso e Ideología de la Reforma - Para hallar los fundamentos filosóficos y epistemológicos sobre los que se construye un discurso de actualización y ajuste de la institución escolar al análisis del tiempo histórico cabe revisar el proceso llevado a cabo por la Comisión Brunner a inicios de la década de 1990 en Chile. En los 90 la Comisión Brunner propone tres grandes “objetivos educacionales para el siglo XXI”, que serán claves para la Reforma educacional de la década (Cabezas et al, 2007):

- Mejorar la competitividad económica
- Aumentar la participación ciudadana
- Superar la pobreza por la vía de igualdad de oportunidades

El Estado con los gobiernos de la concertación sostuvo el *discurso reformista* urdido por organismos como la CEPAL o UNESCO asociado a la idea de “*una transformación productiva con equidad social*” (Assaél e Insunza, 2008: 11), que se traduce como una sociedad más justa dentro del contexto neoliberal como modelo de desarrollo. Se trata de minimizar el liberalismo extremo que impulsó la dictadura en materia económica y social, adosando al modelo de educación un rol clave para avanzar en esa dirección. De esta forma, los pilares del discurso de la Reforma fueron: integración social, superación de la pobreza, construcción democrática y continuidad del crecimiento económico.

Tensión frente a la modernización - En base a lo anterior, el Estado se preocupó de una serie de aspectos, entre ellos regularizar las condiciones laborales de los profesores. Impulsó programas de perfeccionamiento de la profesión docente, trabajó para mejorar el aspecto formativo de los docentes, e implementó programas de pasantías al extranjero, se abrió a la negociación salarial con el Colegio de Profesores. En el aspecto de gestión estableció métodos de trabajo más modernos, sostuvo mecanismos de focalización de los recursos públicos a escuelas con menor disposición de materiales e

infraestructura. Dentro de las escuelas se promulgó la extensión de la jornada escolar, y se dio paso a una profunda reforma curricular. (Assaél e Insunza, 2008)

Todos estos cambios obedecieron a la ideología de la modernización del modelo educativo como base para la inserción de ciudadanos en la llamada sociedad de la información y del conocimiento. Esto conlleva una visión sistémica de la educación como proceso tributario del orden económico y político neoliberal, imperante en Chile actualmente. El discurso que está a la base de la Reforma concibe a los estudiantes como fuerzas productivas, es decir, capital humano, poniendo el proceso de educación como un medio para asegurar el progreso técnico, y el bienestar material de las economías en vías al desarrollo

Reforma Curricular - Los cambios en el currículum escolar fueron uno de los motores principales de la Reforma educativa de los años 90. Se establecen los objetivos fundamentales transversales (OFT) como contenidos básicos y generales que operan demarcando los espacios de acción de las escuelas. Los contenidos encierran el concepto de sujeto que se pretende formar a partir de la ponderación de enfoques en la enseñanza, y la construcción hegemónica de una idea de sujeto marcadamente individualista (Cabezas et al, 2007). Con ello, el ajuste de los profesores a profundizar y desarrollar esa idea de sujeto en los estudiantes fue mermando cierta autonomía y capacidad de control en el profesorado.

Como se ve, la década de los 90 y el paso al siglo XXI estuvieron marcados por una serie de intenciones de parte del gobierno y la institucionalidad por mejorar las condiciones tanto intelectuales como materiales del trabajo docente llevados a cabo por la Concertación. Las condiciones laborales de los docentes, en efecto, mejoraron. (Bellei, 2001) Y también se advierte la intención de establecer la capacidad de pensamiento crítico, como herramienta clave en la política de formación inicial de los docentes. (Miranda, 2003)

Pero salvo avances, -como vimos- parcializados, en materia de estatuto laboral, el sometimiento de los profesores a una esfera del trabajo en que predomina la privatización de la escuela y sus prácticas, no ha sido modificado en sus aspectos medulares.

Pero, ¿cómo afectó esto a los profesores en su trabajo?

Práctica Técnico Instrumental de la Docencia - El objetivo de la Concertación de recomponer la relación entre el Estado democrático y el magisterio nacional, convivió con un proceso en que se buscaba un perfil más moderno de docencia ligado al criterio de la eficiencia y remitido al trabajo técnico y profesional enfocado en resultados. Este cambio ha sido leído por expertos en base a diversas hipótesis, entre ellas destacamos que la nueva *expectativa social* del neoliberalismo, que exigía a los profesores adaptarse a un objetivo educacional más ligado a la modernización de la economía nacional, no iba acoplado a una participación activa de los docentes en la Reforma, reconociendo en ellos la enorme riqueza que implica el aula y la cotidianeidad de la escuela. Más bien, la perspectiva fue la de una imposición de un nuevo trato por parte del Ministerio de Educación, y no el trabajo colectivo en base a la generación del proyecto educativo nacional en formación. La nueva exigencia resulta más como un “golpe de autoridad” que no necesariamente los docentes están dispuestos a asumir sin cuestionamientos o resistencia. (Bellei, 2001).

En este escenario de presión por los resultados académicos de las escuelas, y con una expectativa distinta por parte de la sociedad en general para con la profesión docente, el trabajo docente pasó a evaluarse mucho más por criterios de eficiencia, propios de una racionalidad técnico-instrumental de la *acción pedagógica*. Los espacios para el despliegue de una mirada práctico-reflexiva de la labor docente fueron disminuyendo cada vez más. (Gaete, 2011; Soto, 2003; Díaz e Inclán, 2001) De esta manera, la política educativa hacia los 90s, fue el impulso de una carrera profesional, en la que los docentes debieron competir por obtener los mejores puestos posibles, una carrera descarnada, homologable a los mecanismos de competencia con que el sistema de enseñanza mide, califica y clasifica a los alumnos con instrumentos como el SIMCE.

Desde los círculos de producción de saber académico ligado a las políticas públicas, se habla de un desacople entre el profesor y los nuevos requerimientos de la sociedad, la que se ha denominado sociedad del conocimiento. Importante leer los planteamientos de Bruner y otros al respecto, que establecen un nuevo mandato social hacia los docentes, para que estos se adapten a los tiempos que vivimos. Por tanto, se requiere un tipo de

profesor distinto, un nuevo profesional cuyas principales características sean marcadas por: *"autonomía", "discrecionalidad y capacidad investigativa", "disposición para la evaluación de su desempeño", "orientación a la eficacia tecnológica", "expertise metodológica", "eficiencia" y "capacidad autocrítica"* (Arévalo, Cornejo, Reyes, y Sánchez, 2010)

Política de Formación Inicial - La intención modernizante del sistema de enseñanza a base de las propuestas de UNESCO, CEPAL, BID, cristaliza en Chile desde la LOCE en adelante, que el sistema educativo tiene en su nivel básico impulsar *"el desarrollo de destrezas de pensamiento creativo, original reflexivo, riguroso y crítico."* (MINEDUC, 1996), y el logro de esos objetivos tiene como agente fundamental al profesor. Esto implica que, el modo en que el profesor adhiera al discurso de elevar las facultades del pensamiento crítico en sus alumnos para la construcción de una sociedad mejor, es determinante en el logro o fracaso de esa tarea. (Miranda, 2003)

El trabajo del ministerio a la hora de responsabilizarse por la formación de los docentes en Chile, cobró bastante fuerza desde mediados de los 90s. En efecto, *"el Ministerio de Educación ha invertido gran cantidad de recursos económicos y humanos, cuya estrategia de transformación ha sido generar instancias de formación inicial y permanente que propicien fuertemente el desarrollo de habilidades de reflexión y pensamiento crítico en los docentes, a fin de mejorar, a través del cambio en las prácticas pedagógicas, la calidad de la educación"* (MINEDUC, 2002). Se puede entender que desde el piso gubernamental, la idea de mejorar las habilidades y el pensamiento crítico de los alumnos pasa por hacer un trabajo de mejorar las habilidades y el pensamiento crítico de los profesores. El sentido es la transformación de las prácticas docentes como impulso a una mejor sociedad.

Inconsistencias en la Protección Laboral del docente - Si bien el Estatuto Docente significó por una parte, una salida consensuada, que volvió a componer los mecanismos de representación y negociación de los docentes frente al Mineduc y el Estado, por otra parte, y con el trascurso de los hechos en materia de política educativa, podemos notar que el ámbito de las condiciones laborales de los profesores presenta inconsistencias importantes entre lo que propone la política como discurso, y lo que se experimenta en la cotidianeidad de los diversos tipos de escuela que el modelo cobija, realidad en que

los docentes siguen manifestando un desprestigio hacia su trabajo de parte de la sociedad en general.

Hacia 1995, el magisterio nacional verá las consecuencias concretas de que la política educativa haya constituido sus objetivos fundamentales en base a la lógica de los resultados académicos. Se construye el concepto de “excelencia académica”, que permite identificar las escuelas en que su plana directiva y docente logra obtener resultados destacados. Desde ese año se conforma el mecanismo de la subvención a la excelencia. El SNED (sistema nacional de evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados), creado en 1995, impone los criterios de evaluación del rendimiento de las escuelas (de menores recursos) de manera tal que los esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza sean mayores en los diversos establecimientos. Quizá, sin un grado mayor de reflexividad y en favor de modernizar el trabajo docente, se estaba transponiendo la lógica de la oferta y la demanda a la escala de la profesión docente, de la misma forma que el conjunto de los trabajadores dentro de las reglas del libre mercado del trabajo.

Entre la Regulación y el Libre Mercado Educativo - Finalmente la aparente regulación y revitalización del Estado en materia educativa, se contradice con la política educativa concreta hacia los docentes, mediante las que se fue afianzando la flexibilidad en el trabajo, instaurando y extendiendo lógicas empresariales como los incentivos al desempeño como bonificaciones en base a resultados, que fueron determinando el sentido del trabajo en la escuela.

Como muestra de aquello, a través de la ley N° 19.410 se modificó el Estatuto Docente bajo el argumento que dicha reglamentación funcionaba como un “obstáculo para la modernización” del sistema educativo, los municipios (“sostenedores principalmente afectados”), la oposición y el mismo gobierno -paradojalmente, y denotando que el proyecto educativo desde sus inicios no era consistente con una idea de país-, criticaron fuertemente la aplicación del reglamento. Al entrar en vigencia esta ley, el trabajo docente se vuelve a flexibilizar estableciendo una serie de normas para racionalizar el modelo de contratación en función de los ingresos (matrícula por establecimiento) percibidos por escuela: *“se aumenta la movilidad de los contratos docentes, se limita temporalmente la duración de los cargos de director de escuela y jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal (5 años), se*

posibilita -mediante la elaboración de un Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (Padem)- la adecuación de la planta docente de una comuna a las fluctuaciones de la matrícula” (Bellei, 2001)

JEC y sobreexplotación en la escuela - De acuerdo a datos presentados por Bellei (2001) se puede observar que la medida peor evaluada por los docentes de la Reforma Educativa de 1996 en adelante, tiene que ver con la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC). De hecho, suele asociarse toda la Reforma educativa, exclusivamente con la extensión de la jornada. Como si la JEC fuese *la* Reforma. (Bellei, 2001) Si bien esto constituye un reduccionismo de la política educativa de los 90s, el hecho ilustra el fuerte impacto de la implementación de la JEC en el sistema educativo. No es especialmente complejo entender el malestar que ha generado esta medida en una serie de sentidos, perjudicando tanto a alumnos como a profesores. Estos últimos, se ven perjudicados en la medida que la extensión horaria no es retribuida correspondientemente en sus remuneraciones. A esto se suma una inconsistencia entre la intención pedagógica de la JEC y el momento de su implementación, el cual se traduce en el simple reforzamiento de las asignaturas del currículo tradicional en la jornada de la tarde, generando una sobrecarga considerable en los alumnos y profesores, repitiendo el modo de las clases matutinas, los contenidos, e incluso en cursos como cuarto medio, ocupando la extensión del horario como preuniversitario. Esto contravino la lógica inicial de la JEC, que pretendía diversificar y enriquecer el tiempo de trabajo pedagógico, abarcando el currículo desde una perspectiva global, una filosofía acerca de la noción de conocimiento, y su articulación con las de ciudadano y trabajador. Por tanto, más allá de la cuestión salarial que perjudica enormemente la retribución de los docentes por la extensión de la jornada, ocurre que la propuesta educativa se centra en *“las funciones operatorias del cómo hacer, que adquieren centralidad en la formación y en el quehacer técnico de los profesores, con evidente omisión del fin que subyace a los enfoques y los principios consecuentes con ese fin, sustancia de la cosmovisión, desde la cual se explican la selección del contenido y los criterios propuestos para la definición operatoria de las estrategias de acción, en la enseñanza y aprendizaje.”* (Soto, 2003: 89)

Reforma, Aceptación y Contrapesos - Los cambios antes mencionados sin duda configuran el panorama más cercano y estrecho con la realidad en que los profesores desarrollan su trabajo en la actualidad. Vemos que una profunda diferencia está marcada

por el mercado libre de la educación particular, en que a su vez, se abre un campo diverso de alternativas, proyectos educativos, y contextos, que le otorga enorme complejidad a dicho sector. Y el ámbito de lo público, que aparece con mejores condiciones para los docentes en cuanto a organización, autonomía, pero en franca caída en las últimas dos décadas por la arremetida privatizadora.

A pesar de ello, llama la atención que el escenario educativo no haya sido politizado desde demandas docentes, antes que estudiantiles. Al respecto, Assaél e Insunza (2008) se preguntan por qué el Colegio de Profesores en los 90s no impulsó grandes movilizaciones. Ante esto, plantean que en los primeros años de Concertación, el Directorio nacional del colegio era en gran parte dominado por dirigentes afines a la concertación, hecho que permitió que las modificaciones en el modelo educativo siguieran avanzando, y que las demandas y propuestas docentes no pretendiesen generar líos con el gobierno de turno. *“En este sentido, la misma imposición tecnocrática de la Reforma y el acuerdo tácito de la dirigencia concertacionista del Colegio ayudaron a desmovilizar al profesorado”* (Assaél e Insunza, 2008: 29)

En esa lógica, deja de sorprender la aceptación de la Reforma, aun cuando exista un desacople en la práctica pedagógica, entre la identidad del cuerpo docente y el sentido modernizante de la educación (Bellei, 2001). De esta manera vemos como algunas políticas de mercado se implementan sin un gran contrapeso del movimiento docente organizado.

Antecedentes Teóricos

El carácter político de la Escuela

Para introducirnos en la tarea de indagar en la crisis de la educación desde el punto de vista de los docentes, se torna necesario un posicionamiento investigativo que dice relación con una particular mirada teórica de la Escuela como institución social y espacio de trabajo de los docentes.

La Escuela como institución social, fue bien descrita por Durkheim en cuanto a sus tareas fundamentales. Para el autor, la educación es definida como *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. [Y que] Tiene por finalidad desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales que necesita la sociedad en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.”* (Durkheim, 1990: 47)

La consideración tanto teórica como analítica del trabajo docente como una práctica social específica, como hemos visto, responde a los medios y fines que se definen como la función de la escuela en la sociedad. De acuerdo a Dubet y Martucelli (1998), se puede desagregar la función del sistema escolar en tres tareas fundamentales: la distribución (cómo se traducen los rendimientos en diplomas y éstos en posiciones relativas en el mundo del trabajo), educación (producción de un sujeto no totalmente adecuado a su rendimiento o utilidad social), y socialización (producir un sujeto adaptado a la sociedad en que vive.)

De acuerdo a ese sentido de la Escuela, el trabajo docente puede entenderse como el trabajo de producción de las personas, llevado a cabo en la Escuela como lugar de “fabricación” de valores, formas de pensar y formas de actuar (Bourdieu)⁴. Sobre los maestros, recae una expectativa social hacia el trabajo que desempeñan *“como mediador en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo”* de los estudiantes (Cornejo, 2012: 21). Por tanto, tan importante como los fines de la institución escolar, resulta comprender cómo se sostiene el compromiso de un cuerpo docente con un determinado proyecto educativo y sus objetivos. Más aun considerando que sobre la educación se construye una mirada social, y la Escuela es *“uno de los ámbitos principales en que distintos grupos, con visiones políticas, económicas y culturales diferentes, intentan definir cuáles han de ser los medios y fines socialmente legitimados de una sociedad.”* (Apple, 1997: 81)

Como hemos dicho, La Escuela, circunscribe al trabajo docente en una estructura laboral construida en base a procesos históricos y políticos, en la que se ponen en juego las distintas visiones sobre lo que la pedagogía debe ser, y sobre el sentido de la educación en el desarrollo de un proyecto de país. La emergencia de movimientos sociales que critican la esencia del modelo educativo, demuestra que el

⁴ Entrevista a Pierre Bourdieu, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=QjBqYZzd7s0>

sentido imperante de la educación, nunca es universal, sino el resultado de una confrontación de cosmovisiones, significados o ideologías.

En vista de ello, apoyamos la idea anterior con que *“no sólo el conocimiento está construido socialmente, también lo están los criterios de verdad y de razonamiento válidos para la educación...”* (Cabezas et al, 2007: 11) Por lo tanto, los objetivos de las reformas educativas, y su injerencia en la forma que adopta el modelo educacional, a menudo, suelen presentarse con una naturaleza apolítica y técnica en la medida que cierto consenso social les brinda un soporte o legitimidad. De acuerdo a ello, se entiende que la estructura normativa, o la concepción oficial de educación, presenta el carácter de un constructo vivo; en ocasiones consolidado sobre una legitimidad social, y en otras, susceptible de crítica y transformación de acuerdo a las circunstancias históricas.

La estructura sobre la que funciona la Escuela o sistema educativo se establece como un marco normativo de reglas y prácticas en que se desenvuelven sus actores principales. Por lo tanto, el trabajo docente no puede entenderse sin atender dicha estructura, que encuadra a los actores y sus prácticas de acuerdo al *tipo* de escuelas que cobija -racionalmente- una determinada formación social (Apple, 1986) en acuerdo a su proyecto como sociedad.

Con esto se reafirma que la existencia de la Escuela responde a un tránsito histórico, puesto que se caracteriza -así como otras instituciones- por ser materia de construcción humana y social, por tanto escenario donde lo político se manifiesta. De hecho *“Las escuelas, en tanto que instituciones de concurrencia masiva y obligatoria, no están al margen de la conflictividad social, de la crisis de proyecto futuro que atraviesan los jóvenes, del deterioro de los lazos sociales, ocurridos en un contexto de desocupación, pobreza y exclusión social que afecta a vastos sectores. Completa este panorama el reciente proceso vivido de achicamiento del Estado, el retroceso de su capacidad de regulación y de articulación simbólica de lo social.”* (Vezub, 2005: 1)

De acuerdo a lo anterior, se afirma que los profesores son también socializados por los discursos y prácticas imperantes en ese medio o ‘estructura educativa’, debiendo guiar su actividad laboral por la que podríamos llamar ‘racionalidad educativa legítima’.

¿Cuál es el sentido de la educación, a partir de la racionalidad educativa legítima hoy?

Actualmente, se han impuesto como socialmente válidos, los paradigmas sistémicos y funcionalistas que vinculan estrechamente a la educación y modelo económico. Se entiende la educación como un factor clave para el desarrollo de las sociedades, en tanto el conocimiento se vuelve un recurso para el aumento de la productividad, y con ello, del bienestar social general. Para sistemas económicos neocapitalistas, una buena educación, de acuerdo a las propuestas de diversos organismos supranacionales, debe ajustarse a los procesos globalizantes de la cultura y la economía, actualizándose en cuanto a contenido y metodología, junto con el avance tecnológico que ha permitido un acceso cada vez más abierto a la información. (Cabezas et al, 2007)

Desde la mirada funcionalista, la educación cumple cuatro funciones: (Cabezas et al, 2007)

- Independizar al niño de su familia
- Valores y conocimientos para la vida social
- Diferencia y ordena a los estudiantes según su rendimiento
- Distribuye los roles en la sociedad

Esta racionalidad, legítima desde la implementación de diversas reformas al sistema educativo en Chile como en Latinoamérica, han seguido el discurso de organismos supranacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo basados en la calidad de la educación (y los factores que confluyen para su consecución) como concepto central. Dentro del contexto latinoamericano, este discurso también ha sido interpretado, reelaborado, y estudiado por instituciones como la CEPAL, UNESCO, y afines, que continuamente producen información y recomendaciones técnicas a los países en América Latina y el Caribe. La racionalidad educativa que se impulsó desde estos organismos entrada la década de 1990 trata sobre la contribución que la institución escolar hace para producir el *capital humano*, es decir, una función de proveer a la economía, de la manera más adecuada, con los puestos que requiere el sistema productivo. Por lo tanto, el trabajo de la escuela y los profesores no es sino nutrir el mercado del trabajo. A su vez, esta perspectiva considera que “*el libre juego del mercado*” puede responder a las desigualdades generadas en la estructura social, mejorando las capacidades de uso del conocimiento para impulsar un progreso técnico, eje del equilibrio entre democratización política y equidad social. (Cabezas et al, 2007: 3)

Por su parte, el discurso Cepalino “*propone una estrategia educativa de carácter sistémica...*” porque se articula la estructura formativa a los avances de la ciencia, integrando los requerimientos del mercado laboral y una economía en progresiva globalización. Parte de esa mirada sistémica implica fomentar desde los espacios educativos la estabilidad política, ya que se “*aspira a fomentar una participación ciudadana activa y responsable, ejerciendo y respetando los derechos y deberes de cada ciudadano*” (Cabezas et al, 2007: 3-4) como una plataforma para hacer progresar los países latinoamericanos.

En resumen, el paradigma sobre el que se articula el discurso hegemónico sobre la educación bajo modelos sociales neoliberales, se deriva de elementos teóricos funcionalistas para comprender el orden social, y se traduce en que concibe la educación *en armonía* con los fines de modernización del sistema social, es decir, “*perfeccionando los conocimientos y habilidades de los nuevos contingentes como individuos y ciudadanos, además de trabajadores y consumidores activos*” (Cabezas et al, 2007: 2) se contribuye a desarrollar un sistema social moderno, diversificando su economía, proveyendo de cohesión social, cultural y política.

La propuesta “Cepalina” es de vital importancia en los procesos democráticos de Latinoamérica entre los años 90, en que “*la estrategia se articula en torno a objetivos (ciudadanía y competitividad), a criterios inspiradores de políticas (equidad y desempeño), y a lineamientos de reforma institucional (integración nacional y descentralización)*” (CEPAL-UNESCO, 1992: 16)

Por su parte, la UNESCO conformó en 1993 una Comisión Internacional sobre Educación que al igual que los trabajos de la CEPAL, le entrega un rol central a la información y el conocimiento en una sociedad que avanza, a pesar de las tensiones de la modernidad, para poder lograr un crecimiento con equidad.

Durante el retorno de regímenes democráticos en Latinoamérica los países modificaron sus políticas educativas, siguiendo algunas de estas recomendaciones. Las reformas educativas en Latinoamérica a partir de este concepto de educación desarrollan la idea de educación y formación continua, o permanente, en la que el curriculum de la educación básica y media sirve de base al aprendizaje y construcción de una cultura general de base en los alumnos. Sobre esa base afianzada en la enseñanza escolar, se

comienza un proceso de diferenciación y especialización del conocimiento en los niveles superior, técnico, profesional, etc.

El ajuste del modelo educativo a una sociedad moderna, pasa entonces, por articular, de acuerdo a este paradigma, el progreso material y tecnológico, la democracia como sistema político, y los mercados flexibles como elementos a los que una educación permanente se armoniza, sintoniza, o adapta. (Cabezas et al, 2007: 5)

La propuesta de estas instituciones, tienen 4 ejes fundamentales:

- Aprender a Conocer: saber cómo aprender
- Aprender a Hacer: saber cómo trabajar
- Aprender a Ser: desarrollar autonomía como sujetos
- Aprender a Convivir: democracia, ciudadanía

La pedagogía entonces entrega las herramientas para formar sujetos acordes a estos valores, y que permitan preservar el orden social y moral. Se inculca el valor de la estabilidad democrática, el fortalecimiento de la ciudadanía y del Estado de derecho. Se toma conciencia de los derechos y deberes de los ciudadanos, y del rol de las autoridades. De esta manera se busca *“entregar un marco donde todos los ciudadanos sepan cómo desenvolverse económica, política, cultural y socialmente”* (Cabezas et al, 2007: 6)

En esa línea, se puede entender que las prácticas pedagógicas y el trabajo docente se asocian al cumplimiento de una demanda fundamentalmente emanada en la esfera económica. De acuerdo a Bourdieu, se produce una subordinación del sistema de enseñanza al sistema económico, derivada de la necesidad del primero por el segundo, creándose así, una relación donde la necesidad de ‘lo económico’ repercute con fuerza específica en las características de la institución escolar. Mas ¿cómo es sostenible esa relación de control? El mismo autor considera que *“(…) sólo por un abuso de autoridad ideológico se pueden presentar las ‘necesidades de la economía’ o de ‘la Sociedad’ como el fundamento racional y razonable de un consensus sobre la jerarquía de las funciones que se impondrían, sin discusión, al sistema de enseñanza.”* (Bourdieu, 1996: 238) Se aprecia entonces, que bajo el imperativo de las necesidades de la sociedad y la economía, hay un interés y una visión de la educación que trasunta la profesión y el oficio docente, divide sus funciones y las determina.

El alcance de la concepción hegemónica de educación, que bajo el manto de neutralidad de la institución escolar, establece un sentido racional de la acción pedagógica, se verifica en mecanismos que los profesores movilizan en su trabajo, como por ejemplo, la relación evaluativa y dispar que rige frente a los alumnos. Gran parte del proceso educativo se orienta al logro, por tanto, a una serie de procesos de evaluación, de manera que “...*el éxito y fracaso escolar [pasan a ser] resultado de la definición de éxito y fracaso que sustentan los profesores*” (Cabezas et al, 2007: 11). De ahí que es importante comprender cuál es en realidad la definición de logro de los profesores, como se proyecta eso en los alumnos, y qué tan distante son esas definiciones de las que provee el programa educativo específico al que se somete la acción pedagógica.

Considerando estas nociones desde la teoría social, sostenemos que la Escuela comporta un carácter ideológico, y por lo tanto, ligado a las correlaciones históricas de fuerzas sociales y políticas en la tarea de construir el sentido y rol del Estado, hecho que determina la forma específica de la institución Escolar.

Chile cuenta con un proyecto educativo en el que tienen cabida diversos formatos y ofertas educacionales en virtud de una gran privatización de la enseñanza, garantizada constitucionalmente en el principio de la ‘libertad de enseñanza’. A partir de ahí, el criterio ideológico que predomina tiene que ver con la virtud de contar con un modelo descentralizado, en el que las familias pueden elegir de acuerdo a sus posibilidades, fomentando el concepto de individualismo predominante. Al no contar con un proyecto hegemónico desde lo pedagógico, pero si desde el libre mercado, es vital comprender que la educación se asume “*como un insumo del aparato productivo [y el] conocimiento, la información y la tecnología como el principal factor productivo del capitalismo actual*” (Cabezas et al, 2007: 3).

Considerando lo anteriormente reseñado, interesa recobrar las condiciones socio-históricas sobre las que toda institucionalidad escolar debe comprenderse. En ese sentido, “*las teorías pedagógicas ocultan sistemáticamente la significación política de la educación tras su sentido cultural... se trata pues de un proceso ideológico cuyo postulado fundamental es la reducción de lo social a lo individual.*” (Charlot, 1981: 29). Lo individual viene a constituirse como criterio sobre el cual evaluar los comportamientos, los rendimientos, y como argumento del fracaso o éxito en materia escolar. Esta concepción será la base de una *ideología del mérito* que eleva el esfuerzo

personal y el actuar individual como único medio de lograr una mejor posición social o como explicación de los problemas estructurales como la falta de oportunidades, las condiciones que la escuela presta a sus trabajadores, como a sus alumnos, etc. Vemos que el trabajo docente en Chile está definido discursiva e ideológicamente a partir de la inculcación de una racionalidad marcada por la lógica de la maximización individual de los beneficios, respondiendo así al hecho de que “*cada tipo de formación social requiere un tipo particular de individuo*” (Apple, 1997: 29) para resolver su subsistencia económica, social y cultural.

La actual articulación entre Estado, mercado y sociedad civil como un matriz de interacciones, no es ajena a la formación de los profesionales docentes idóneos para reproducir la función escolar hegemónica que ha sido descrita.

Esto no produce un efecto mecánico de entendimiento y aceptación de los profesores del marco que regula el sistema de enseñanza. El discurso hegemónico repetidamente puede tener colisiones con los modos en que los profesores han ido interpretando los cambios en la ‘demanda social’ de su trabajo, o las transformaciones que la esfera laboral ha sufrido de la mano de los ajustes macroeconómicos por los que ha transitado la economía Chilena de 1980 en adelante.

La politicidad en la Docencia

A efecto de problematizar el trabajo docente, será fundamental el componente de *politicidad* de la docencia en tanto práctica. Este componente, entronca con la idea de una ideología propia del magisterio que viene a contrapelo de los procesos estructurales, cobijando la dinámica de ser deconstruidos por las transformaciones en el ámbito laboral, pero que construye sobre ello, un sentido nuevo. Estos procesos de “constitución” y “de-constitución” (Cornejo e Insunza, 2013) de la subjetividad docente, son los que conminan a investigar en base a una categoría sujeto que se constituye tanto por aquello que lo *sujeta*: un poder, el control, una dependencia; como también, por aquella capacidad de agencia o acción sobre el mundo, clave en el proceso de subjetivación de su experiencia.

Cabe mencionar, con respecto al actor docente, la perspectiva de Freire, que resulta vital para encontrar en el acto educativo un conjunto de prácticas de carácter político, o lo que se describe como ámbito de su *politicidad*. El pensador brasileño ha orientado su pensamiento en base a un concepto de hombre cuya capacidad para ‘ser más’ le es propia e inherente. Bajo esa idea, por tanto, la realidad es asumida como un constructo social -un discurso-, que no tiene forma única ni es unívoco (Freire, 1970).

Realizando una conjunción de estas ideas, coincidimos en entender el sujeto y su medio como una estructura construida y su interrelación como una de carácter dialéctico. La consolidación de un modelo educativo no está exenta en su proceso, de la complejidad de esta relación, cuyo intercambio del orden de lo político se sustenta en una correlación de fuerzas cuyas visiones contraponen significados y acciones sociales.

En ese sentido, la perspectiva del estudio trata de asumir los *condicionamientos* sociales, pero diferenciarlos de *determinaciones* sociales (Freire, 1996: 75) Si lo real es inacabado en tanto construcción humana, y el acto educativo contribuye al proceso de construcción de personalidades y discursos, en la práctica de enseñar y aprender no puede haber neutralidad.

Siguiendo esa lógica, podemos sustentar una crítica a la postura universalista del acto educativo, que lo abstrae del contexto sociopolítico como de su historicidad, cubriéndolo de una aparente neutralidad. Si la educación es un acto que vuelve el mundo algo inteligible, entonces, este mundo puede ser transformable. El acto educativo para Freire no es la mera transmisión del conocimiento general, que se traduce en transmisión de una cultura específica y dominante en la que “*normalmente se niega el carácter político del sistema educativo, no reconociendo que lo político no puede ser reducido a un ámbito partidista, sino que debe entenderse como principios y visiones de mundo, cargadas valoricamente que orientan opiniones y acciones en el campo social*” (Cabezas et al, 2007: 8)

Enfoque histórico-cultural del sujeto docente

Consideramos un enfoque histórico-cultural, por brindar una mirada a la constitución subjetiva de los docentes, que intenta ir más allá de la dualidad entre acción y estructura. A partir de este enfoque, podemos comprender los aspectos subjetivos del ser docente, integrando las influencias macro-sociales sobre la escuela, por ende sobre el trabajo docente, con la posibilidad de acción propiamente humana de todo agente inmerso en una comunidad, en este caso, la escuela como lugar de trabajo. Así, se intenta tener un enfoque que supere los reduccionismos de corte psicologicista-individualista y estructuralista-determinista (Zemelman, 2010).

“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 citado en Cornejo, 2012). Así, el ser docente no está dado por las determinaciones externas que recaen sobre él, sino que como creemos, puede hallarse en los mismos significados que en tanto actores con capacidad de desarrollar un propio saber en la experiencia, le otorgan los docentes a su labor.

Por tanto, el docente en tanto sujeto, tiene *“capacidad de atribuirle al trabajo un objetivo que trascienda el plano de lo meramente instrumental”* (Moncada, Llorens, y Kristensen, 2002 citado en Cornejo, 2012), de manera tal que el saber que emana de la práctica que los agentes experimentan adquiere su relevancia específica.

El sujeto es un productor de sentido, sin aquella capacidad se ubica en la posición de un objeto. De esta manera, el docente se ubica en una relación compleja que implica el educar como una práctica de transacción de sentidos que pone al docente como un operador y movilizador de sentidos. Vemos que en su trabajo, *“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, Klein y Tannenbaum, 1991 citado en Cornejo, 2012).

El enfoque de la construcción de sentido

El enfoque teórico que nos orienta a preguntarnos por los sentidos de la educación, si bien, surge del antecedente de que la educación no es ajena de un componente político, también se fundamenta en la idea de sujeto que hemos deslizado ya, en la que tiene cabida la acción transformadora, propiamente humana, de reflexión en torno a lo establecido, y por tanto de producción de sentidos en torno a aquello que constituye el orden social y su experiencia. En ese sentido *“las prácticas y significados educativos son ‘leídos’ por los maestros y los estudiantes a través de principios interpretativos y selectivos que soportan el peso de situaciones preexistentes y de ideologías constituidas.”* (Giroux, 2004: 203) De lo contrario, se recae en un análisis circular en que toda dominación determina la acción humana y la reduce a mera reproducción de sus estructuras fundamentales.

Consideramos que el lugar de los sentidos 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.”* (Cornejo, 2012: 103)

Este enfoque considera que si bien las estructuras sociales se incorporan en toda conducta humana, y *“la organización técnica, económica y social de la producción aparece como la infraestructura sobre la cual se elevan y por referencia a la cual se definen todas las otras manifestaciones de la vida social; por otro lado, la sociedad se define por un movimiento, una voluntad, un espíritu que la impulsan a crear riquezas de un nuevo tipo o a emprender aventuras inéditas.”* (Touraine, 1969: 36)

En el ámbito de la educación la labor no puede desligarse de una significación en tanto práctica social, al mismo tiempo que como *“virtud moral”*. Esto es, como portadora de una misión de formar un “mejor” ciudadano. (Cullen, 2002: 55) Esta concepción subyace a la educación como un medio que le brinda al hombre llevar una *“vida buena”*, y así, dotar de armonía a la vida social.

Recuperando el genuino sentido de lo político, el profesor contribuye por medio de la formación de ciudadanos, a la producción un espacio público, en que las nuevas generaciones serían participantes “políticos en potencia” toda vez que han desarrollado su virtud de la ética, del posicionamiento frente al espacio y acontecer social. (Cullen, C., 2002: 57)

La pregunta por el sentido, no está ajena a la pregunta de ¿Qué es educar?, asumiendo que no existen definiciones absolutas al respecto. En la medida que la escuela se entiende como un espacio de contradicciones, es decir, que por un lado contribuye formando ciudadanos para una sociedad que se desarrolla en la lógica capitalista, por otro lado, hace posible el despliegue de conocimientos emancipatorios, y prácticas sociales críticas. (Giroux, 2004: 153)

Lo que nos interesa estudiar tiene que ver con la construcción de distintos conceptos de la educación que en vista de la capacidad productora de sentido de los sujetos, en este caso, de los docentes capaces de pensamiento y acción, tienen también una validez, aunque no estén necesariamente apegados al saber oficial o legítimo.

Desde ahí, puede analizarse esos conceptos en términos de su *virtud moral*, y del propósito que asignan a la educación como práctica social. En ese sentido pueden representar significados acordes a la función hegemónica de la educación; o por el contrario, dar cuenta de un sentido y propósito que cuestiona los parámetros socialmente válidos, y elabora un concepto o discurso crítico en torno al trabajo de los profesores, y al rol de la escuela como institución.

Más allá del estudio de los acontecimientos y sus motivaciones, la cuestión por el sentido, corresponde al planteo de la cuestión de la *orientación*, como principio que permite articular el plano de lo subjetivo con el ámbito de lo práctico y lo vivido por los actores mismos (Touraine, 1969); que en el caso de los docentes y la enseñanza, permite aprehender la ligazón que construye el maestro entre los fines u objetivos de la educación y los medios o acciones necesarias para alcanzarlos.

Conceptos centrales y sus dimensiones

De acuerdo con nuestra pregunta de investigación se distinguen dos conceptos centrales, Trabajo y Acción pedagógica, que si bien podrían entenderse por separado, a menudo

sus límites se difuminan, toda vez que entendemos el *trabajo* como una *acción*. (Touraine, 1969) Por tanto, ambos conceptos aluden a esa experiencia de la que son parte, aunque en distintos niveles. En el caso escolar, la estructura organizacional, institucional, etc., de una escuela podrían entenderse como el marco laboral o de *trabajo*; el cual es posible y se sostiene en base a los acontecimientos concretos que ocurren en las salas de clase, salas de profesores, etc., y los distintos agentes que allí interactúan, los que podrían entenderse como el aspecto subjetivo de la *acción* propiamente tal.

Trabajo docente

En términos generales comulgamos con la idea que “*El trabajo es una acción histórica. La experiencia del trabajo permite a los actores tomar consciencia histórica de sí mismos, es decir, como creadores de un cierto cambio.*” (Touraine, 1969: 47). Ahora bien, el trabajo docente es un fenómeno complejo de definir revistiendo distintas entradas en la investigación social sobre educación (Apple, 1997; Martínez, 2000; Bellei, 2001; Ávalos 2013).

Por lo tanto, es relevante trabajar con categorías que permitan visibilizar los sentidos que otorgan los agentes inmersos (trabajadores de la escuela) a las interacciones que ocurren en el día a día, las que han sido objeto de transformación en el tránsito histórico, particularmente modificando a los agentes involucrados quienes no necesariamente lo perciben conscientemente. La situación de control sobre el trabajo y profesión es contenido “*oculto para la conciencia de muchos trabajadores de la educación y de gran parte de la investigación educativa. [Por lo que] Visibilizarlo es un desafío teórico y político*” (Martínez, 2001: 5)

Los sentidos atribuidos al trabajo se manifiestan en la vivencia de las condiciones laborales y las relaciones sociales al interior de la escuela. El primer ámbito más objetivo, y el segundo en un nivel social.

En el plano objetivo del trabajo docente corresponde a las *condiciones laborales* en que se desempeñan los profesores, es decir, la infraestructura -en todo lo ancho de la

palabra- donde la experiencia escolar se desarrolla. El docente en el trabajo está condicionado por el logro de los objetivos institucionales en particular, y a su vez, por la expectativa de la sociedad sobre la escuela, o funciones sociales del sistema de enseñanza (Bourdieu, 1996).

El profesor pertenece a una escuela, es contratado por ella, se rige por sus marcos de acción, y la escuela (subvencionada) se rige por la dirección de un sostenedor privado. Luego, los productos de su trabajo, resultados de los alumnos y los alumnos como sujetos no pertenecen completamente al dominio de los docentes como productores directos (Cornejo, 2012), sino al control de una institución, y al sistema de enseñanza en general.

El *producto* del trabajo docente es un producto-relación y un producto-conocimiento (Martínez, 2000). 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 (Cornejo, 2012).

El problema del control puede ser entendido como la separación de las capacidades de concepción y ejecución de los docentes a propósito de la modernización de los sistemas de enseñanza (Apple, 1997). Estos procesos al interior de la escuela no son del todo conscientes en los docentes, por lo que hace sentido considerar que “*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 docencia*” (Cornejo, 2012: 47) Es más, resulta en una especie de contradicción en tanto el producto es un objeto intangible, “la educación” de las generaciones jóvenes, la socialización de ellas, y sus maneras de constituirse como individuos. En ese sentido las condicionantes objetivas de la escuela, como medio en el que se despliega el trabajo docente, repercuten en diversas experiencias de éste por parte de los profesores.

En vista de su carácter inmaterial el producto del trabajo docente, está mediado por procesos intersubjetivos, por acciones e interacciones cargadas de la ética de los actores involucrados. Por tanto resulta complejo determinar en base a un criterio objetivo la idoneidad de un proceso educativo, o lo que es igual, determinar cuándo un profesor *hace bien* su trabajo.

Así, el trabajo docente, en su dimensión social más micro, presenta la mediación entre el docente, el conocimiento y los estudiantes, como una *relación* social. Un espacio donde se desarrollan las actividades de cada clase, donde ocurre un trabajo con textos de estudio en los que está ‘contenido’ el conocimiento, sobre el que se motiva una acción -pedagógica- en el docente para movilizar ese conocimiento en la clase, poder inculcarlo en los estudiantes. En dicho espacio se localizan también, las estrategias y métodos que el profesor aplica con sus alumnos a través de un contacto concreto, conversa con ellos, percibe qué tan atentos están, qué aspectos se deben mejorar, etc.

Es decir, acontece el proceso comunicativo que permite *producir* la enseñanza, gatillar el interés de los estudiantes, mediar en las instancias de aprendizaje.

En el campo de acción de la enseñanza se encuentra la particularidad de la “profesión” docente, cuyo ejercicio *“requiere que frente a los sujetos de acción (alumnos) y su mandato social de enseñar y educar, cada profesor o profesora deba clasificar el problema o lo requerido en la situación docente sobre la base de sus conocimientos, analizar las acciones que pueden ser necesarias para enfrentarlo (qué estrategias usar) y actuar sobre la base de esto.”* (Ávalos, 2013:34). Se subraya la relevancia de la formación inicial como continua, así como del goce de una “legitimidad social” frente a quienes son *“sus clientes inmediatos como por la sociedad más amplia”* (Ávalos, 2013: 34)

Desde ahí, no son triviales los presupuestos racionales, cierto pragmatismo ético, o lo que podemos englobar bajo la idea de “proyección o propósito moral” que se le atribuyen a la educación (Cornejo, 2012). Es interesante subrayar allí la posibilidad de estudiar cómo los docentes generan sentidos a las circunstancias en que acontecen las relaciones sociales dentro de la escuela. Volver un objeto de estudio esa experiencia bajo categorías de sentido como horizontalidad/verticalidad en las interacciones o neutralidad/posicionamiento *en* el intercambio, entre otras.

Acción Pedagógica

Como hemos dicho, la acción pedagógica opera en esta investigación como un concepto inseparable del de trabajo docente. Remite más bien, a un nivel distinguible de la

experiencia escolar, cuyo centro es el sujeto que allí se desenvuelve, claramente sin total independencia de ella, como de sus características estructurales.

Más allá de describir los acontecimientos y sus motivaciones, abordamos el concepto de acción pedagógica en el espacio que se ha mencionado, en virtud del trabajo como *acción social*. De acuerdo a Touraine (1969) *“La acción es social en la medida en que, a raíz de la significación subjetiva que el individuo o los individuos que actúan le asignan, tiene en cuenta el comportamiento de los otros individuos y es afectada en su curso por ellos.”* (43)

La consideración del aspecto práctico del trabajo docente, remite al plano de la experiencia del sujeto-profesor. La experiencia escolar, es tanto para estudiantes como maestros, *“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar.”* (Dubet y Martucelli, 1998: 79) Así, la referencia de un docente al sentido que le impregna a la labor formativa de un niño, siempre estará referida a una interpretación de los roles que tiene un carácter histórico-cultural. De acuerdo a ello, en la escuela los sentidos de la educación tienden a vincularse con una idea de sujeto-proyecto “arbitraria”, ya sea como trabajador, ser autónomo, buen cristiano, sujeto de razón y verdad objetiva (Dubet y Martucelli, 1998: 83).

Es decir la acción educativa es orientada por determinados fines, volviéndose aprehensible, más allá de su singular motivación, la que incluso puede llevarse a cabo por procesos inconscientes (Touraine, 1996: 43) Más bien, interesa la acción pedagógica como *“una actividad racional e intencional, en la que están implicadas bases valorativas y circunstancias ético-políticas que legitiman las transacciones y decisiones adoptadas.”* (Gaete, 2011: 3)

Esta dimensión de la docencia también es indicada por Giroux como aspecto definitorio del campo de acción de los docentes: *“...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: 22); con lo que se puede plantear un estudio de la práctica de la educación a partir de dimensiones que describan sus relaciones con la totalidad social.

La acción, es así, la expresión concreta y práctica de una “toma de postura” frente al intercambio entre lo escolar y la construcción de la sociedad. Esto es posible en términos histórico-culturales, o sea, en la medida que la acción del profesor se proyecta sobre una interpretación del mundo en que se desenvuelve. Así, el ejercicio de la pedagogía *“demanda estar atento al capital cultural que caracteriza las diferentes experiencias estudiantiles y a las guerras en las que los estudiantes producen significados a través de sus antecedentes históricos, de posición, familiares, y de clase. Al penetrar en estas ideologías y formas culturales, le es posible a los maestros investigar las mediaciones que dan significado a la experiencia escolar y comprender cómo ellos pueden funcionar en favor de los intereses de la acomodación, la resistencia, o al cambio activo.”* (Giroux, 2004: 203)

Si bien, la escuela como institución ha ido favoreciendo la reproducción material como ideológica de la formación social en la que se inserta (Bourdieu, 1996; Althusser, 1998), la consideración de los profesores como actores políticos se basa en una idea que la escuela puede cobijar dentro de su dinámica, la formación de sujetos que vengán a transformar aquella formación social (Freire, 1970; Zemelman, 2010).

Por lo tanto, subrayamos el enfoque en el docente como actor social (Touraine, 1969) que nos conduce a una comprensión de la acción desde el posicionamiento del sujeto en un marco de relaciones sociales, dado por la escuela y sus formas de organizar el trabajo. Desafío conceptual y metodológico complejo de ‘diseñar’ e implementar desde la investigación. A pesar de ello, comulgamos con la siguiente idea: *“Hay que rechazar las concepciones demasiado simples de la acción social, las que la definen sea por la integración, sea por la estrategia, sea por el compromiso, y retener la idea de Max Weber de una acción compleja, jerarquizada entre varios niveles de significado. Ni el actor social, ni lo que se llama la sociedad, están constituidos alrededor de un principio único.”* (Dubet, 1989: 534)

Marco Metodológico

Perspectiva General

La presente investigación asume un carácter *exploratorio*, en cuanto busca ampliar el estudio de la institución escolar, situando el proceso de inculcación y formación de sujetos sociales en un plano crítico que lo vincula con la reproducción de un modelo económico y social determinado. En ese sentido se buscó explorar esa interrelación desde el discurso de los profesores acerca de una serie de temáticas que permitieron describir el sentido que se atribuye tanto a la institucionalidad educativa, como a la práctica de la docencia.

De la mano de un enfoque como aquél se pudo trabajar para dar mayor profundidad a las problemáticas microsociales de la escuela formal y su sentido, en un marco estructural de análisis que cuestione la neutralidad de la institución educativa. Fernández Enguita (1988) establece la importancia de retomar el camino de la investigación sociológica: “...*el efecto principal fue dejar la investigación "micro", sobre los procesos educativos, en manos de la psicología y la pedagogía, pues parece estar escrito en los principios fundacionales de la primera que el problema esté del lado de los individuos y en los de la segunda que no cabe problematizar los fines de la educación, sino simplemente su implementación técnica.*” (Fernández Enguita, 1988: 7)

Esta investigación se enmarcó dentro del enfoque “cualitativo o estructural” (Ibáñez, 1992: 49). Esto implica un abordaje del objeto de estudio tal que se relevan los aspectos no medibles del fenómeno; comprendiendo la labor investigativa en torno a la naturaleza compleja del fenómeno social, el cual, sin excluir lo medible, obedece también a aspectos subjetivos, y construcciones de significado histórico-culturales. La cientificidad, en este caso, no está evaluada en relación a la observación de fenómenos para después lograr desentrañar aquellas leyes generales que gobiernan la existencia de dicho fenómeno. Más bien, lo que este paradigma investigativo se propone, es ir allí donde las certezas no son parte fundamental del escenario a analizar. Se busca una riqueza en las expresiones de la realidad, ya obedezcan a pensamientos, como a opiniones, prácticas, o acciones.

Entendemos la lógica de la investigación cualitativa de acuerdo a Strauss y Corbin “... *no [como] la cuantificación de los datos cualitativos, sino [como el] proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico.*” (2002: 12)

Dado el carácter del discurso, la tarea de indagar en el sentido y las posiciones ideológicas se torna compleja de afrontar en base a categorías y dimensiones demasiado estáticas o en base a la abstracción de conceptos predefinidos para estudiar el discurso, y desde un punto de vista metodológico, la técnica de la conversación semi-dirigida, y semi-estructurada en base a un marco conceptual sociopolítico permite alguna apertura para gatillar la manifestación de estos posicionamientos en los educadores que participan del proceso. Al mismo tiempo, la perspectiva cualitativa facilita un campo de acción más amplio sobre el que el sujeto informante, en este caso los profesores, busquen los sentidos que se anidan en su fuero interno y que constituyen aquello que sienten, piensan, y creen sobre su propia práctica profesional, y sobre el rol que les cabe en un sentido amplio con respecto a la sociedad en general.

Se concibe la construcción de nueva teoría en el proceso, validando el surgimiento de categorías o dimensiones del problema central en la medida que la producción de información lo hizo posible. Por lo tanto, este estudio no pretendió establecer reglas generales en ningún caso, sino aportar con una profundización hacia el carácter político y social de los profesores como trabajadores enmarcados en una lógica económica, y en un mercado que ayuda a reproducir las bases del modelo de sociedad. La lógica de abordaje de los objetivos fue una integración dialéctica entre deducción e inducción.

Bajo una mirada constructivista, se reconoce el posicionamiento del investigador como sujeto, por tanto admite una perspectiva particular en torno al tema u objeto de estudio, que penetra el problema planteado y los conceptos centrales; y que sustenta la entrada analítica desde el profesor como actor central en las contradicciones que afectan a la escuela.

El interés está puesto en la *subjetividad* docente que asoma en diversas propiedades y relaciones expresadas en el discurso, puesto en un marco institucional neoliberal y desde una determinada posición en la estructura del trabajo. Es decir, en la

conjugación de lo macro y lo microsocioal se hace válido el discurso docente como unidad de análisis e información. Se trata de una imbricación para poder lograr una interpretación del discurso considerando el contexto sociohistórico. Cabe enunciar que esta es una mirada entre muchas, pero que es necesaria y relevante para aportar en la vivencia del profesor como un trabajador encargado de producir individuos afines al orden social imperante en el Chile actual.

Técnicas de Producción de datos

Cabe mencionar que las técnicas de producción de los datos, han sido utilizadas en dos fases de la investigación. La primera de carácter exploratoria de las dimensiones a estudiar, y la segunda de profundización en el abordaje del problema de investigación planteado en base a objetivos concretos.

a. El grupo Focal

La técnica de los grupos focales se destaca en tanto *“lo que se interpreta es el sentido de las palabras y en ellas formar la conciencia del sujeto y su relación con la ideología de su grupo.”* (Canales, 2006: 267) El grupo se focaliza en un tema general y proporciona una base para generar discusión y exposición de ideas, en medida que se profundiza el tratamiento de la temática central.

La técnica pone énfasis en los actores, los participantes, quienes constituidos por realizar una actividad en común, por pertenecer a una institución determinada, por compartir un oficio, trabajo, o profesión. Es así, que Canales (2006: 278) apunta a la focalización como aspecto que se introduce fundamentalmente por las investigaciones de Robert Merton, cuyo antecedente tiene que ver con la entrevista individual, situando al entrevistado en un plano de la experiencia, como actor, *“un sujeto en situación”* (278). *“el grupo focal tiene por objeto el análisis e interpretación de los sentidos de la acción -el sentido práctico individual-.”* (279) Encierra allí el sentido weberiano de la investigación. La técnica permite captar las *“racionalidades o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado”* (279)

De acuerdo a nuestros objetivos, la técnica permite urgir en la subjetividad que subyace a la acción, o en cómo un sujeto percibe lo hecho, relata lo que vió, etc. Es “lograr una reconstrucción de los esquemas de actuación de los participantes en una situación”, logrando así un sentido testimonial (Canales, 2006: 280) En este caso, los docentes son un sujeto que participa de la “realidad” de la que habla, por lo tanto lo dispone a relatar. Es el carácter narrativo del habla.

La muestra se construye mediante nuestro estructural, entendiendo cada participante como una posición dentro de una estructura. Así, el grupo tiene la misma forma que su colectivo representado (Canales, 2006: 282) En términos muestrales, debe cautelarse la heterogeneidad u homogeneidad de los grupos. Al criterio de saturación que aparece con fuerza en la fase de análisis de la información, el grupo representa a su universo dada su composición diversa, específica. (Canales, año: 283) Un grupo homogéneo permite intensidad, profundidad y reproducción de estructuras de sentido, mientras que la diferencia hace conversaciones “multicentradas” (284) De acuerdo a ello la muestra responde a distintos criterios, no sólo el de la representatividad numérica o cuantitativa de un colectivo.

Otra propiedad ventajosa que tiene el grupo focal como técnica es la de poder interpelar a los sujetos a desarrollarse como personas investidas de un conocimiento válido para el investigador, por tanto, como conocedores, fortaleciendo el desarrollo del grupo en medida que la instancia favorece la puesta en común de opiniones, creencias, significaciones: *“La oportunidad de ser parte de un proceso participativo, decisorio, de ser considerados como “conocedores” y la principal, ser parte del trabajo investigativo puede ser un elemento que favorece la autoestima y el desarrollo de un grupo.”* (Aignerren, 2009: 10) En ese sentido, el grupo focal favorece el tratamiento de temas que a lo mejor las condiciones más objetivas o más concretas del trabajo de un profesor, no permiten discutir, como probablemente sea la reflexión sobre el sentido de sus trabajos, y la importancia de ello en la sociedad.

Así, un grupo conformado por docentes que laboran en un colegio particular subvencionado en específico, propicia conocer el sentido de la acción de un colectivo homogéneo que se desenvuelve y desarrolla en el mismo contexto, pero que cualitativamente (o en un nivel de análisis, por ejemplo, de posiciones políticas) también presenta diferencias.

b. *Entrevista Semi-Estructurada*

La técnica de investigación social empleada para la construcción de datos primarios en la etapa de profundización de la investigación con el fin de, posteriormente, desentrañar el significado que se le atribuye a la práctica docente fue la entrevista cualitativa semi-estructurada debido a las características que ella presenta. El sentido de la entrevista cualitativa es distinto a la que se utiliza habitualmente en metodologías cuantitativas, en que la entrevista consiste en un conjunto estructurado de posibles respuestas, sin dar espacio al despliegue de la subjetividad del entrevistado y a la comprensión de las categorías que el sujeto-objeto plantea. Así, la entrevista semi-estructurada contiene una pauta de temas que focalizan la conversación, permitiendo de este modo, profundizar en la problemática de interés y dar cabida a elementos que no están previamente considerados.

Se comprende la técnica como *“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o, situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor y Bogdan, 1987: 101).

El criterio de apertura-cerradura de la entrevista empleado es flexible, en orden al propósito de este estudio de generar encontrar relaciones conceptuales a partir del diálogo con los entrevistados, sus ideas, y el significado que de allí emerge. Si bien hay un foco que guía la entrevista *“los temas que se pueden identificar antes de la entrevista como relevantes (dependiendo de la mirada reflexiva y del rigor del tratamiento de la información recabada con anterioridad) pueden dar lugar a temas nuevos emergentes por preguntar durante el desarrollo de la misma.”* (Canales, 2006: 233)

Por último, en correspondencia a la búsqueda de los sentidos bien se aplica la siguiente idea en Canales (2006), que vincula la idea de profundidad con el análisis de los relatos por medio de la entrevista como técnica, pues ésta *“permite el despliegue de los significados y contenidos simbólicos del entrevistado según sus propias palabras y maneras de pensar y sentir el mundo, lo que se ha entendido como el despliegue desde las dimensiones profundas (motivacionales e interpretativas) hacia el nivel de superficie de las palabras habladas por las cuáles él expresa sus sentidos.”* (236)

Estrategia de producción de datos

La investigación se planteó dos momentos de producción de datos, diferenciados por la aplicación de técnicas cualitativas enfocadas a los profesores como un colectivo y sumando posteriormente a los profesores como individualidades.

Las etapas de dicha estrategia fueron las siguientes:

- dos experiencias de grupo focal que permitieron explorar las dimensiones políticas del sistema educativo, así como observar en qué temáticas se observa la ideología que portan los profesores como trabajadores, permitiendo de manera exploratoria, esclarecer los propósitos y objetivos del estudio;
- realización de tres entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal enfocándose en las dimensiones de trabajo docente y acción pedagógica esclarecidas en la primera etapa.

i) Etapa Exploratoria: en busca de dimensiones de relevancia para un estudio crítico del discurso docente

Se realizaron dos grupos focales que dieron luces sobre la posibilidad de indagar el aspecto político de la docencia, capturando principalmente experiencias subjetivas de relación histórica con el contexto particular. En ese sentido cada grupo tuvo una densidad propia, y una diversidad particular. El grupo focal como técnica es relevante en una etapa exploratoria puesto que *“ayuda a los investigadores a encontrar cual es el asunto importante y cual no lo es, cuál es el discurso real y cual el ideal. Como resultado, la brecha existente entre lo que la gente dice y lo que hace puede ser mejor entendida.”* (Aignerren, 2009: 10)

Uno de ellos correspondió a profesores jubilados, con experiencia en el modelo educativo de la Unidad Popular, formados por la escuela normalista de los años 60, cuya experiencia culmina tras las transformaciones de la dictadura y el modelo neoliberal consolidado en los 90. Todos los miembros con mayoría de su trayectoria

hecha en el espacio público, y tras la reforma de 1980, en colegios municipalizados y subvencionados.

El otro correspondió a profesores actualmente en ejercicio en una escuela particular subvencionada de Santiago, cuya densidad ofrecía una diversidad de edades, escuelas formativas (pues ya desde 1980 la pedagogía se dicta en diversos centros educativos, con distintos propósitos), experiencias laborales dilatadas y otras más cortas, enriqueciendo bastante el intercambio comunicativo.

En términos concretos, se aplica la técnica de grupo focal a profesores jubilados y en ejercicio. Como hemos dicho, que permiten dar una visión del modelo docente estatal desde los '60 hasta el quiebre del proyecto popular de Salvador Allende; y a profesores en actividad que se han vinculado tanto con el proceso de la dictadura y la transformación de un estado docente, en un mercado consagrado a partir de 1980; y también aquellos que han sido educadores en el contexto de la democracia neoliberal y las reformas instauradas por la concertación a mediados de 1990 e inicio del siglo XXI.

ii) Etapa de Profundización: el sentido del trabajo y la acción docente

En virtud de la información recabada en la etapa exploratoria se pudo establecer el objetivo general del estudio, y desde ahí, los conceptos centrales que constituyeron los ejes principales del análisis llevado a cabo.

La aplicación de entrevistas semi-estructuradas, se complementó con la realización de un tercer grupo focal, en base a las dimensiones fundamentales de Trabajo y Acción docente y a la búsqueda de los sentidos atribuidos por los profesores en diversos contextos y situaciones del proceso práctico de la enseñanza.

Definición de la Muestra

a. Sobre la creación de grupos para la investigación:

En la aplicación de técnicas cualitativas, “*ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las*

personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales.” (Taylor y Bodgan, 1987: 108)

“El alcance de una teoría sustantiva puede ser cuidadosamente aumentado y controlado por tal elección consciente de grupos.” (Glaser y Strauss, 1967: 6) En esa dinámica se ha conformado la muestra en orden a la estructura analítica emergente en el proceso.

El muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) le otorga menor importancia al número de casos que constituyen la muestra y más al *“(...) potencial de cada <<caso>> para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.”* (Taylor y Bodgan, 1987: 108)

b. Criterios de constitución de la muestra: sobre la inclinación por estudiar el discurso docente en profesores del sector particular subvencionado

Considerando que el sistema educativo chileno, se admiten una serie de clases de establecimientos, puede entenderse como un mercado educativo, que disgrega su oferta casi direccionalmente a las necesidades de las clases sociales que componen la estructura social. (OCDE, 2004)

Dentro de ese marco, se delimitó el acercamiento investigativo, focalizándose en explorar los discursos político ideológicos de actores involucrados en el sistema particular subvencionado, porque éste sector del modelo representa los ideales del modelo neoliberal que cuyos fines no están muy claros ni ajustados a una definición de sujeto, de esfera pública o de sociedad y más bien cada escuela toma la orientación y el sentido social de acuerdo a los intereses de cada sostenedor. Representa la idea del emprendimiento dentro de los servicios sociales, y da cuenta del proceso de privatización de los mismos a partir de la reestructuración del sistema desde 1980 en adelante.

Este sector del sistema de educación, a su vez, implica una serie de condiciones laborales para el profesor que lo convierten en un trabajador asalariado al servicio de visiones y misiones educativas particulares, donde el Estado o la política educativa central tiene un peso mínimo. La apertura de importantes espacios privados dentro del

sistema de enseñanza, remarca la carencia de elementos unificadores de constitución identitaria. Incluso dentro del mundo subvencionado tienen lugar diferenciaciones en la estructura de trabajo, que facilitan la des-articulación de los elementos que definen a los actores sociales, su identidad, su compromiso. El trabajo no constituye un elemento unificador como en la organización industrial primigenia.

“Weber nos enseñó que el actor estaba desgarrado entre diversas lógicas opuestas y contradictorias, que no había que creer en el pathos de la reconciliación de los valores y que había que admitir que la identidad social es un proceso complejo y contradictorio porque el actor se construye en varios niveles de la práctica, de los cuales cada uno tiene su propia lógica y remite a tipos específicos de relaciones sociales.” (Dubet F, 1989: 534)

Podemos enlistar al respecto, los siguientes criterios que dan sustento a esta decisión en la construcción de la muestra.

- *SENTIDO HISTORICO*

Se refiere al espacio subvencionado en relación a la historia de los últimos cuarenta años, que describen el ocaso de un Estado Docente, con un sistema educacional basado en lo público, al panorama actual, en que la reestructuración del Estado al paso de la dictadura militar, descentralizó el modelo educativo. En ese tránsito la escuela pública perdió su vigor, y los municipios pasaron a ser nuevos entes encargados de gestionarla, abriéndose los espacios de decisión a las direcciones educativas de cada municipalidad. Por su parte, se expande progresivamente la figura particular en la que un sostenedor privado puede abrir un establecimiento y contar con un porcentaje de su financiamiento por cuenta del Estado, y dado el caso de ‘Financiamiento compartido’, por cuenta de los apoderados.

Es esa especificidad la que nos interesa, en tanto permita relevar visiones entre profesores que se han debido configurar como sujetos y trabajadores al calor de estos cambios, en los que el factor generacional no deja de ser relevante como dato de la experiencia y en el modo de interpretar el propio trabajo.

Dentro de este criterio, nos vinculamos con profesores que se han desempeñado en condiciones históricas cruciales para entender el actual modelo educativo. Entre ellas la década de los 80 en plena dictadura; los ’80 en su ocaso y caminando hacia el

plebiscito; o los años 2006 y 2011 como hitos de movilización frente a dicho modelo. Así, cada época nos habló de las condiciones objetivas en que el docente se ha desempeñado brindando un soporte estructural para comprender los discursos.

- *OTRA ACCION PEDAGOGICA*

En el espacio particular subvencionado el sujeto docente pierde el referente público basado en una idea de Estado. Así, la voz docente, en vista del escenario más particularizado, se ve influenciada por nuevos marcos de acción.

Se trata de una regulación *particular* del trabajo, y desde ahí, otra concepción de la acción docente y su rol. Se desarrolla una experiencia de laborar bajo un marco mucho más vertical, ligado a un sostenedor y su manera de estructurar el colegio (una visión y misión específica), y un poco más alejada del Ministerio como referente, o del Estado como contraparte en la que se visualiza un proyecto educativo de corte nacional.

- *ORIENTACIONES POLÍTICAS*

Ciertamente una de las expresiones de ‘politicidad’ puede asociarse a un indicador cuantitativo como el de “orientación política” descritos por la Encuesta a Actores Educativos (CIDE, 2010).

Presentando los datos por tipo de establecimiento, encontramos que “*La opción política de los docentes de establecimientos municipales está orientada hacia el centro con el 47,9%. Los de particulares subvencionados también se orientan por el centro con 48%. Los docentes de particulares pagados se orientan por la izquierda en un 51,6%.*” (CIDE, 2010) Llama la atención el dato de la opción política “*centro*” que si bien es equivalente entre el sector municipal y subvencionado, da cuenta de posiciones de neutralidad en los profesores de las formas más relevantes de oferta educativa que contempla el modelo educativo chileno. En relación a los objetivos de este estudio, es interesante contrastar este dato con el sentido que los docentes del sector particular subvencionado le entregan a su trabajo y práctica al analizar por ejemplo, la manera en que se interpreta su incidencia en la dinámica sociopolítica nacional.

- *MIRADA AL MODELO*

Otro resultado de la encuesta de Actores Educativos (CIDE, 2010) que justifica una opción por el sector particular subvencionado en tanto campo que expresa en gran

medida las contradicciones del modelo actual es el dato de que un 47% de los profesores tanto de establecimientos municipales como subvencionados cree que la *prohibición* para la selección de los alumnos hasta 8° básico debiese ser anulada. Principio que en base marco teórico estaría en contra de perspectivas transformadoras toda vez que no permite la universalidad del derecho a la educación.

Este criterio sirve como relieve a nivel de los últimos movimientos sociales que han puesto en el debate los pilares que sustentan el modelo educativo, en los que la selección ha sido revelada como un mecanismo que produce el alto nivel de segregación con que opera el sistema educativo nacional, y en el que el surgimiento de la escuela subvencionada es uno de sus creaturas, o creaciones, o figuras elementales. Esa figura, encarna ese mecanismo, se selecciona mediante el pago, mediante las subvenciones, mediante el derecho a seleccionar, etc.

- *LEY DE SUBVENCION ESCOLAR PREFERENCIAL*

Tomamos en cuenta otro dato empírico que da cuenta de la complejidad del sector subvencionado es el modo en que la racionalidad económica penetra en un ámbito cultural como es el de la instrucción educativa en una sociedad. En la misma Encuesta a Actores Educativos (2010) se encuentra que frente a la pregunta por la institucionalidad educativa, la tendencia es a rechazar el modelo de municipalización, por uno centralizado en la responsabilidad del MINEDUC con un 67,9% de preferencias. Un 73% estima que la ley SEP es positiva, lo que apunta otra variable de reproducción del modelo focalizador de la política educativa en lo relativo al gasto, que demuestra cierto acuerdo del profesorado en general con los mecanismos que sostienen al mercado particular subvencionado.

Considerando estos elementos, la estrategia para componer los grupos como las entrevistas, también fue obedeciendo a las condiciones materiales y recursos propios con los que contamos para operar. Si bien se buscó contar con grupos heterogéneos en cuanto sexo, asignatura que enseñan, roles dentro de la escuela (no sólo de aula, sino que inspectores, directores de área técnica, etc.), dicha posibilidad siempre estuvo sujeta a la disponibilidad real de los informantes. Sin embargo, cuestiones como el rango de edad de los docentes que participaron pudo ser igualmente heterogéneo a pesar de no ser

un criterio establecido de antemano al momento de solicitar participación en las escuelas. Así los grupos focales realizados en la etapa exploratoria se configuraron de la siguiente forma:

- **Profesores Jubilados:** se constituyó por cuatro docentes con experiencia en escuelas públicas y del estado, en el contexto previo a 1973. Y desde ahí, con experiencia en establecimientos particulares subvencionado y municipalizados
- **Profesores Particular subvencionado científico-humanista:** se constituyó con seis docentes activos en el Liceo Ignacio Carrera Pinto de la comuna de Independencia.

Mientras que en la etapa de profundización, se configuró de la siguiente forma:

- Entrevista a docente en colegio particular subvencionado Inmaculada Concepción, comuna de Vitacura.
- Entrevista a docente en colegio particular subvencionado, Alicante del Valle, comuna de Puente Alto.
- Entrevista a docente en colegio particular subvencionado, Liceo Politécnico Andes, comuna de Renca.
- Grupo Focal con profesores del colegio Particular subvencionado Arturo Toro Amor, comuna de Independencia.

Así, la composición de la muestra, tanto en grupos focales como en entrevistas, se especifica de la siguiente manera:

COMPOSICION	ETAPA EXPLORATORIA		ETAPA PROFUNDIZACION			Total	
	Grupo Jubilados	Grupo Independencia A	Grupo Independencia B	Entrevista Vitacura	Entrevista Puente Alto		Entrevista Renca
Hombres	0	4	0	0	1	0	5
Mujeres	5	2	5	1	0	1	14

Estrategia de análisis de los datos

Teoría Fundamentada

Con el objeto de lograr un análisis del discurso docente sobre el sentido de la escuela en el desarrollo social, así como de la misma práctica de la docencia con un horizonte más centrado en la descripción de los aspectos que resultan de mayor recurrencia y significación en éste discurso, se propone un análisis temático basado en el paradigma de la *teoría fundamentada*. (Glaser y Strauss, 1967)

La teoría fundamentada, se pone como propósito que la producción de información por medio de la investigación, sirva para enriquecer la teoría respecto al tema que se investiga. En ese sentido, su valor no está basado en la comprobación de proposiciones teóricas, sino en la producción de la misma, la puesta en relieve de ciertos paradigmas, y la importancia que adquieren ciertas dimensiones de los fenómenos que interesa estudiar.

En un primer momento *“las decisiones iniciales para la recolección teórica de información, están basadas solamente en una perspectiva sociológica general y sobre un tema general o el área del problema”* (Glaser y Strauss, 1967), que en nuestro caso dice relación con el trabajo docente, y la figura del profesor como un agente central del sistema educativo.

La teoría fundamentada, permitió encontrar en la información generada en un comienzo, dimensiones de relevancia para el estudio del trabajo docente, acordes a nuestra mirada general del profesor como un sujeto enmarcado en las dinámicas con que opera la escuela en tanto institución.

Por medio del “Muestreo teórico”, se realizó un procedimiento propio este método, que tiene que ver con la selección de información dentro de los datos cualitativos. La teoría y los conceptos tienen un papel dentro del proceso, el cual es: manifestarse dentro de las categorías que emergen, controlando en cierto grado la aparición de teoría en los datos. Si bien, se accede a los datos con una mirada preliminar, ésta opera como una estructura teórica *sensitiva*, de manera tal, que se orienta a la capacidad de producir teoría emergente, rechazando un enfoque dogmático de las suposiciones que se manejan con antelación, respecto al fenómeno.

Así, de manera gradual, y en un proceso exploratorio se llegó a esclarecer la categoría central del estudio. La teoría sustantiva que nos guía, contribuye al estudio de la problemática del poder en la escuela, y más profundamente, de la escuela como mecanismo de reproducción social; sin embargo, no hay mucha evidencia de los profesores como un actor social, relevando los sentidos que emergen de su discurso, llevando la discusión desde la escuela hacia el sentido social y político del acto educativo, y del proceso de formación de clases, de sujetos y trabajadores que implica. Es precisamente ahí donde encontramos la categoría central, tras análisis de los grupos focales exploratorios, que dice relación con el sentido que le dan los docentes, en su discurso, al trabajo y acción que los constituye como sujetos.

Al mismo tiempo, se constató que averiguar posiciones políticas e ideológicas resulta más factible por medio de la indagación indirecta de dimensiones que refieran a ello. La búsqueda de la experiencia personal resultó clave, como interpretación de esa experiencia por parte del actor. Debido a ello, resultó apropiada una técnica que permita indagar en pensamientos más personales, lo que perjudicaba el logro de ese fin mediante técnicas grupales en las que el discurso puede constreñirse por la presencia de otros en la conversación.

En ese sentido, no puede abstraerse nuestra tarea de análisis, con la consideración de los discursos desde los contextos socio-históricos que emergen. Nos guía *“la creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas”*; *“las personas actúan con una intención”* y que *“la intención se define y se redefine por la interacción”* (Strauss y Corbin, 2002: 10) Si bien concordamos con la idea de acción intencionada, la definición de los intereses que movilizan a los actores sociales son dados por una interrelación compleja entre condiciones objetivas e intercambio entre sujetos. O dicho de otra forma: la interacción enmarcada en unas condiciones histórico-concretas. *“La constancia de la relación entre las condiciones (estructura), la acción (el proceso) y las consecuencias.”* (Íbid.)

Un procedimiento que resultó de relevancia para el análisis de la información, es el denominado “método de comparación constante” acuñado por Strauss y Corbin (2002). La lógica que subyace a este proceso es que *“comparamos conceptos y no casos individuales. No nos interesa cuántos individuos exhiben un concepto dado sino más*

bien qué tan a menudo emerge y cómo aparece (es decir, sus propiedades) bajo condiciones variables.” (105) Este método, se basa en una mirada minuciosa de la información para extraer de ahí los códigos atinentes a un tema, que permiten describirlo, en términos de sus propiedades, las que son entregadas en el discurso. Es vital para lograr una buena extracción de las dimensiones, tomarse el proceso de forma recursiva, yendo y viniendo a los datos y a la teoría. En medida que se descubrieron códigos en torno a un tema o dimensión, en paralelo se realiza un trabajo analítico en busca de construir y articular dicha dimensión.

El trabajo de análisis por lo tanto, pone énfasis en los conceptos. La relevancia de los conceptos está en su poder de dar nombre a los fenómenos. *“Cuando [los conceptos] adoptan la forma de hipótesis o proposiciones, sugieren cómo los fenómenos pueden estar relacionados unos con otros.”* (Strauss y Corbin, 2002: 111) En tanto operamos buscando “los conceptos y sus relaciones”, justificamos el carácter constructivista de la ciencia social, bajo este enfoque.

Cosa fundamental para ir construyendo una clasificación en base a conceptos más abstractos es lograr una articulación entre fragmentos de las entrevistas y propiedades de los mismos que las hagan comparables, relacionables. Para ello, fue vital el proceso de codificación de la información.

Por codificar entendemos el trabajo de *“abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él.”* Durante la codificación abierta *“Los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias.”* (Strauss y Corbin, 2002: 111)

Por medio de ese proceso, construimos categorías. Una *categoría*, viene a ser un concepto más abstracto que permite agrupar los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones, cuya naturaleza se consideran similares a nivel conceptual. Las categorías son las que representan estos fenómenos, conceptualizan las propiedades que tienen en común.

Cabe tomar en cuenta que lo que define a un objeto, acción o interacción no se halla en el objeto mismo sino en la manera en que se lo define. Por ello, podemos denominar de incontables maneras un acontecimiento, lo que nos conmina a ejercer nuestra autoría en

la creación de teoría. La libertad en esta decisión está limitada por los atributos que reconocemos en los acontecimientos, en una frase, en un objeto, en una acción. En ese sentido cuando clasificamos propiedades bajo un concepto abstracto, *“estamos respondiendo a características o propiedades inherentes a los objetos, que nos parecen pertinentes.”* (Strauss y Corbin, 2002: 115)

El desarrollo de una categoría debe ser guiado por la tarea de dar especificidad a esa categoría a partir de definiciones de sus características particulares. En ese proceso hay que ser capaces de captar las *dimensiones* que entran en juego en cada definición, para cada categoría. Una dimensión, representa por tanto, la localización de una propiedad -o atributo de una categoría determinada- en un continuo o rango del discurso que se analiza.

La estrategia adquiere su relevancia no tanto por su capacidad para *“identificar y enumerar condiciones causales, [sino que por fijarse en] el entramado complejo de acontecimientos que lleva a que se den problemas, asuntos o sucesos a los cuales las personas responden por medio de alguna forma de acción/interacción, con alguna clase de consecuencias.”* (Strauss y Corbin, 2002: 145)

De acuerdo a ello, la acción/interacción puede definirse como las tácticas o estrategias rutinarias con que la gente maneja las diversas situaciones, problemas y asuntos con que se encuentra. (Strauss y Corbin, 2002: 145)

Si bien a partir de los datos se genera algún grado de generalización, también en tanto analizamos, interpretamos los datos de acuerdo a nuestro criterio. *“Para nosotros, una interpretación es una forma de deducción.”* Se trata así, de *“reconocer el elemento humano en el análisis”*, combinando el ejercicio de la inducción y la deducción, a través de un constante método de comparación entre los datos disponibles. (Strauss y Corbin, 2002: 149-150)

En una fase más avanzada del proceso analítico se fueron estableciendo más claramente los planos de análisis estructurando las categorías y sus relaciones en esquemas o marcos conceptuales básicos. *“Dicho de otro modo, esta estrategia combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente*

se registra y clasifica, asignándole una categoría o clase, también se compara con los ya clasificados con la misma categoría. Luego, gradualmente, el proceso va cambiando: en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes con las propiedades de las categorías. Así, el descubrimiento de las relaciones, o la generación de hipótesis comienzan con el análisis de las observaciones iniciales, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección y análisis de datos y realimentan continuamente el proceso de categorización. Como los nuevos eventos son comparados continuamente con los anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas, como también, nuevas relaciones.” (Osse, Sánchez e Ibáñez, 2006)

Esquema Analítico: de supuesto a códigos, de códigos a categorías de análisis.

Construcción de las Categorías

La investigación tomó en cuenta, primero, sus objetivos específicos como pautas para la interpretación de los datos producidos. En ese sentido, el análisis consta de un primer momento en que a partir de la información cualitativa obtenida, se hizo un enfoque de las principales dimensiones que se planteó el presente estudio: *Trabajo y Acción Docente*.

En un segundo nivel analítico, y como dimensiones emergentes durante el curso de la investigación, se encontraron nuevas orientaciones para el análisis: la necesidad de aprehender el sentido del colectivo docente, a través del estudio de los modos en que se interpreta la influencia del trabajo y acción docente sobre la sociedad.

En ese sentido, las dimensiones y su categorización presentada más adelante, deben entenderse como productos del proceso investigativo en una imbricación de teoría y práctica. Primero, categorías previas definidas desde la teoría y el propósito que impulsó esta investigación; y luego, categorías cuyo origen emerge del pensamiento de los docentes participantes del estudio, generando una reconstrucción y producción teórica

Un rasgo característico del análisis son los procesos de ida y vuelta en las temáticas que fueron adoptando mayor o menor relevancia, correspondientemente, para

concretar el objetivo de este estudio. Obedeciendo a la riqueza que aportan los datos, nuevos elementos se fueron configurando, recursivamente, como sub-dimensiones que profundizaban la mirada sobre el docente y su labor.

Categorías de Análisis

Tras la revisión de los primeros datos obtenidos mediante técnicas de discusión grupal, se fue haciendo evidente un marco interpretativo que operara en planos distintos de análisis al momento de “manipular” la información recabada (discursos).

En primer plano, aquellas categorías planteadas en el diseño de la investigación, más aquellas que fueron emergiendo durante la práctica de recolección y análisis de la información;

Y en segundo plano, pudo constituirse una especie de clasificación de éstas categorías de acuerdo al *posicionamiento* de los discursos en los diversos temas que fueron tratados con los sujetos-informantes, de acuerdo a la forma en que se presenta dentro de los focos de conversación. Así, se construyó un marco valorativo del discurso según obedeciera a *orientaciones críticas*, o a *orientaciones pragmáticas*.

Cabe llamar la atención sobre la perspectiva flexible con que se articulan diversas dimensiones del trabajo, la acción pedagógica, y la experiencia subjetiva de los profesores, de manera tal, que el análisis no busca ser determinativo del valor de ‘lo crítico’ y ‘lo pragmático’ en el discurso docente, sino que contribuir con una comprensión del sujeto docente desde diversos ámbitos del trabajo y la acción pedagógica como fenómenos enmarcados en un contexto de desprotección de los profesores en tanto trabajadores, des-organización desprestigio de la imagen de la profesión. Así, se intenta no perder de vista el objetivo del estudio de aportar en el debate que problematiza la finalidad de la educación, o su sentido, sin asumir estos como datos, previamente definidos, e inmutables.

Desarrollo de dos planos de análisis

1er. Eje - De lo referencial a lo práctico: constituido por las categorías: (i) Trabajo Docente, (ii) Acción Pedagógica y (iii) Percepción general sobre las características del sistema educativo. En el momento recursivo de análisis y reconstrucción -con ello- de

las dimensiones principales, y levantamiento de sub-dimensiones emergentes, se visualiza una lógica de avance del discurso a través de las categorías.

En (i) el discurso expresa su sentido referencial, por referirse a la estructura normativa en la que los hablantes se desenvuelven. En este nivel, el discurso no profundiza del todo en aspectos de la conciencia y cultura de los hablantes.

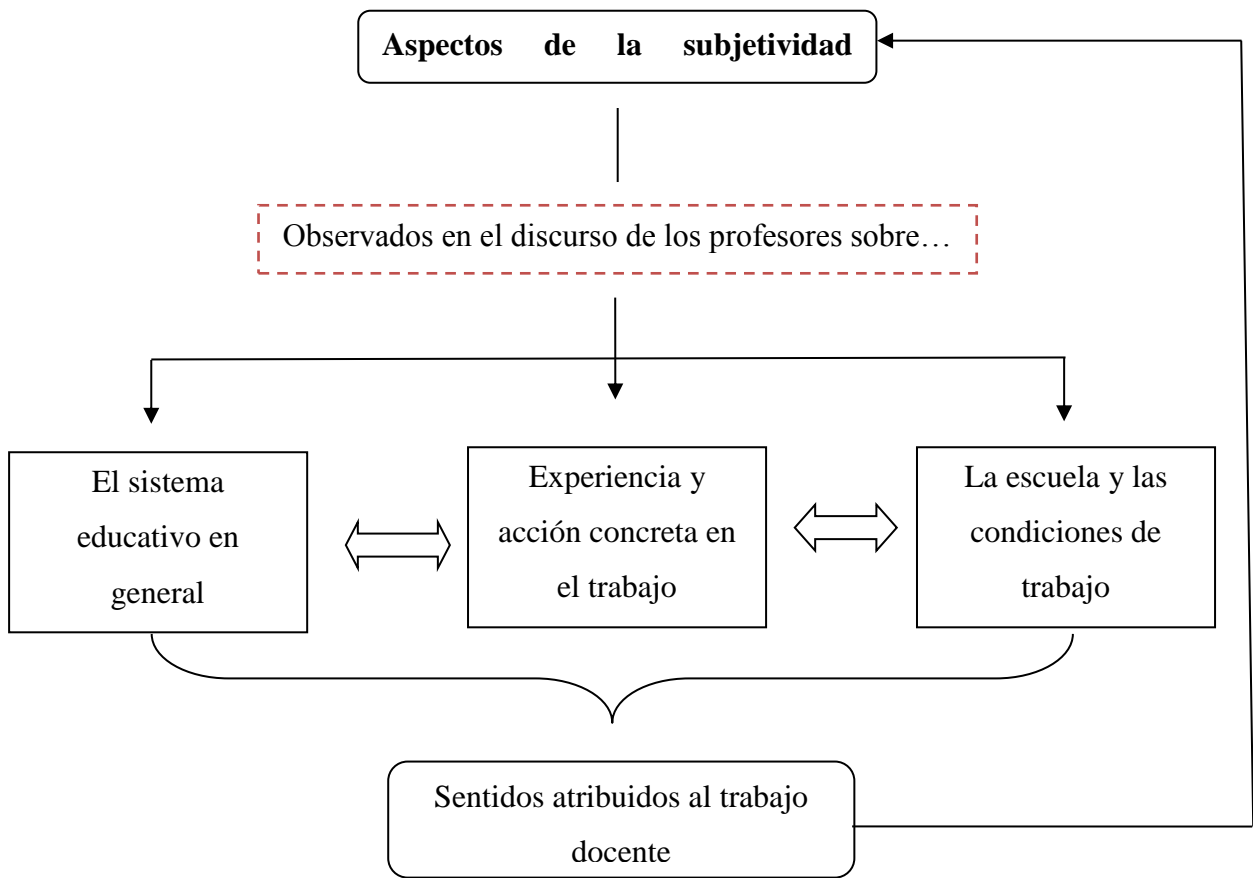
Luego, en (ii) las situaciones y acontecimientos analizados hacen posible un discurso que moviliza la ética que subyace a una determinada acción humana. En ese sentido, los profesores y su habla expresa con mayor profundidad una apropiación del marco normativo escolar desde una cultura o saber que se actualiza, y forma el contenido del discurso.

Posteriormente, en (iii) el discurso encuentra espacio para una retroalimentación entre lo referencial y lo práctico, por lo tanto, se complejiza. Es un habla que pasa a caracterizarse por proponer, expresando posicionamientos ya sea críticos o más bien pragmáticos.

2do. Eje - Entre crítica y neutralidad: en este eje cada categoría es analizada desde el carácter que asume el discurso en los diversos temas y propiedades de las categorías. Como se ha dicho interesa dar cuenta de visiones apegadas al orden discursivo hegemónico tanto como visiones de un carácter crítico, reconociendo ciertos matices que fueron apareciendo aportando variabilidad y anchura al análisis. De esta manera, en este eje vemos el modo en que se expresa la toma posición sobre el orden establecido. Se entiende que según lo descrito esto se comienza a apreciar con mayor nitidez desde la categoría ‘acción pedagógica’ y ‘percepción general del sistema’ del 1er. Eje de análisis.

DISCURSO DOCENTES	(a) Neutralidad (discurso pragmático)	(b) Posicionamiento (discurso crítico)
(i) Condiciones de Trabajo	++ Sentido Atribuido (Subcategorías) --	++ Sentido Atribuido (Subcategorías) --
(ii) Acción Pedagógica	++ Sentido Atribuido (Subcategorías) --	++ Sentido Atribuido (Subcategorías) --
(iii) Percepción General del Sistema	++ Sentido Atribuido (Subcategorías) --	++ Sentido Atribuido (Subcategorías) --

Esquema de relación entre categorías



Elaboración Propia

Presentación de las categorías de análisis

Con el sentido de establecer una estrategia para el manejo de los datos, en un primer término la idea fue buscar la reducción de dimensiones, y la sistematización de la información recolectada.

Lo anterior constituyó la manera de dar cuenta de la tensión entre un discurso posicionado, o de carácter crítico, y otro discurso neutral, o de carácter pragmático en los docentes, y en qué ámbitos del trabajo docente emergen con mayor/menor intensidad. De esta manera se intenta aplicar la distinción entre los dos planos de análisis que se ha definido.

A su vez, el proceso analítico se orientó por la relación entre estructura y acción, haciendo necesaria una referencia a los procesos subjetivos que nos permiten relevar la figura del profesor como actor social. En términos de estrategia analítica aquella decisión se justifica *“Porque la estructura o las condiciones establecen el escenario, o sea, crean las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno. El proceso, por su parte, denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos.”* (Strauss y Corbin, 2002: 139) Estudiar la estructura permite saber el porqué de un acontecimiento, pero no permite conocer cómo se produce aquél. Por eso consideramos justo, buscar la naturaleza del vínculo entre estructura y proceso porque allí pudimos adentrarnos profundamente en lo que sucede, en la situación concreta, y en la experiencia de esa estructura, a través del lenguaje.

En tanto la estructura social se constituye en un referente de los discursos sobre la acción de los docentes y su práctica, cobra sentido entender los cambios que ha sufrido el sistema educativo en Chile, el cuál enmarca históricamente el quehacer de los profesores en distintos sentidos y contexto. Así, las transformaciones estructurales al modelo educativo, repercuten en la concepción histórica de la figura del docente, en su constitución subjetiva, en sus procesos identitarios, en sus posibilidades de organización y acción social. De acuerdo a los antecedentes recabados, nos centramos para el análisis, en dos procesos fundamentales: Reformas en Dictadura y Reformas en Democracia. A su vez consideramos el actual proceso de crisis de las últimas Reformas, expresadas como crítica al sistema y a sus pilares estructurales (donde el sector particular subvencionado adquiere una propiedad genérica de lo que es el sistema chileno), con dos movimientos de gran relevancia: 2006, 2011.

En lo relativo al estudio de la escuela como unidad, es importante notar que cada una de ellas representa un espacio con una cotidianeidad propia, afectos y principios ideológicos diversos. Además una escuela no es concebible sólo como conjunto de aulas. Cada aula es una complejidad cotidiana. Con frecuencia se sabe más del aula, que de las escuelas. Más estudios hay del trabajo individual que del colectivo. En los 80 se tuvo el auge de los estudios que rescataban esto último, es decir, lo real del trabajo y lo real de la escuela, ya que con frecuencia los tiempos y producto del control burocratizado, cada escuela deambula en una inercia, en una suerte de desfase’, en

constante interpretación de los cambios estructurales, subiéndose, bajándose, adaptándose, etc.

Luego, realizando una operación mediante la que se comparan y vinculan categorías a subcategorías, obedeciendo las relaciones entre sus propiedades y dimensiones, se pudo encontrar una categoría emergente vinculada a los procesos de constitución subjetiva de los docentes, que asoma transversalmente en cada ámbito y dimensión central.

En ese marco, la acción docente en tanto acción colectiva se ve reducida o marginalizada con relación a lo que han logrado cuestionarse los alumnos respecto al sistema educativo nacional, su enorme desigualdad, su alto nivel de segregación, su alto costo y bajo rendimiento, etc.

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el curso de las etapas de investigación, en relación al posicionamiento que denota el discurso de los profesores en cada una de las categorías que se han introducido.

PARTE II: Análisis de los resultados

A. Trabajo Docente - Sentidos del Trabajo (atribuidos al trabajo, desde las condiciones)

La dimensión Trabajo Docente se construye desde el marco conceptual que nos permite abordar los objetivos centrales de la investigación. Durante el proceso de análisis y la codificación de los discursos, surgieron subcategorías que permitieron engrosar el análisis de los conceptos fundamentales relativos al trabajo educativo. En específico, esta dimensión recoge un plano de referencia al trabajo como una estructura de condiciones y relaciones vividas por los docentes, a partir de la cual se construyen los significados de dicha práctica.

1. Condiciones Laborales: docentes como fuerza de trabajo

Entender los cuerpos docentes como un grupo ocupacional, nos remite a considerar los marcos que regulan el trabajo en general, y en específico, las normas que se establecen en el sistema escolar. Hoy es difícil entender al cuerpo docente como una unidad “identificable” en virtud de una serie de transformaciones en las condiciones laborales de los docentes, que han hecho de la “profesión docente” una realidad compleja de abordar desde la investigación social (Avalos, 2013).

Buscaremos presentar los elementos del discurso docente que permiten analizar cómo las condiciones laborales son apropiadas, y expresadas en ese discurso para dar cuenta de las particularidades del trabajo de la enseñanza, como una acción que entra en tensión con el plano normativo que rige a la escuela. De esa forma, interesa contribuir a comprender el modo en que los profesores significan la profesión, y se responden qué es ser docente en Chile, hoy.

El sujeto docente, el profesor como un trabajador, en el contexto de los establecimientos particular-subsuccionados, se halla dentro de la lógica de un vínculo contractual regido

por derecho privado, es decir, como cualquier contrato de trabajo de un empleado en una empresa determinada. Así lo establece la ley de Estatuto Docente en su artículo 78. La seguridad laboral de un profesor, no es distinta, desde ahí, a la de un empleado común de una determinada empresa, fábrica, o negocio, salvando “*algunas garantías*” (OCDE, 2004: 119).⁵

Históricamente, la lucha de los docentes en Chile, ha sido, en relación a este problema, por instalar una regulación que provea de condiciones adecuadas a una “profesionalización” (de alguna manera, “prometida”, más no “real” o acorde al desarrollo de otras profesiones) de la labor docente. Así las negociaciones de los docentes agrupados en el Colegio de Profesores, por la regulación de un “estatuto docente” que mejorara la estabilidad y retribución laboral, fueron parte importante del debate educacional durante los ’80 e inicios de los ’90, a pesar de que los logros obtenidos no han reflejado cambios profundos o estructurales, por ejemplo, en la estratificación en el modelo y las condiciones que de allí se derivan (Reyes, 2005: 5).

Fragmento 1: *“A mí me da la impresión de que hubo un tiempo donde el profesional de la educación se menospreció en los mismos, o con miedo de que lo fueran a echar de su cargo...”*

(Grupo Focal, Jubilados)

Fragmento 2: *“Nosotros como colegio particular subvencionado no tenemos el derecho a movilizarnos o plegarnos a una movilización, porque nos regimos completamente a la visión del sostenedor.”*

(Grupo Focal, Independencia A)

Como lo muestra el fragmento 1, parece innegable la actitud de los docentes a acatar una serie de transformaciones relativas a sus condiciones de trabajo, a partir del temor que provoca la posibilidad de ser despedidos, fundamentalmente a raíz del mayor poder que fueron tomando los sostenedores privados en la educación chilena, a partir de los años ’80. Esto se hace patente en la visión de profesores ya jubilados que pudieron

⁵ Se refieren fundamentalmente a beneficios salariales bajo la lógica de bonificaciones por desempeño, antigüedad en el cargo, desempeño en condiciones difíciles, y el establecimiento de rentas mínimas a los profesores como ajustes desde el estado al alza de salarios en el sector público en general.

experimentar este cambio, y que da cuenta de un proceso de auto-desprestigio también que fue socavando la otrora unidad y organización de los docentes como trabajadores. En ese momento comienza a perderse cierta autonomía como profesionales. Se pierde también, el referente de lo público, de manera progresiva. Por tanto, comenzamos a observar que el ser docente adquiere poco a poco un sentido técnico, acrítico respecto a su labor y al modo en que se define esa labor en términos de la participación en aquella definición, característica que se remarca en el espacio subvencionado.

Comienza a desarrollarse ese “miedo” hacia la organización sindical, que radica en procesos de desmantelamiento de las diversas organizaciones de trabajadores con el advenimiento dictatorial, que se consolida con el pasar del tiempo, en la medida que se configura la privatización de la educación, que en términos prácticos, redundando en la individuación y atomización creciente de los profesores como grupo ocupacional. De esa forma, el temor inicial se interioriza en la cultura, se hace norma (“no tenemos derecho a movilizarnos”)

Desde la privatización del modelo, la atomización de los docentes en Chile, podemos dar cuenta con el fragmento 2 que en el sector particular subvencionado no existe posibilidad para que los profesores puedan participar de movilizaciones, o convocatorias, puesto que la visión de los sostenedores es lo que prima. Tampoco su condición contractual lo permite, y de hecho, lo castiga, en la medida que un profesor que no cumple sus horas, perderá la proporción correspondiente de su salario. Tal es el ejemplo claro de que en Chile no está garantizado el derecho a paro para los trabajadores regidos en sus condiciones laborales por el Código del Trabajo.

Hoy en día, frente a un desprestigio social del profesorado, aparece en el discurso docente una descripción de la pauperización de la profesión docente en Chile. Desde ahí, es posible dar cuenta de visiones críticas hacia el rol que los mismos profesores deben cumplir para restituir el prestigio perdido: fundamentalmente, una dignidad como trabajadores.

Fragmento 3: *“que te digan que un micrero gana lo mismo que tú, que te sacay la mugre estudiando, no descansay los fines de semana, no hace que te valorices más, como que te creas el cuento.”*

(Vitacura)

Fragmento 4: *“más allá de que la pega del profe, esté mal remunerada, que abusen de uno, que uno tiene que sufrir, y que llevarse pega pal fin de semana, pa’ la casa. O sea, yo entré sabiendo todas esas cosas, y me molestan, pero espero que algún día puedan cambiar cuando se tome en serio también el asunto. Y si no se toma en serio, es porque las personas que trabajan no se la toman en serio.”*

(Renca)

Fragmento 5: *“Partamos por cambiar lo que nosotros pensamos sobre nosotros para poder empezar a introducir este cambio en los niños.”*

(Puente Alto)

A partir de los fragmentos expuestos vemos la constatación de una situación general desfavorable para los profesores como trabajadores, manifestada con diversos énfasis discursivos, y matices en la manera de interpretar aquella posición.

En el fragmento 3 se encuentra una figura comparativa que iguala en función de la remuneración la situación de un docente con la de un trabajador socialmente reconocido como explotado, desprotegido, menoscabado, como “el micrero”.

Luego la posición de trabajador dominado en el fragmento 4 asoma desde una apropiación más compleja de ella, desde el sufrimiento y estableciendo el “abuso” que hay sobre los profesores, pero avanzando en el planteamiento de una autocrítica hacia los docentes como colectivo, acerca de cierta inercia e inmovilismo. Se observa un lenguaje de advertencia hacia los pares, para (re) tomar “la seriedad” de la profesión docente, el valor que tiene su trabajo para la sociedad, y en virtud de ello, revitalizar la cohesión de los profesores del país. Destacamos elementos de constitución subjetiva que pasan por re-tomar una posición (“tomar en serio” en fragmento 4), re-significar los saberes docentes (“cambiar lo que pensamos sobre nosotros” en fragmento 5), y volver a valorarse como docentes (“creerse el cuento”, fragmento 3).

A partir de estos elementos del discurso, se asoman elementos de una interpretación crítica hacia el rol de los docentes en transformar sus condiciones a partir

de un llamado a la re-consideración de la relevancia que tiene la figura del docente en la construcción de la esfera pública.

Así, este “tomarse en serio” puede ser visto desde la óptica de ser coherentes como docentes entre el reconocimiento de una situación salarial pauperizada y la *proletarización* de los trabajadores de la educación, es decir, volver a considerarse parte de una clase trabajadora sujeta a ciertas relaciones económicas, de trabajo, sociales, de opresión.⁶

El factor del tiempo comprendido en la jornada laboral, se constituyó en una categoría asociada a las condiciones laborales en que se desempeñan los docentes que recurrentemente emergió en los discursos.

Una mirada general de antecedentes acerca del tema, permite notar que no hay una regulación suficiente en el modelo chileno con respecto a solucionar la tensión entre tiempos lectivos (horas de trabajo en clases) y tiempos no-lectivos (horas de trabajo previas y posteriores a la realización de una clase)

Sabemos, que si bien el Estatuto Docente establece por ley que un 25% del tiempo de trabajo de los profesores sea dedicado a trabajo fuera de sala de clases, como ya hemos visto, en el marco de establecimientos particular-subvencionados las condiciones laborales son reguladas por el Código del Trabajo, de manera que los docentes no pueden acogerse a la regulación propia del Estatuto.

Fragmento 4: “Tu tenis que pasar la materia, ejercitar, revisar. Pasar la materia, ejercitar, revisar. Porque tenis tan pocas horas de clase que no da el tiempo así como <<hoy día vamos a hablar. Hoy día vamos a plantear una pregunta>>. De hecho yo trato de hacerlo, pero muy poco”

(Renca)

Como vemos en la cita anterior el factor del tiempo resulta uno de los aspectos, tal vez, más problemáticos de la condición docente. Determina el trabajo, en su dimensión

⁶ Reconociendo el sesgo de la construcción de supuestos sin un estudio acabado de los elementos de clase presentes en los profesores en Chile, tomamos partido por apuntar un cierto desacople entre las condiciones objetivas en que los profesores trabajan en Chile hoy, y el despliegue de movimientos de docentes como clase, categoría de trabajadores que se afinquen en el plano de la acción colectiva.

práctica tal como se observa, a la manera de un circuito determinado de tareas para cada día, en las que se consume la mayor parte del tiempo. Por lo tanto, las salidas de ese circuito por parte del docente, o cualquier vía alternativa se hace -de antemano- perjudicial para el proceso educativo.

Fragmento 5: *“Ahora el tiempo es el problema siempre. Como que siempre te atrasay, porque los niños, no tienen el nivel que deberían tener, entonces obviamente te voy retrasando porque tenís que retomar cosas antiguas”*

“no es que tu vayas a perder el tiempo, pero los niños tienen más necesidades, entonces tu tenís que retroceder, ocupar más tiempo para algunas cosa”

(Vitacura)

Como se ve en la cita de arriba, lo perjudicial no es sólo en cuanto a la calidad del proceso educativo que se lleva en determinada escuela, sino que para el docente como un trabajador que será retribuido en la medida que cumpla al pie de la letra el circuito de “pasar la materia, ejercitar, revisar” que define su tiempo de trabajo en aula. En ese sentido, queda en entredicho la posibilidad de un docente apropiado de su práctica, denotándose grados significativos de control que delimitan posibilidades de enriquecer el proceso educativo de los alumnos con elementos que no estén presentes en las programaciones o estándares esperados en cuanto a metas por parte de las escuelas y el sistema burocrático central.

Así los desvíos del trabajo que se espera desplegar en los tiempos de trabajo en aula, pasan a ser vistos como situaciones en que el profesor “pierde el tiempo”. Las instancias alternativas para profundizar la revisión de algunos contenidos o conocer otros nuevos sencillamente no tienen un lugar:

Fragmento 6: *“No...no mucho. Es que no hay tiempo. No hay tiempo pa eso”*

“aunque tengan muchas-muchas opiniones, tenís que cortar el tema porque voy a perder una clase entera, y después nadie va a entender nada.”

(Renca)

De esta forma, el tiempo se constituye en factor transversal a las diversas experiencias subjetivas de los docentes, en la medida que los tiempos resultan siempre escasos para realizar una labor que satisfaga sus expectativas pedagógicas. Por lo regular en el caso del sector particular subvencionado, este tiempo muchas veces se emplea en labores técnico pedagógicas, administrativas, y muy poco queda para la preparación de las clases, búsqueda de material, planificación, el fortalecimiento intelectual del docente, la revisión de contenidos no contemplados en la planificación, implementación de nuevas metodologías, etc.

Fragmento 7: “- Entrevistado: *“Y la mayoría de las veces significa que me atraso y que después me quedo atrasada, que les va mal en la prueba. Entonces no puedo hacerlo”*”

- Investigador: *“O sea, ¿el tema que se alarga te perjudica a ti al final?”*

- Entrevistado: *“Claro, porque siempre te están pidiendo rendir cuentas.”*

(Renca)

En el diálogo que se presenta en el fragmento 7, notamos la poca autonomía que queda para el docente, toda vez que debe responder a las metas que se le imponen bajo una lógica de rendición de cuentas. La experiencia de aula resulta ser más prescrita que netamente experiencial. No se aprecia en esta forma de discurso, un posicionamiento que construya sentido alterno, que se nutra de la experiencia de la presión y el ahogo de los resultados para proyectar la labor hacia los alumnos de una manera distinta. Hay una crítica, no tan sólida, pero si bajo el formato de una demanda o queja porque el tiempo no permite una enseñanza completa, ni asegura poder cumplir con los contenidos obligatorios.

Fragmento 8: *“cuando tú te perdías todo el recreo porque tenías una niña ahí con un grave problema familiar y tú le dedicabas ese tiempo de descanso y te atrasabas en tomar el curso, tú estabas trabajando y estabas haciendo mejor a lo mejor que enseñarle a sumar, porque era una vivencia que te estaba contando a ti, que a lo mejor no tenía posibilidad de comunicación en su casa (...) como para ayudarla, y resulta que eso era un pecado para los jefes.”*

(Grupo Focal, Jubilados)

A partir de lo anterior se puede plantear la hipótesis que el profesor no podría inculcar un sentido de autonomía al alumno debido a que él mismo no cuenta con el espacio suficiente para pensar un proceso alternativo, “otra escuela” (Mejía, 2008).

Resulta relevante tensionar el texto producido por profesores jubilados con el de profesores activos que analizan desde distintas perspectivas un mismo problema: cumplir con las expectativas de “los jefes” dentro de los tiempos que se estipulan, no permite una educación completa o integral. Los docentes más antiguos, parecen plantearse aún desde una identidad más clasista, que pone en valor todos los espacios de la escuela como trabajo (parafraseando un trozo de la cita, en el fondo se refiere a que “no sólo enseñar a sumar es lo importante”). Mientras que, la mirada más técnica del docente como profesional, se plantea menos antagonista a la figura de “los jefes”, y más desde la necesidad de responder sin salirse del libreto (rendir cuentas). Toda salida del libreto bajo la racionalidad técnica con que opera el sistema, se toma como una pérdida del objetivo último de la educación: buenas notas. No es posible apreciar una construcción alterna de sentido a partir de lo anterior.

A fin de cuentas, es mucho más valorado el docente por su capacidad de traspasar los contenidos dentro del tiempo programado con antelación, cumpliendo así las metas desde el nivel central (MINEDUC), y no tanto por formar sujetos más empoderados, hábiles en distintas materias, de personalidad más autónoma, etc. De esa manera, la educación corrobora el sentido de una idea hegemónica de la escolarización tendiente a resaltar el rol técnico del trabajo docente sobre la base de la relación producción/tiempo.

Podemos engrosar el análisis del problema de la proletarización del trabajo docente en términos objetivos (atendiendo netamente a condiciones laborales materiales) de acuerdo a un tránsito en el que los maestros “*se encuentran progresivamente despojados de su experticia en beneficio de una especie de nube de personas que conciben y diseñan los programas, los procedimientos didácticos, los medios de enseñanza y de evaluación, las tecnologías educativas y que buscan suministrar al maestro los modelos eficaces de enseñanza, es una forma de proletarización*” (Venegas: 2009: 6).

En tanto fuerza laboral, el docente se rige por este marco de requerimientos que no es otra cosa que las prácticas y disposiciones necesarias de replicar en el trabajo

escolar para producir buenos rendimientos. En ese sentido, es un trabajador sujeto a mecanismos de “*rendición de cuentas*”, que abarcan diversos ámbitos del proceso educativo, y por sobre todo, el aspecto de las notas y puntajes de los alumnos.

En la misma línea, pero de una manera particular, se produce también, una tensión entre la política de rendición de cuentas, y el concepto de evaluación estandarizado con que opera el sistema educativo en general como condición que significa la labor pedagógica desde fuera. Podemos notarlo en los siguientes relatos como expresión de una discusión relevante en torno a la validez que tiene la estandarización en la medición de resultados educativos:

Fragmento 9: *“Porque las pruebas son estandarizadas para todos los cursos, entonces si no van al mismo nivel, la prueba tiene que correrse, y se tiene que correr, se afectan todas las otras especialidades, todos los otros ramos, y hay que coordinarlo con la persona encargada y ver que no tengan otra prueba ese día. Entonces es un lío. Atrasarte es como...tú te estresay cuando te atrasay. Si no alcanzas a pasar un concepto, y oh!, piensas todo el día ‘tengo que pasarlo, cómo lo voy a hacer la próxima clase...qué suprimo, qué no hago’, cachay...Entonces, no se puede.”*

(Renca)

Fragmento 10: *“- siempre he pensado como solucionar esta situación (...) hay algunos que son más rápidos (...) los cursos debieran ser de promoción graduada de acuerdo a cómo va el alumno”*

“-yo soñaba con eliminar las notas”

(Grupo Focal, Jubilados)

Apreciamos aquí dos visiones, relativamente contrapuestas en tanto apropiación de los docentes de sus condiciones de tiempo-trabajo-producto.

Por un lado, hay una mirada reivindicativa en la cita 9 que expone las complicaciones de una planificación que presiona al trabajo para cumplirse al pie de la letra por los trabajadores.

Se presenta una visión que transita por el ámbito de la queja frente a las condiciones del trabajo, sin cuestionarse el hecho de tener que cumplirlas. Por lo tanto, es un trabajador que aún no percibe una necesidad de alterar dicho proceso de trabajo. La rendición de cuentas, hace pagar al profesor cualquier “salida” del marco curricular de la escuela. Es el discurso de cumplir las planificaciones al pie de la letra para no provocar desacoples en los demás cursos y asignaturas, en virtud de la estandarización de la evaluación. Consistente con la evolución de los problemas psicosociales a los trabajadores bajo el capitalismo moderno, se aprecia en la perspectiva reivindicativa y de malestar, un componente psicológico de estrés que amenaza cualquier pérdida de la ruta que prescriben las planificaciones hacia los docentes. Atrasarse resulta fatal, constituyéndose en una preocupación permanente que traspasa las horas de trabajo del docente. Por tanto es determinante como condición para labor docente. Toda innovación que use el tiempo de una manera distinta a la prescrita, por medio de la pérdida de los alumnos en las notas, redundante y repercute en la figura del profesor que es la cara visible de los malos resultados, carga a sus espaldas con ello.

Mientras que por otro, en el fragmento 10 se aprecia la perspectiva más crítica y propositiva de los profesores jubilados, en la que se apunta a la raíz del concepto de estandarización de los estudiantes (no de los instrumentos y notas simplemente), y propone formas alternativas de operar los niveles o cursos, la función de promoción de las notas, o lisa y llanamente la eliminación de éstas.

Puede ser más probable que surjan proposiciones más críticas en la reflexión de docentes ya jubilados, que vivenciaron otros estados en la conformación del sistema educacional, las políticas públicas hacia la escuela, en la formación de profesores; marcando una distancia con los profesores más jóvenes que han desarrollado un perfil más técnico profesional de la labor, y se plantea desde una perspectiva mucho más centrada en el docente como un trabajador con mayores niveles de autonomía, capaz de ser crítico con cómo se lleva el proceso educativo en la Escuela.

Lo anterior, nos conduce a ampliar la visión de las condiciones laborales de los docentes al aspecto de las relaciones sociales que se entretienen en la Escuela, las que involucran diversos actores, e intercambios de fuerza en dichas relaciones, en virtud de la organización jerárquica de la Escuela.

2. Relaciones Laborales en la escuela

Como parte sustancial del trabajo docente, no se puede eludir el intercambio existente entre los profesores como trabajadores y los sostenedores de establecimientos educacionales, como propietarios y empleadores de aquella fuerza laboral.

La coordinación entre los actores relevantes dentro de una escuela, asoma en los discursos como categoría a considerar dentro de la dimensión relacional que compone la vida de toda escuela. En el caso de los colegios particulares subvencionados la figura del sostenedor no es única sino que variable en virtud del derecho a la libertad de educación, que como veremos en los relatos de los participantes del estudio, expresan diversas orientaciones del trabajo en la escuela, o lo que llamaríamos *oferta educativa* del establecimiento, impactando sobre en la experiencia concreta de quienes educan.

Fragmento 11: *“Siento que no hay...no hay una coordinación de verdad con los profesores, con los que en verdad estudiamos esta cuestión, en verdad queremos, como...porque en verdad nosotros estudiamos por vocación, o sea, no se puede decir que estudiamos por plata, cachay. Entonces evidentemente, como que los que están mandando, los que tienen las lucas, no siempre son profesores. Entonces como que ese es el problema.”*

(Vitacura)

El problema de la coordinación entre agentes educativos es visto aquí desde una distinción que se introduce con frecuencia en el discurso docente, que tiene que ver con el carácter de las decisiones que se toman en la educación, en cuanto a si éstas se guían por criterios pedagógicos o de otra naturaleza.

Considerando lo expuesto el fragmento 11 vemos el argumento clásico en favor de una moralidad que recubre la figura del docente, bajo el concepto de “vocación” como algo opuesto a un afán ajeno al ámbito de lo pedagógico. A esta idea se asocia una serie de atributos que dan cuenta de una moralidad *“apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docente ha sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia)”* (Torres, 1995: 4)

Volviendo al texto producido por el hablante, se tensiona este núcleo de sentido con un escenario concreto que pareciera ser su antítesis. Y es que en tanto los encargados de tomar las riendas de los establecimientos sean personeros vinculados a la educación con la perspectiva de producir ganancias económicas, la moralidad del docente (“vocación”) es susceptible de entrar en conflicto recurrentemente con las prácticas pedagógicas que se asocian a dicha orientación del trabajo escolar.

Una colisión fundamental entre una ética del docente que “se dedica” al trabajo como “vocación”, y una mirada mercantil de la unidad escolar, es decir, de los colegios como organizaciones empresariales, tiene que ver con una concepción de maestro específica, que tiende a anclarse en una tradición en que la figura del profesional no era tan extendida. Dentro de ese debate y su dinámica, se plantea que el sistema actual no sólo requiere de mecanismos de regulación hacia los sostenedores de establecimientos, sino que también centrarse en la necesidad de articulación y coordinación de éstos y el cuerpo directivo, con los agentes directos, los profesores en la tarea de enseñar propiamente tal, aquella ligada a la virtud moral del maestro.

Parafraseando lo propuesto en la cita, podemos establecer el axioma ‘si los docentes son los que portan la vocación formativa, libre de intereses ajenos a lo pedagógico, los encargados de las escuelas deben vincularse y coordinar un trabajo colaborativo para no perderse precisamente en objetivos que poco tienen que ver con el proceso formativo de los niños y adolescentes’. De acuerdo al axioma, no puede lograrse una coordinación adecuada de las tareas en tanto los sostenedores sean personas que “no saben de educación”, que no tienen el mismo interés vocacional, sino un interés económico.

Hay un acto de impugnación reflejado en la afirmación “ese es el problema”, que nos conmina a reconsiderar la noción de neutralidad aparente que goza la institución escolar en el ámbito social, en la medida que “*la situación histórica determinada (...) incumbe en propiedad a este sistema [educativo] como detentor del poder delegado de inculcar una arbitrariedad cultural*”. (Bourdieu y Passeron, 1996: 239). Y de una arbitrariedad que no refiere sólo a los contenidos escolares, sino que al tipo de autoridad que constituye la cultura pedagógica dominante. Es mediante el docente que la escuela puede hacer su función, por lo tanto, el tipo de autoridad que ejerce el docente sobre los alumnos podría analizarse desde ahí, como otro espacio de

selección y dominación ideológica. Siguiendo con Bourdieu y Passeron entendemos que la escuela “(...) sólo por un abuso de autoridad ideológico se pueden presentar las ‘necesidades de la economía’ o de ‘la Sociedad’ como el fundamento racional y razonable de un consensus sobre la jerarquía de las funciones que se impondrían, sin discusión, al sistema de enseñanza.” (1996: 238)

Fragmento 12: “Mira, no sé si será el hecho que haya un sostenedor, es el hecho de que no hay una regularización o no están a cargo las personas que deberían. Como que el sostenedor puede ser cualquier persona con lucas.”

(Vitacura)

Las mediaciones entre los profesores que ejecutan los programas educativos, llevan a pensar que es vital una *limpieza* de los agentes que controlan las escuelas particulares. Hay en esa idea el reconocimiento de los profesores que los sostenedores son “cualquier persona” que ostenta cierto capital económico, por lo tanto difícilmente pueden convertirse en un actor educativo, antes que en un agente económico-administrativo. A pesar de eso, no se rechaza de plano la figura del sostenedor, ésta puede existir, pero como condición para su existencia, resulta urgente definir los límites de la privatización y regular la libertad de empresa absoluta que hoy se ampara dentro del funcionamiento del sistema educativo.

El análisis derivó en el surgimiento de la categoría del *tipo de relación* entre el docente y la estructura de trabajo, cuyas propiedades se pueden observar en una gradiente de cercanía y lejanía entre docentes y sostenedores, que a su vez, corre en paralelo a la dicotomía entre una relación práctica-pedagógica y una relación técnica-administrativa, correspondientemente entre ambos términos de la gradiente.

Fragmento 13: “a mí nunca me han ido a ver una clase, nunca me han sugerido algo.”

(Vitacura)

Fragmento 14: “Cuando te llama por ejemplo a su oficina, ella está enfocada en decir mira: yo vi que te falta esto, que estás súper bien en lo otro, yo quiero que trabajemos

esto que te falta, que perfeccionemos esto que tienes...y su enfoque siempre es ese. Nunca es como...corta cabezas como puede pasar en otros colegios, de los que yo conozco.”

(Puente Alto)

Podemos notar en el fragmento 13 que existe una relación laboral lejana entre docentes y sostenedores, asociada a un vínculo débil en la que el liderazgo de éstos últimos se ejerce de manera vertical, poco proactivo hacia la tarea de la enseñanza . El profesor bajo una relación de ese carácter, tiende a percibir una distancia amplia con sus empleadores, en la que no hay una retroalimentación que tenga que ver con lo pedagógico. Así, los sostenedores o cuerpos directivos de determinada escuela no logran constituirse en un referente válido para el trabajo.

Por lo contrario, notamos una relación laboral más constructiva en el fragmento 14 en referencia al tipo de liderazgo ejercido por docentes (u otros profesionales) que detentan cargos directivos. Se trata de un enfoque en el que prima la cercanía, proposición conjunta y un sentido de co-acción entre los trabajadores de la escuela. Bajo ese tipo de relación laboral, el diálogo directo asume una mirada evaluativa y constructiva, en la que dirección y ejecución (o la relación entre equipo directivo y cuerpo docente) opera sobre una proyección de los aspectos a mejorar en el trabajo pedagógico. El liderazgo así entendido, resulta en un apoyo a la labor docente, y no una posición exclusivamente de control.

Así, la primera mirada, se ajusta a un tipo de relación laboral de distancia, y orientada por criterios económico-administrativos, que constituyen una imagen del sostenedor como “fiscalizador” de la labor de los docentes. Profundizaremos en la dinámica de control sobre el docente en relaciones de mayor control sobre ellos:

Fragmento 15: *“el rol como....que hacen ellos como en el aporte educacional es netamente fiscalizador de los profesores.”*

(Vitacura)

El rol de los sostenedores de colegios visto como una posición de dominación, que ejerce un control sobre la labor de los profesores, fiscalizan el cumplimiento de las metas, pero no aportan un sentido constructivo en lo pedagógico, de sugerencias a la labor docente, de apoyo al trabajo formativo, etc. En la práctica esto se traduce en una demanda de trabajo hacia los docentes, sometida a mecanismos de rendición de cuentas, o seguimiento de su cumplimiento, sin brindar un espacio de participación en decisiones respecto al proceso educativo:

Fragmento 16: *“Netamente me piden planificaciones me piden que use un cuadernillo que tienen que comprar los niños.”*

“Me piden que haga cierto como... cierto formato en las pruebas, y nada más”

“Pero regulador de tonteras, o sea, de una....del formato de una prueba. No influye tanto en el proceso en sí”

(Vitacura)

Se advierte una mirada crítica hacia esta imagen de sostenedores con un rol exclusivamente de control técnico y administrativo de la Escuela en general. Esta orientación como vemos, se traduce en regulación de aspectos del trabajo docente que los mismos profesores califican como intrascendentes o poco significativos en relación al sentido de formar sujetos que está por delante del imaginario de profesor.

Por su parte, de la mano con una perspectiva educativa que cautela el trabajo en la Escuela desde la plana directiva como una práctica colaborativa entre los trabajadores, docentes, técnicos y directivos, se encuentra la orientación de llevar el sentido educativo por un camino más pedagógico que netamente administrador de recursos y gestor de los resultados exigidos. Además, esto presenta implicancias con respecto al ambiente laboral, puesto que en la medida que el trabajo tiene un sentido preminentemente pedagógico, las relaciones entre dirección y ejecución de un modelo de trabajo serán notablemente más cercanas. Más aun en el ámbito de la escuela, donde como hemos visto, el docente tiende a esperar que las posiciones de dirección de las escuelas, los sostenedores, tengan preocupaciones por el proceso educativo de los niños que asisten a clase día a día. A modo de comparación siguen dos fragmentos en que

cada entrevistado permite hacer un análisis de cómo repercute el tipo de dirección, sobre las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela:

Fragmento 17: *“Pero en el fondo, así como nivel de venir así a hablar con los profes, de verdad, como...o hablar con los alumnos, cachay, decirles “oye, cómo te gustaría que fuera tu clase, o te gusta este profe por qué, por qué sí, por qué no”, es regulador en el fondo...”*

(Vitacura)

Fragmento 18: *“Eh, con esto no estoy diciendo que sea mejor o peor que otro, sino que es un ambiente agradable para trabajar entre pares, con los jefes, y con los alumnos. Y yo creo que dentro, por tratar de definir mi colegio en una palabra, yo diría, por muy coloquial que suene: buena onda. Creo que es una excelente definición.”*

(Puente Alto)

La primera mirada, más crítica respecto al modo en que un sostenedor maneja un proyecto educativo, plantea la idea de considerar al alumnado en las definiciones fundamentales que dan forma a ese proyecto. Resaltamos ésta idea, por emerger a diferencia de gran parte de las reflexiones de los profesores, en la que no se pone mucho énfasis en los alumnos más que como receptores del conocimiento, o actores pasivos en el proceso educativo.

Por su parte, una mirada pedagógica en el enfoque educativo por parte de sostenedores, como hemos mencionado, se traduce en buenas relaciones humanas. Podemos observar allí una alta valoración del ambiente laboral que propician “los jefes” en el espacio de trabajo, considerando los distintos estamentos que se encuentran en la realidad escolar como actores con incidencia en el proceso.

3. Condiciones de Contexto: la escuela como espacio de trabajo

En vista de la diversidad con que se pudo constituir nuestra muestra, entre entrevistados y participantes de grupos focales, se hizo visible una tercera categoría analizable dentro

de la dimensión del trabajo docente. Se trata de las *condiciones de contexto*, que permite denominar aquél espacio de acción de las escuelas sujeto tanto a marcos externos de funcionamiento (intercambios con el nivel central, MINEDUC, leyes educacionales, etc.), como a operaciones y características internas (público que atiende, condiciones socioeconómicas del entorno. orientaciones de sostenedores, cultura institucional, enfoques metodológicos, normas y reglas internas, etc.). Desde ahí se generan y observan sentidos en torno al tipo de sujeto que se está formando en la escuela.

○ *Liderazgo y Proyecto: Cultura escolar*

Dentro del espacio de definición que ostenta una Escuela, en vista de su relativa autonomía frente a las disposiciones del Ministerio de Educación, y los planes y programas de estudio, se definió el concepto de “Cultura Institucional” como el que engloba aquellas disposiciones construidas desde la condición de especificidad que cada escuela -en teoría- posee, y que a su vez se expresa en virtud de su inserción en la dinámica institucional del sistema educativo en general, generando respuestas a lo que se espera en un nivel macro, social.

El concepto “Cultura Institucional” emerge desde un entrevistado, y constituye aquel rasgo típico de la escuela como espacio laboral, netamente definido por ella, es decir, donde se hace uso de la autonomía para configurar no sólo el trabajo pedagógico en base a descripción de planes de estudio, sino en lo relativo a las relaciones laborales y de trabajo cotidiano entre la comunidad de trabajadores que allí tiene encuentro.

La cultura de la institución, como vemos en el fragmento más abajo, presenta una propiedad fundamental en la estructura de relaciones existentes dentro de la comunidad escolar. Además, el sentido del liderazgo será uno de los factores de incumbencia en el desarrollo de cierto tipo de *cultura organizacional*. De la misma manera, la definición de un proyecto educativo particular en la institución opera como pauta de acción e interacción social que se produce en de la escuela.

Fragmento 19: “*Que la coordinadora académica, la jefa UTP pueda decirle: oye Lucho, como estay... habla muy bien, más allá de la informalidad del saludo que es cosa que yo no veía en otros colegios...*”

(Puente Alto)

Fragmento 20: *“Es muy familiar como la cultura del colegio, de la institución.”*

(Vitacura)

Así, la simplicidad aparente de un saludo más personal, directo, horizontal asoma como parte de una cultura institucional que más allá de las determinaciones formales o estructurales con las que opera toda escuela, se configura bajo los límites del contexto en que ésta existe y las personas que lo componen, asumiendo influencias en el bienestar de los actores involucrados en la educación, enriqueciendo la experiencia institucional. Probablemente en esas condiciones el profesor se desempeñará más a gusto o con mejor disposición en su puesto de trabajo.

Las buenas relaciones no se explican por sí mismas, son indisolubles a una orientación del liderazgo tal, que hay una diferencia notoria, más no excesiva o sobreentendida por parte del equipo directivo frente a los demás integrantes del cuerpo docente.

Fragmento 21: *“Y que los alumnos aun así la reconozcan como una autoridad. Independiente que ella sea la jefa de UTP, la coordinadora, lo que sea. Pero que también haya confianza como para que alguien te diga: profe a mí eso no me parece. Cosa que tampoco se ve en otros colegios donde yo he estado”*

(Puente Alto)

Fragmento 22: *“Es porque el colegio en el aspecto de las relaciones sociales le da valor”*

(Puente Alto)

Fragmento 23: *“Claro, o sea, siempre hay una separación entre dirección, administración y profesores. Toda la vida, siempre. Siempre el malo es el del otro lado. El coordinador es el más malo de todos los malos, es peor que Darth Vader así. Él es el malo, y todos están en contra de él.”*

(Renca)

Quien da valor a estos procesos intersubjetivos que escapan a lo estrictamente académico, resulta un actor educativo que porta una orientación específica para impregnarlos en sus procesos de formación. Contribuye de esa manera a la relevancia

pedagógica de su acción. Este enfoque traspasado a los estamentos de la escuela crea una organización del trabajo en el que la confianza pasa a ser un criterio bajo el cual construir el trabajo colaborativo, despejando el celo que muchas veces se asocia a las distintas posiciones de una determinada jerarquía organizacional regida por lógicas de competencia. A su vez, de la mano de ese enfoque se encuentra un objetivo que concibe la práctica educativa como una cuyo producto no se reduce a los rendimientos y exigencias en términos de estándares por lograr, sino a la elaboración de un saber práctico, moral, pedagógico, que contribuye en esos términos a diferenciarse como institución social.

A modo de reforzar la idea de cultura institucional, observamos en el fragmento 23 el relato de un contexto de trabajo *típico*, que la entrevistada asigna cierto atributo histórico que daría cuenta de la normalidad del sistema educativo, recalcando que “siempre existe una división; toda la vida”. Dicha constatación aparece como contraparte de una cultura institucional como la descrita en los fragmentos 21 y 22, en que las jerarquías formales entre dirección, administración y profesores aparecen como distinguibles pero en función de un proyecto educativo en que cada parte tiene un rol fundamental, haciendo de los intercambios entre ellos un espacio comunicativo que fortalece el trabajo escolar.

Reconocemos entonces, que la cultura institucional como espacio de relativa autonomía puede tomar en cuanto a la organización del trabajo, una forma tal que para los docentes, las posiciones de liderazgo puedan asociarse a atributos como “malo”, “el más malo de todos”, “todos están contra él” (fragmento 23).

Fragmento 24: *“hay una visión total de lo que debería ser el colegio, que cambia. Que no pasa con otros colegios donde el sostenedor es un ingeniero o un tipo que no sabís en que...donde metió su plata y terminó en un colegio”*

(Puente Alto)

Fragmento 25: *“Pero desde el sostenedor, no hay así como, una cuestión que te diga, así como, como un proyecto educativo que te diga así como <<yo como profesora de lenguaje debería ver por ejemplo todas estas cosas, o tratar las cosas de esta manera>>”*

“El colegio te dice, <<sigue las cuestiones del ministerio>>. El ministerio tiene unos objetivos transversales, entonces te dicen: <<sigue los del ministerio, pero adecúalos un poco a los de Educa UC, dale los valores que...>>”

(Vitacura)

Desde un plano comparativo, se puede visualizar el sentido que se le otorga al proyecto educativo en una medida del alcance o profundidad de diversos aspectos de la formación que éste pueda alcanzar. En el fragmento 24 se acuña el concepto de “Visión Total” que dice relación con la idea de un modelo educacional integral, en el que la visión de los sostenedores busca abarcar las diversas variables que inciden en el proceso educativo de los niños y adolescentes. Al mismo tiempo contraponen ese interés formativo a un perfil de sostenedor “ingeniero” cuya motivación principal era invertir, sin cuestionarse mucho el hecho de invertir en un colegio. Derechamente considerando el espacio escolar como nicho de inversión.

Mientras que en el fragmento 25, se denota la ausencia de referentes claros para encausar la acción pedagógica en la Escuela, en la medida que el proyecto educativo no logra constituirse como parámetro válido y legítimo en términos de enfoque educativo propio de la institución, aun cuando existe una red de establecimientos (Educa UC) que es la que determina las principales orientaciones del proyecto educativo. Es decir, sería ésta, una expresión de un perfil de sostenedor cuyo liderazgo resulta más formal que expresado en la práctica, sin una apropiación del trabajo en la escuela como unidad particular.

Podemos encontrar explicaciones para esa diferencia, posiblemente, en conocer las características de los sostenedores, su origen, su vínculo con la educación, y desde ahí, hacerse una expectativa aterrizada a dichas condiciones:

Fragmento 26: *“Es un colegio donde claramente el modelo tiende mucho a funcionar, pero insisto, tiene que ver con la gente que está involucrada. De partida, los sostenedores del colegio, es un grupo que eran todos profesores de la Chile y la Católica.”*

(Puente Alto)

La gente involucrada, es decir, aquellos responsables de las definiciones fundamentales sobre las que la escuela basa su trabajo pedagógico tendrían un curriculum probado por instituciones de formación de alto prestigio en Chile, y que además son profesores. Cosa no menor, si consideramos el mercado educativo actual, en el que muchos de los sostenedores no tienen relación estrecha con lo pedagógico. Apoyamos esta mirada analítica en la noción de *despedagogización* que plantea Mejía (2008), quien trabaja el concepto dentro de sus análisis de las transformaciones actuales en la educación, para dar cuenta de la manera en que dichos cambios son impuestos sin discutir la naturaleza pedagógica del proceso educativo. Para este autor, la despedagogización de la discusión pasa por la actuación de organismos internacionales financistas e ideólogos de las reformas educativas cuya legitimidad ha sido tal que se ha asumido por las burocracias locales con una tendencia a excluir de la discusión a los profesores, y al saber pedagógico que se desarrolla y emerge en la escuela.

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: 12). Es precisamente la instauración de aquella lógica de administración y gestión de las escuelas, la que pasa por alto el aspecto moral de la docencia como un fin último, y eje articulador de lo que en ella acontece.

En ese sentido, destacamos en el fragmento 24 el valor que se le atribuye a la existencia de un proyecto educativo “total”, endosable al hecho que los sostenedores tengan un marcado interés por lo pedagógico y por la docencia, y no sean ingenieros o empresarios de diverso tipo que buscan en la educación un nicho de negocio, como idea preeminente. Se plantea como un indicador de algo que observando el panorama educativo, para el hablante pareciera que no se da, y que se trata de la transparencia en los fines que cada sostenedor impregna en su establecimiento (“no sabís en donde metió su plata y terminó en un colegio”).

- *El sentido de la educación a partir de la composición socioeconómica de los estudiantes*

La escuela como espacio de trabajo no puede desligarse del tipo de familias y alumnos con las que trabaja. Los casos que constituyen nuestra muestra, permiten dar cuenta de

una diversidad de contextos que se condice con un mundo subvencionado en el que se visualiza con claridad la desigualdad y segregación que caracteriza el modelo educativo en Chile.

Hemos logrado acceso a realidades contrapuestas, que van desde un extremo en que tiene cabida una porción de la clase alta chilena, que profesa la religión católica y el culto Opus Dei; hasta otro extremo en que la escuela aparece como interventora de niños y jóvenes en situación de pobreza y marginalidad, con un objetivo definido de insertarlos en el mercado laboral por la vía de un título técnico-profesional, donde los contenidos y prácticas resultan totalmente funcionales a ese fin.

La diversidad de la oferta educativa en el espacio particular subvencionado, refleja una profunda segregación, que resulta más alta incluso que en el sector de la educación municipal (Valenzuela, Bellei, de los Ríos, 2008: 5). Se trata de una oferta que apunta a determinados grupos sociales, lo que hace que las comunidades educativas que se forman, por lo general, tengan características homogéneas socioeconómicamente hablando; pero que al mismo tiempo hace de la escuela una institución cerrada socialmente al grupo social de pertenencia, al que apunta con su proyecto educativo, y del cual el sostenedor busca obtener un provecho. No se concibe la escuela como un espacio de encuentro de los estudiantes de diversos orígenes sociales, sino de fortalecimiento de las diferencias. Al respecto, cabe considerar el mecanismo de financiamiento compartido, que desde un comienzo pone dificultades para elegir colegio, a las familias de menores ingresos (Valenzuela et al, 2008: 6) puesto que implica un pago de arancel por parte de los apoderados.

De acuerdo a ello, comprender la complejidad en que se inserta la escuela en relación a un entorno social y sus propiedades internas como institución, crea las condiciones para diversas visiones de los docentes sobre lo que su trabajo debe ser. Es decir que en virtud de la comunidad escolar, las familias y sus características sociales, económicas, culturales, el profesor percibe e interpreta el sentido y énfasis que estima relevantes en el ejercicio de su labor.

Un elemento a considerar como parte de las determinantes socioeconómicas de las relaciones profesor-alumno, dice relación con lo que podemos denominar '*Proyección y*

enfoque hacia los alumnos'. Esta categoría emerge como la zona de sentido que se halla en la mediación entre profesor y alumno desde la posición del primero. En ese sentido la denominamos *proyección*, como concepto que permita englobar las interpretaciones de las condiciones de existencia de sus alumnos, traducándose en expectativas del profesor respecto a su trabajo.

La proyección hacia los alumnos, en virtud de un componente de clase y movilidad social, con frecuencia adopta el sentido de la carencia y necesidad. Esta mirada, tiene mucho que ver con hacer ver las necesidades de los alumnos, distinguiéndose algunas interpretaciones en virtud de la valoración de los distintos tipos que éstas puedan admitir. En algunos casos cobra sentido el bienestar material y en otros la mirada sobre el bienestar emocional. Ciertamente, un equilibrio entre ambos podría encontrarse en gran parte de los docentes lo que no implica desestimar el poder significativo de ciertos matices.

Fragmento 27: *“Claro, claro, que sea inmediato. Porque lamentablemente en su realidad todo tiene que ser inmediato.”*

“A ellos no les sirve de nada estudiar cinco años si necesitan plata para mantener a la guagua cuando salgan de 4to medio porque ya tienen una guagua de 3-4 años.”

(Renca)

Notamos en el fragmento 27, una mirada basada en la construcción de sentidos como necesidad. De la mano de una interpretación de las condiciones de los alumnos se da forma una idea de 'lo real' como materia sobre la cual intervenir, constituyendo un foco para la tarea del docente. Así, el trabajo pedagógico se asocia a una "inmediatez" impuesta por la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias ("en su realidad") que desde las carencias materiales (fundamentalmente) ejerce una presión hacia la escuela. De acuerdo a esa noción de realidad, la docencia cobra sentido en la inculcación de la ideología del esfuerzo personal, como un valor superior a otros, y del mérito como condición para llevar una mejor vida, y afrontar positivamente las carencias, la pobreza, una situación socioeconómica desfavorable:

Fragmento 28: *“Es como el valor de las cosas. El valor de las cosas. El valor de saber que el esfuerzo si sirve. Y que más allá de lo que todos te digan, si, si les va a servir.”*

(Renca)

El profesor, adapta su discurso a las características de la institución educativa (en general), ya que se le entrega un valor donde desplegar la fuerza interior, o la fuerza de voluntad del sujeto (estudiantes), la cual independientemente del juicio social (“más allá de lo que todos te digan”) sobre determinado tipo de escuela, producirá efectos concretos en las trayectorias de vida de los alumnos. Cabe resaltar del fragmento anterior que en términos de articulación discursiva, se reitera el sentido trascendental de las cosas (“el valor de las cosas”), que posteriormente encuentra su resolución en la noción de utilidad (la educación “si les va a servir”). Es decir, bajo esa mirada de atender a necesidades de tipo material, de obtener “las cosas” necesarias para vivir tranquilamente, la educación se entiende como un medio, una práctica definida por su utilidad para lograr esos fines, y por la relevancia que cobra el esfuerzo personal en ese proceso, por sobre toda limitante estructural.

Fragmento 29: *“en realidad lo que hacen es tratar de llevar el instituto a cuatro años antes, cuando ellos tienen 15-16 años-14, para que empiecen desde ahí a ser adultos. Y además los cabros son adultos, o sea, la realidad que tienen...son adultos.”*

(Renca)

Bajo ese contexto socioeconómico o “realidad”, los jóvenes y niños estudiantes deben resolver asuntos propios de una etapa de adultez. De acuerdo a ello, se observa un desacople entre el desarrollo de los niños, y los obstáculos que pone la familia, el barrio, bajo problemáticas de marginalidad, violencia, des-protección en general, al proceso educativo que acontece en la escuela. Así, ese presente se configura por la imposibilidad de llevar una vida acorde al desarrollo personal y el crecimiento de niños y adolescentes, al imponerse tareas, obstáculos, presiones a las que deben responder sin las necesarias herramientas psicológicas, materiales, ni sociales para afrontarlas. La descripción de ese presente, de esa realidad, asoma como el argumento de un proyecto educativo que trata de entregar esas herramientas, mas no, solucionar o enfrentar la

imposibilidad de que los niños puedan vivir como niños. Este colegio se trata de adelantar, y trabaja en base a las necesidades de esos niños-adultos que requieren de una remuneración con sentido de inmediatez.

Observamos a su vez, una lógica presente en el discurso docente, que valida el proyecto educativo de los sostenedores, manifestando un carácter pragmático muy claro, a partir de la interpretación del sentido que debe tener la educación en contextos de marginalidad o pobreza. Este no es otro que acelerar el proceso de formación, intensificar la preparación técnica, fomentar el trabajo práctico, y reducir el conocimiento académico que en ese contexto carece de un sentido de utilidad. Bajo esta concepción, la escuela debe actuar defensivamente, encausando a sus alumnos por el camino del trabajo lo antes posible. Se legitima así, una concepción de la educación en que las personalidades se forjen al calor de la experiencia laboral más dura, con una mentalidad de estar destinados a ella, mas no concebir otro tipo de carreras, o trabajos para determinado tipo de alumno, de barrios bajos, con padres ausentes, que ya son padres en la adolescencia, etc.

Fragmento 30: *“los profesores tratamos de hacerlo, pero la visión del colegio y la orientación del colegio no es para preparar PSU”*

(Renca)

La validación del proyecto educativo de establecimientos técnicos, contribuye a un análisis de la reproducción de desigualdades sociales en el sistema escolar, no por su orientación basada en el desarrollo del saber técnico en sí, sino por las características que adopta en acuerdo su posición en el sistema educacional: (i) la educación técnica aparece vinculada a grupos sociales específicos, con foco en sectores socioeconómicos medios y bajos; (ii) la sociedad misma y la estructura de trabajo no le da valor al trabajo de menor calificación, permiten constituir un escenario de poca proyección o perspectiva de ascenso social efectivo para las carreras técnico profesionales.

Fragmento 31: *“De hecho nosotros tratamos de hacer malabares para inculcarles que den la PSU, tratamos de hacerles ejercicios como sea para que por lo menos les vaya*

bien, en mi caso, en lenguaje, pero yo tengo 3 horas a la semana para pasar los mismos contenidos que un científico-humanista y para además ejercitar PSU”

(Renca)

A partir de lo anterior notamos el modo en que un proyecto educativo determinado se legitima en la interpretación que puede realizar un profesor de las necesidades de los alumnos. Destacamos esto en base a tres aspectos de incumbencia: (i) desde el punto de vista del trabajo directo que el docente ejerce en el aula; (ii) como expresión de la segregación que hace posible la existencia de amplios espacios de privatización de la oferta educativa en el sistema; y (iii) desde la orientación que el docente le da a su trabajo, manteniendo como un ideal el que sus alumnos en condición de pobreza pueda acceder a la educación superior, aquella que se sabe, no es lo que el sistema espera ni desea para ellos.

El punto (iii) resulta de gran relieve para los objetivos de nuestro estudio, pues da cuenta del peso de un discurso hegemónico mediante el cual la educación superior resulta un horizonte con un prestigio y valoración social al que no todos pueden ingresar. Se constituye así una valoración de los estudios de mayor complejidad, y una suerte de predilección por la *alta cultura* que reside en los planteles universitarios (los de mayor tradición). En vista de aquella ideología sobre la escolarización, el profesor debe hacer un ‘sobretabajo’ para revisar temáticas o prácticas vinculadas a la alta cultura escolar que no están contempladas dentro del objetivo educativo de un establecimiento técnico-profesional, cuyo modelo de escolarización enfatiza el conocimiento funcional, material, operativo, y que tenga relación con la ejecución de trabajos manuales, oficios técnicos, y en general, trayectorias dedicadas a trabajos ejecutivos.

Rescatamos lo anterior en vista de “*La inculcación ideológica diferenciada que se realiza en las dos redes de escolarización impone a los futuros trabajadores un cuerpo compacto de ideas simples, y en los burgueses una serie de aprendizajes que permiten fortalecer, (re) crear y promover su propia ideología. A modo de ejemplo, (...) en los libros de texto empleados para la alfabetización de adultos en Francia se construye una imagen armónica y fetichizada del trabajo, que borra los conflictos, oculta las relaciones de explotación, presenta el salario como recompensa, glorifica la*

disciplina y la obediencia, y reivindica el esfuerzo personal como el principal motor de la promoción social.” (Ojeda y Cabaluz, 2011: 371)

Fragmento 32: *“O sea, ojalá. Podría ser pero... yo en la realidad en la que me encuentro ahora, más que eso no puedo hacer.”*

(Renca)

Fragmento 33: *“si no creyéramos que la institución escolar genera un cambio no nos dedicaríamos a esto, no tendríamos mucho que hacer aquí, como profes tenemos que ser optimistas”*

(Grupo Focal, Independencia A)

El fragmento 32 concibe la realidad como reflejo las condiciones de trabajo, y desde ahí una sensación de obstaculización de la tarea del docente (“más que eso no puedo hacer”). Si esa realidad se compone de alumnos en condición de pobreza que buscan de la manera más inmediata posible, o salir luego del colegio, u obtener luego un trabajo remunerado, es precisamente ello lo que constituye para el docente -bajo esta mirada- las condiciones que determinan su trabajo, tanto más que aquellas de carácter jurídico, laboral, o salarial. Por lo tanto, la educación en ese contexto tiene un sentido netamente utilitario y una finalidad instrumental.

Y cuando la complejidad es tal, que la tarea docente no se remite al simple traslado o movilización de conocimiento dentro de una sala de clases, surge el discurso de que, en vista del escenario cotidiano “la tarea queda grande”, o que “más no se puede hacer”. Es decir que, al medir la labor por el nivel de injerencia en dicha realidad, habrá una alta percepción de incapacidad para incidir de manera significativa en las trayectorias de los alumnos. La idea de docente como *salvador* de casos extremos surge como experiencia de establecimientos enclavados en sectores desposeídos de la sociedad. Esa constituye una imagen extendida del educador como medio transformador

de aquellas condiciones, y por tanto, de las herramientas a nivel de sistema educacional para proveer una plataforma de ascenso social (fragmento 33).⁷

Otro ámbito de relevancia específica tiene que ver con la dinámica al interior del aula, que se derivan de disposiciones aprehendidas por los niños o adolescentes en sus hogares, y que van prefigurando el tipo de interacción entre éstos y sus docentes. Esto nos lleva a considerar que *“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: 1-3, citado en Cornejo, 2012).

Por ejemplo, los alumnos de clase alta manifiestan un grado de desprecio por la figura de su profesor, que no representa una posición de autoridad si se la compara a lo que son sus padres y familiares, cuya actitud y disposición de control sobre otros es mayor. Así, en el ejemplo del fragmento 34, los alumnos no pueden comprender como su profesor decidió dedicarse a hacer clases, si *dedicándose a otra cosa se puede ganar mucho más dinero*. La comparación con sus padres, que ostentan una vida de privilegio, les hace creer que ser profesor es absurdo, y desde ahí, se habilita una disposición a mirar en menos al docente.

Fragmento 34: *“Y por eso te dicen a ti. Y por qué quisiste ser profesor. Como que en verdad no, los niños no son pobres, cachay... te ven a ti ahí como... de repente como.... Ahí luchando. “No es que yo no quiero ser profesor, quiero ser abogado como mi papá, o quiero ser ingeniero” ...”*

(Vitacura)

⁷ Más adelante, retomamos la tensión entre visiones que se plantean una practicidad frente al tema, y visiones que plantean una mirada idealista, proponiendo la Escuela como instancia para la movilidad social.

Fragmento 35: *"Llegar a un colegio ABC 1...Yo, me tocó hacer clases en Chicureo. En un colegio que pagan 300 lucas mensuales (...) en donde una profesora de planta, que tiene 22 años, no, 23 años y está titulada de pedagogía y llega en un auto 4 por 4, que se lo compró su papá, y tú que tenís que pegarte un pique en micro o en colectivo..."*

Toda la diferencia cultural que existe al tu tratar con los estudiantes, que están en desarrollo y que son reflejo de sus apoderados, (...) y voy sacando el rollo que hay una realidad increíblemente abismante entre tú y él."

(Grupo Focal, Independencia A)

Por otro lado, en el fragmento 35 es posible encontrar en la frase “una realidad increíblemente abismante”, una construcción de sentido que recurre a una exageración para dar cuenta de la distancia social, económica y cultural que puede llegar a existir entre el bagaje que portan tanto profesor y alumno. Esta constituye una visión anclada en una ideología -tal vez- más clasista, que la que se expone en el fragmento 34, que resulta más bien descriptiva de una distancia socio-cultural, pero sin una atribución directa de esa diferencia a la clase social de los estudiantes, en la que sus padres son abogados, ingenieros, etc. Aparece así, el verbo “luchando” como la representación de la posición en que generalmente los profesores se encuentran en sus trabajos, y que a la vez, viene a representar la imagen social que se tiene de ellos.

Asimismo, cuando el docente posee una situación socioeconómica más cercana a la de la comunidad educativa en la que trabaja identificamos una construcción de sentido que refleja un carácter más horizontal hacia la figura de los estudiantes y sus apoderados. La interpretación de esta mayor horizontalidad, puede dar al docente una base para mirar a los apoderados de manera más crítica. En virtud del mayor bagaje cultural e intelectual en que se ubican los docentes, aun cuando, económicamente su situación no sea tan distante de las de sus alumnos y apoderados, se facilitan elementos de distinción, como juicios hacia los padres en la labor educativa que la familia también cumple. Vemos una manifestación de esto, en el siguiente fragmento:

Fragmento 36: *"De hecho el colegio está en la parte más alta de Puente Alto socialmente hablando. Entonces es gente, que en el fondo vino de un nivel socioeconómico medio, pero que ahora que ha escalado un poquito más, se siente*

muchas veces con el derecho de pasar a llevar gente, de exigir más. Ahora, eso pasa con los apoderados, con los niños es raro que se vea.”

(Puente Alto)

Fragmento 37: “Sí, tiende a ser bastante homogéneo. Se nota al tiro, brillan en la oscuridad los niños que vienen de un nivel socioeconómico inferior al promedio, y se nota mucho. Y no es por... no es tanto por los niños, o sea, yo puedo recordar ahí los niveles donde hago yo clase, eh...en todo el colegio es nivel medio-alto, socioeconómicamente hablando. El colegio completo, esa es la clasificación del colegio, y por nivel también se repite. No hay ningún nivel que difiera. Sin embargo, claramente hay algunos niños que pertenecen, uno que otro que pertenece a un nivel socioeconómico un tanto más bajo, no estoy hablando de niveles extremadamente bajos, pero sí gente de...inferior al promedio. Ahora, en los niños no se nota tanto, como en los papás. En los papás es donde se nota mucho más. Y normalmente cuando uno escucha algún concepto, alguna idea, algo que es medio desubicado en ese aspecto, no son palabras que se les hayan ocurrido a los chiquillos, sino que son claramente conceptos que vienen de los papás. Y eso se nota...yo creo que tiene que ver precisamente porque el nivel medio alto en el que está inmerso, y en la comuna en la que está inmerso el colegio son lo que uno podría hablar como de los nuevos ricos.”

(Puente Alto)

Percibimos de lo anterior, una referencia al “mal gusto” que pueden tener algunos padres y apoderados, y que transmiten a sus hijos, afectando las interacciones en la escuela. El juicio moral a la falta de competencias afectivas parece fundamentado en el arribismo de cierta fracción de la población que visto mejorar sus condiciones materiales y económicas, o al menos aspira a la “superación” de las mismas. En el fondo, se trata de una crítica a las actitudes de personas que con lograr un mayor poder económico actúan de manera agresiva, pedante, o como decíamos, obrando “de mal gusto”, perjudicando el logro de procesos armónicos en la educación de sus pupilos.

No es menor la referencia a una noción de familia asociada a un contexto local, en este caso, la comuna de Puente Alto. Esta reflexión cobra sentido, pues pretende argumentar el juicio a los padres dentro de un marco interpretativo, en que ese tipo de

actitud negativa hacia el trabajo de la escuela puede entenderse. Y en efecto, se entiende como una reacción de las familias para desmarcarse de aquella imagen de pobreza, marginalidad, riesgo social, que así como tantas familias de diversas comunas de Santiago y el país, las familias de Puente Alto deben lidiar con la fuerte estigmatización social que sufre esa comuna. Por lo tanto, para el docente, cobra lugar la idea de la “superación”, como un componente cultural de las familias de los alumnos con los que trabaja. Se encuentra una significación del contexto de éstas familias, basada en el mérito de haber recorrido una trayectoria de ascenso social (“nuevos ricos”), y que como demostración de un estatus social más alto frente a la comunidad, incurre en cierta pedantería, soberbia, y en general, con actitudes despreciativas hacia los pares, o el conjunto de profesores de la escuela.

También dentro del ámbito de las referencias a la idea de familia, se atribuyen sentidos y significados al rol de los padres como componentes de la comunidad educativa y agentes centrales en el proceso educativo de sus hijos. En ese sentido, se puede apreciar un posicionamiento crítico desde los docentes que remite a una confusión en el rol de los apoderados, un debilitamiento de los lazos entre éstos y los docentes, y una menor participación de las familias como comunidad educativa.

Fragmento 38: *“creo que el contexto desde el que habla⁸ tiene que ver con develar las condiciones o el nuevo modelo de familia que hay en la sociedad actual y como el colegio supe quizás la carencia de una familia, quizás no bien constituida”*

(Grupo Focal, Independencia A)

Fragmento 39: *“...desidia, indolencia. Hay mucho de eso, pero en eso Hay un problema social detrás (...)*

Ellos no visualizan lo que significa la educación”

⁸ En la realización de este grupo focal, se dio inicio con un vídeo en que un dirigente universitario interpela a diputados en la cámara, a propósito de las movilizaciones estudiantiles de 2011, argumentando que el sistema educativo en Chile hace un aporte marginal a la disminución de las brechas sociales, siendo las condiciones de origen de los estudiantes y sus familias el factor principal en la explicación de su rendimiento escolar.

En la tensión entre comunidad escolar y el rol que pueda tener la escuela en vista de las condiciones objetivas de aquella comunidad, apreciamos en la cita precedente la idea de un nuevo concepto de familia que se ha desarrollado en el panorama sociocultural actual. En ese sentido se construye un rol de la Escuela como servicio que supe los roles formativos asociados al hogar, los padres, hermanos, etc.

Observando ambos fragmentos, notamos una eventual mayor reflexividad de parte de los docentes para comprender la situación de sus alumnos. Más allá de dar cuenta de las dificultades sociales que arrastran desde sus contextos familiares y barriales, se hace un esfuerzo por situar el contexto social, económico, cultural, de las familias que componen la comunidad escolar, en una dinámica social general, que engloba más factores, como por ejemplo, las repercusiones del estilo de vida actual en la estabilidad de la familia, o el mismo deterioro del valor y sentido de la educación para las personas.

Vinculando en los textos producidos, las interpretaciones de los docentes con elementos descriptores de la escuela como la clase social de sus alumnos, notamos que para el caso de las capas más altas de la sociedad, que pone a sus hijos en colegios particulares subvencionados también, el rol de padre por lo general se resume al de proveedor. Fundamentalmente, un proveedor de cosas, de materiales, de bienes de consumo con los que satisface a su hijo; no obstante, dejando a un lado el aspecto formativo dentro del hogar, asumiendo que ese rol pueda entregarse en gran medida a la Escuela, descargando dicho esfuerzo o tarea en ella.

Mientras que en capas sociales más bajas, que también representan una proporción de la matrícula de colegios particulares subvencionados, el rol de los padres también ha ido debilitándose como actores fundamentales del proceso educativo de los niños, pero presentando manifestaciones distintas, que dicen relación con un desconocimiento de lo que la educación puede significar, la pérdida de sentido que tiene llevar a sus hijos a la escuela, una imagen de que la educación es inútil, inefectiva. Se trata de una noción general de la poca calidad de las herramientas que puede brindar el paso por el colegio a los niños y adolescentes.

4. Resumen

Sintetizando el análisis de la dimensión, se ha encontrado manifestaciones del posicionamiento discursivo en torno a núcleos pragmáticos de sentido, observables en la validación de los proyectos educativos cuyo objetivo se construye desde una necesidad del mercado por producir sujetos habilitados para el trabajo. El sentido del trabajo se define de acuerdo a lo que el orden social requiere de las escuelas para reproducirse. Así, los objetivos educacionales responden a una lógica de respuesta antes que de propuesta elaborada en el espacio mismo del docente, la escuela. La educación así entendida, funciona como un medio para lograr el fin de insertarse en la estructura productiva más básica o de menor cualificación.

Por su parte, las manifestaciones de posicionamiento discursivo crítico, aparecen desde la óptica de la valoración que se hace de problemáticas sociales cuyo carácter estructural hace que la relación entre familia y escuela sea más conflictiva, y el rol del docente en la mediación se construya desde la capacidad para sostener lo puramente educativo en la relación, dotándolo paralelamente de una condición de dificultad, de desafío, interpretada a menudo como acción “dentro de lo posible”.

En términos de reconocimiento de condiciones laborales perjudiciales se ve un consenso mayor, en relación a temas como la des-protección laboral, la inseguridad laboral como un rasgo propio del sector subvencionado, los obstáculos existentes para la acción sindical del profesorado y las restricciones para plegarse a movilizaciones, paros, marchas. Si bien consenso respecto a ello, la posibilidad de organización es leída como un proceso largo, dentro de un campo de significado que dice relación con la autoestima profesional, con la idea de “tomarse en serio”, sin plantearse necesariamente en el campo de significado de lo político, de la acción colectiva, etc.

B. Acción Pedagógica - Sentidos de la acción (atribuidos a la acción pedagógica desde su dimensión ética-política)

Dentro de la dimensión de Acción Pedagógica, se analizó el sentido y significado en el discurso docente, en el ámbito de las prácticas concretas que se enmarcan en la

experiencia vivida en la escuela, y que son apropiadas en base a una ética, cultura, e ideología que subyace en la acción de cada sujeto. En ese sentido, se encontró subcategorías de la experiencia docente que nos permiten avanzar en la comprensión de los profesores como un actor social, un sujeto colectivo, etc., en virtud de elementos compartidos como variables que entregan atributos de cohesión, identidad, y bases de acción tanto en la escuela, como en agrupaciones de docentes.

1. Sentidos atribuidos en los procesos de trabajo

Un primer plano de observación lo constituye la organización que se hace del trabajo en la escuela para concretizar los objetivos que componen su proyecto educativo. El modo en que la institución escolar configura su funcionamiento da lugar a los *procesos de trabajo* en que los docentes están involucrados. Los diversos procesos de trabajo en la escuela suceden dentro y fuera del aula, es decir, se remiten a la estructura del funcionamiento escolar, y refieren a acciones e interacciones entre actores, en el cotidiano proceso de enseñanza.

Al observar el proceso de la transmisión de un conocimiento, advertimos diversas interacciones dadas por la relación entre docente y alumnos, que al ser interpretadas, o simplemente, observadas como relato de la acción cotidiana, dan cuenta de las tensiones que allí tienen lugar, entre formas de control y autonomía.

De esta forma, veremos ejemplos de estas situaciones e interacciones, reconociendo en el punto de vista de docentes, tanto su carácter crítico como pragmático o neutral, en la percepción de la dinámica autonomía y control, en la práctica pedagógica.

- *Posicionamiento crítico: situaciones de control sobre el docente*

En la reflexión de los entrevistados, encontramos un elemento de posicionamiento crítico del docente al advertir la *carencia* de criterios pedagógicos en la orientación de algunos sostenedores sobre la enseñanza. A partir de ahí, disponemos de antecedentes para cuestionar la superioridad moral que subyace a la idea de *mejorar la calidad*, frecuentemente referida en el debate educativo. Estas visiones, permiten afirmar que el

concepto de calidad no puede debatirse como un asunto puramente técnico, sino que también tiene que ver con responsabilidades de orden político en distintos niveles, a nivel ministerial, legislativo, o de gestión interna de la escuela.

Pasamos a revisar ejemplos de reflexiones que aportan a una ampliación del debate sobre la calidad de la educación, en vista de las condiciones que presentan los colegios particular- subvencionados.

Fragmento 1: *“Ellos tenían que leer un libro que era los mejores cuentos de Francisco Coloane. Y ni siquiera yo elegí los libros, o sea a mí me los dio el sostenedor: esto se lee. Y en verdad ni siquiera me dejaron cambiar el orden así, pero yo decía “pero yo voy a hacer las unidades, déjame que estén acordes a lo que yo estoy enseñando” - “no, no siga...” Ah, ya, como que libertad: cero.”*

(Vitacura)

Fragmento 2: *“Sí, entonces era como “¡ah!, ¿qué hago?”. Bájale un poco más [la dificultad]. Pero, todo el rato el discurso que te dan en los consejos es: “tenemos que acceder a las habilidades superiores”. Y a mí el coordinador me está diciendo “bájale, bájale” (...) Entonces como que me dijeron “mira, en verdad los niños quizá están desmotivados porque ven que no están pudiéndosela, bajémosela más”, pero me decían “tampoco se trata de regalarles la nota, pero bájala, bájala” Y como yo en verdad siento que eso en verdad es regalar la nota, y bueno ahora te cuento que estoy en las habilidades más básicos, en eso he llegado, desconocimiento completo...”*

(Vitacura)

Reconocemos desde ya un factor decisivo en la merma de la calidad pedagógica de un docente en aula, en el hecho de no poder tomar algunas decisiones eminentemente relativas a lo pedagógico, y en cambio, favorecer y asumir las disposiciones de un sostenedor determinado. La influencia del sostenedor en decisiones como el tipo de evaluaciones, el contenido, o los libros que el profesor de lenguaje -en este caso- escoge

para cubrir ciertos contenidos, en ocasiones, es casi total. La libertad, o la autonomía del docente se ven reducidas a un margen mínimo, insignificante, para dar un sentido real a sus planificaciones; o al menos, ser coherentes con los principios pedagógicos con que enfoca su trabajo.

O sea, en el momento en que algunos sostenedores incurren en decisiones como hacer bajar los criterios de evaluación y logro a sus profesores para que así las notas no sean tan bajas, se alza como una muestra concreta del criterio *anti* pedagógico que se asumen en el ámbito de la educación en Chile de manera acrítica. El proyecto educativo de una escuela y sus objetivos fundamentales quedan relegados frente a los intereses económicos, en la búsqueda de no perder matriculas, de no tener repitentes, etc. Como se aprecia en el fragmento 2, hay una distinción entre lo formal y lo práctico. Por un lado, se les pide a los docentes “acceder a las habilidades superiores” por medio del proceso de enseñanza, sin embargo, con estas decisiones se ha logrado -efectivamente- todo lo contrario, distorsionar y pervertir el sentido del trabajo pedagógico, llegando a producir en los alumnos “un desconocimiento completo”.

El discurso adquiere un tono más crítico al analizar la situación desde el punto de vista de los derechos en el trabajo. El significado de un control ‘negativo’ del trabajo del docente, colisiona con la ética que concibe al docente como un trabajador al que se le incumplen sus derechos, como podemos ver en la siguiente cita:

Fragmento 3: “Yo creo que los derechos del profesor se han vulnerado cuando te dicen por ejemplo ‘baja la exigencia’, o te dicen ‘no, sabes que tienes que...no se’, a mí no me ha pasado pero sé que a otros les han dicho ‘cambia las notas’ o ‘hace pasar al alumno’ que uno en verdad no lo acepta. Te pasan a llevar a ti como profesor”

(Vitacura)

La autonomía es vista como un derecho del docente, que todo control negativo desde equipos técnicos y administrativos, regidos por criterios no-pedagógicos, acaba por menospreciar y desvalorizar su trabajo. En la medida que el profesor es un simple ejecutor, y aún más, ejecutor de acciones anti-pedagógicas como subir una nota, se viola su autonomía. Podemos entender este proceso como el despojo de la capacidad de

concepción del docente, separándose de su dominio, el cual principalmente se define por una capacidad de *ejecución*. (Apple, 1997: 16)

Este tipo de prácticas en la escuela, nos habla del poco protagonismo que los profesores tienen respecto a decisiones que caen con un nivel de coerción tal, que los docentes deben ejecutar sin cuestionar, puesto que confrontar las decisiones significaría un problema, y quizá, un perjuicio laboral para los docentes.

A partir de ahí, se sientan precedentes para un análisis de las dificultades y atascos que existen para el desarrollo de procesos de afirmación de la subjetividad docente, en los cuales se vigorice su capacidad de acción, aportando en las decisiones técnicas que repercuten en el aula, más allá de ser simples ejecutores.

Con respecto al establecimiento de ciertas metas en el trabajo escolar, la determinación principal hacia los docentes está orientada a producir buenos resultados en los alumnos. Notaremos que ese enfoque ejerce una presión sobre el docente, *sujetando* el esfuerzo pedagógico a las planificaciones y a las pruebas estandarizadas, cuyos resultados son, a fin de cuentas, constituyentes de la imagen social del establecimiento. Al modo de un ranking, el mercado educativo ordena los establecimientos de acuerdo a estos puntajes, los que mientras más altos sean, en esta lógica, representan una mejor oferta educativa para las familias. Ahora bien, como contracara de la lógica del cumplimiento de metas se encuentra un proceso “culpabilización” hacia los docentes, ya sea como percepción general, pública, como también de parte de los mismos profesores que opera al modo de una *sobre-responsabilización* del trabajo docente sobre los resultados escolares. Esta lógica de proceso y meta, puede ser entendida -de acuerdo a Bourdieu- como una medición tecnocrática de la educación, que “*supone el modelo empobrecido de un sistema que, no conociendo otros fines que los que le adjudica el sistema económico, respondería óptimamente, en cantidad y en calidad, y al menor coste, a la demanda técnica de educación, es decir, a las necesidades del mercado de trabajo.*” (1996: 232)

Fragmento 4: “*¿A quién le importa?: le importa al sostenedor de un colegio particular subvencionado, ¿por qué?: porque tiene que tener un buen SIMCE para que llegue más gente, y así gane más plata. Ya, sí, a él le importa. A mí, no me importa.*”

(Puente Alto)

En este caso, en que se reflexiona sobre la presión que ejercen los resultados en la prueba SIMCE para la escuela, el entrevistado se posiciona, cuestionando el concepto de calidad que miden esas pruebas en particular, en virtud de un interés pedagógico antes que económico en el trabajo escolar. En su mirada, habría cierta obsesión por parte de los sostenedores por obtener buenos resultados, en la medida que se juegan la obtención de recursos. Sabemos que si una escuela presenta buenos puntajes SIMCE, podrá atraer mayor cantidad de alumnos, de manera que aquellas que cuentan con mejores condiciones que otras (mejores alumnos o posibilidad de selección), corren con ventaja en la medición, por tanto, con mayor probabilidad de acceder a las subvenciones del Estado; y en el caso de ser establecimientos de financiamiento compartido, captarán mayores recursos por concepto de mensualidad o arancel. Por lo tanto, el interés principal en la obtención de puntajes altos en el SIMCE, no proviene de la raíz pedagógica sino que en acuerdo a una racionalidad económica y técnica, comprobada en la reflexión que hace el docente en fragmento 4.

- *Posicionamiento Pragmático: asumir el control sobre el trabajo*

El habla de los docentes, nos permite también, dar cuenta de los sentidos que se otorgan al trabajo, desde una mirada pragmática, orientada por ciertos fines particulares. Los fines en gran cantidad de situaciones aparecen como las guías o pautas de la acción pedagógica que ejercen los docentes en su espacio cotidiano. Por tanto, no es de extrañar que las metas y los mecanismos que las monitorean, como los diversos sistemas de evaluación que operan en las escuelas, aparezcan como referentes fundamentales para la acción de los trabajadores docentes y su construcción de un sentido.

En cuanto a los mecanismos de evaluación con que opera el sistema educativo, éstos pueden observarse en diversos planos: en tanto evaluaciones hacia la escuela, hacia los alumnos, y hacia los profesores. Si bien, dichos planos a menudo se conectan en la existencia cotidiana, y las determinaciones sobre uno influyen en el otro, es posible entender los procesos de evaluación en el grado de control y autonomía que recae sobre los diversos actores inmersos en la escuela.

A partir de la información obtenida, podemos dar cuenta de una ‘voz docente’ que asume los mecanismos de control de su trabajo, desde el cálculo racional cumplimiento/incumplimiento de lo exigido, lo que en su manifestación práctica implica la puesta en relieve de la continuidad laboral en una determinada escuela. De tal manera, el trabajo es aprehendido en su forma reproductora de la lógica jefes-subordinados, que se corresponde a una relación desigual entre trabajadores en posición de control (jefes, grupo directivo-técnico, sostenedores, organismos públicos, etc.), y trabajadores en posición de ejecución (profesores de aula, asistentes, auxiliares, etc.).

Dicho de otro modo, el profesor interpreta su espacio de acción en tanto trabajador de acuerdo a un “orden discursivo” particular “*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.*” (Cornejo, 2012: 443). Por lo tanto, es un discurso que no concibe acción pedagógica como contrapeso al *status quo* escolar, sino que siempre apegado a las reglas que corresponde aplicar en el trabajo práctico, en el aula, las órdenes que emanan desde el Ministerio, el sostenedor, o el equipo directivo de la escuela.

Fragmento 5: “*El colegio ha sido evaluado en la medida, que por ejemplo a nosotros nos dicen [el MINEDUC]: véanlo, nosotros como profesores lo vamos a hacer*”

(Vitacura)

Así, cuando el MINEDUC entrega ciertas pautas relativas a metas, objetivos, y rendimientos, notamos que el docente, aun cuando pueda estar en desacuerdo con la definición de aquellas, ellos como docentes “lo van a hacer”, en virtud del mandato, de la responsabilidad, y de facilitar el camino de las buenas evaluaciones de la escuela. El rol de un ente que fiscaliza el trabajo, en este caso el Ministerio, le da un sentido al trabajo docente en el que la acción principal tiene que ver con seguir instrucciones para concretar determinadas metas u objetivos en la escuela.

Si bien, lo anterior da cuenta de una perspectiva acrítica de parte de los docentes, se aprecian momentos en que ciertos rasgos de “despedagogización” de la enseñanza,

afloran como elementos propios de un discurso crítico que subyace, sin ser expresado de forma explícita:

Fragmento 6: *“una vez teníamos una actividad aquí en el colegio, y nos dijeron que en la parte del libro de clases no pudiéramos como semana del colegio, sino que pudiéramos ‘repaso para la prueba’, como para que no hubiesen problemas con el ministerio”*

(Vitacura)

A raíz de esta cita surge una reflexión en torno a cierta autonomía de la escuela en relación a los tiempos de trabajo y los controles del MINEDUC. La escuela actúa sacrificando ciertos tiempos de los que dispone para responder a los estándares en los que se juega su evaluación como institución. Si bien, ese punto parece lógico como parte de la relación, resulta interesante cuestionarse, a la luz del texto de la entrevista, qué aspectos están siendo sobreestimados como criterios evaluativos del proceso educativo, que las escuelas no puedan dejar de cumplir ¿Qué es lo que define si una escuela es buena o mala? En este caso, se prefiere optar por una relación poco transparente con el Ministerio, “disfrazando” los medios de verificación (el libro de clases) para que no caiga sobre la escuela algún castigo. En virtud de ello, cabe lanzar la pregunta: ¿Será aquella, una lógica constitutiva de mecanismos de mejoramiento del trabajo escolar?

La anterior es una crítica posible al modo en que la descentralización del sistema genera relaciones netamente de control de procesos hacia las escuelas en determinados aspectos del trabajo escolar, homologándose a una unidad de producción. Reflexionamos lo anterior a partir de elementos que se dejan “abiertos” en la entrevista, es decir, no son formulados como un discurso crítico hacia *‘los criterios con el MINEDUC realiza sus funciones de fiscalización de los sostenedores escolares’*. Por el contrario, se establece como el discurso de quien hace lo que se le pide, “nos dijeron que pudiéramos...”.

2. El concepto de normalidad y norma: tensión entre neutralidad y posicionamiento

Desde el punto de vista de los profesores, el trabajo es a grandes rasgos, un trabajo formativo. Esta idea, de importancia para muchos docentes por su valor genérico, se funda en una concepción del educando como una materia que el educador transforma, en el proceso de su trabajo.

La complejidad de aquél trabajo de formación que tiene lugar en la escuela se realiza al considerar la posibilidad distintos tipos de formación, es decir, no hay “la” formación de manera unívoca, natural, ni inmutable. Desde ahí, surge un problema cuando se reconoce la escolarización como formación *para* la sociedad, pues, el trabajo de la escuela, así entendido, refiere al modo en que las generaciones nuevas se integran progresivamente a la sociedad. Esto último ha sido conceptualizado en la sociología clásica como “*un proceso de interiorización de normas y de valores.*” (Dubet y Martucelli, 1998: 63)

En ese ámbito de análisis es posible revisar el concepto de *norma*, en la medida que la escuela como institución “normalizadora”, produce en estas nuevas generaciones, un sujeto que pueda posteriormente, en su adultez, servir a un bien común, emplearse en la sociedad, o formar parte de la normalidad social. Emerge desde ahí, una tensión en la definición que se hace por un determinado hablante, de lo normal. Mostrándose en algunos casos la norma que se hace legítima y que se reproduce en la escuela, y en otros, la norma como un contenido, una idea, susceptible de discutirse, ser criticada, incluso modificada.

Fragmento 7: “*No voy a decir así como, ‘ay!, todo tiene que ser normado: no’ pero si las normas te dan pautas de acción, y son necesarias, sobre todo cuando estás formando niños.*”

(Vitacura)

Fragmento 8: *“si pienso... que actualmente el niño es alguien muy stupidizado, alguien que tiene un método conductista muy arraigado en su personalidad, y se han encargado de que sea así.”*

(Grupo Focal, Independencia A)

Fragmento 9: *“¿cómo le cambias el switch tu a un chiquillo que viene de ‘La Legua’?, y le dices, mira cuando tu robas en una protesta, en realidad no le haces ni cosquillas a la persona que tu pretendes que le estás haciendo daño porque al que estás perjudicando es al vendedor que le toca vender ese producto y se lo van a descontar porque no lo cuidó... ¿ah?...porque ellos lo encuentran lícito. Entonces ¿cómo tu...cómo uno logra entrar en esa cabecita y hacerle ver las cosas de otra manera?...cuesta (...)”*

(Grupo Focal, Independencia A)

En el fragmento 7 se despliega cierto posicionamiento pragmático, por cuanto se valoran positivamente las normas en la medida que actúen como pautas de acción, por lo tanto, fundamentales para cumplir una tarea formativa. Se entiende a partir de ahí la relevancia que tiene en el trabajo pedagógico el concepto de *lo normal*, vinculado al rol de un docente que entrega los comportamientos, las actitudes, y una disposición “correcta” de actuar en determinados aspectos: una conducta. Es decir, bajo esta noción de normalidad, el docente da forma a sujetos que puedan desenvolverse en un mundo regido por ciertas reglas, por lo tanto la educación se traduce en un proceso adquisición de competencias socioculturales para desenvolverse dentro de, o de acuerdo a ellas. Así, la realidad a la que los estudiantes se proyectan, aparece definida por reglas y pautas de acción ya establecidas.

En cambio, el texto del fragmento 8, al plantear que los niños en la actualidad son el fruto de la implantación de formas “conductistas” de acción, cuestiona el concepto de normalidad que se desarrolla e inculca en las escuelas chilenas. Si bien, emite un juicio hacia un rasgo patológico de las niñas y niños en Chile (“estupidizados”), apunta a una raíz que da origen al problema: las responsabilidades de las generaciones adultas sobre sus hijos, y la intencionalidad de una sobre otra (“se han encargado de que sea así”). Con estos elementos es posible dar cuenta de un discurso crítico frente a la idea de normalidad, pues esta, asoma como un ámbito de construcción

social, con intereses y responsabilidades que subyacen, y en la que se negocian los significados ligados a ella. En ese sentido, lo normal, “el conductismo fuertemente arraigado en las personalidades”, en virtud de un saber ético y moral del docente, asume una posibilidad de cambio o alteración. Es posible, a partir de ahí, identificar los rasgos perversos de la normalidad y transformarlos.

Por su parte, el fragmento 9 entrega elementos de una experiencia de obstaculización de la tarea educativa que enfrenta un profesor, que dice relación con las condiciones de clase que se le atribuye al alumno como sujeto. En la práctica concreta, el docente se enfrenta al trabajo formativo del alumno en tanto materia (en transformación), pre definida por patrones aprehendidos en el hogar o círculos más cercanos de interacción, que constituyen el desafío de toda tarea de pedagógica, la cual, en virtud de aquello, se configura como la capacidad de dar un cambio de “switch”, el “entrar en esa cabecita y hacerle ver las cosas de otra manera”. Esa concepción, se desarrolla sobre una des-legitimización de los saberes que los alumnos portan desde sus contextos más próximos de experiencia (familia, amigos, barrio o comunidad local), y a favor, de la cultura o modo de hacer ver las cosas que portaría (pues no se hace explícito en el texto) la escuela, en correspondencia a las reglas del buen comportamiento, conducta, y responsabilidad. Como concretización en el relato, cabe destacar la referencia a lo “lícito” como contrapartida de los desórdenes y robos que pueden producirse en una protesta, en la medida que éstos actos no representan al tipo de sujeto que sería ideal formar en la escuela.

Fragmento 10: *“los chiquillos están acostumbrados a una cultura más bien represiva. El auto control y el auto cuidado [debiera ser tal que] la disciplina o los inspectores no debieran existir”*

“Entonces las respuestas que ellos tienen no son muy naturales, son completamente de reflejo”

“yo creo que las manifestaciones sociales son reales cuando son espontáneas”

(Grupo Focal, Independencia A)

En términos de producción de un saber crítico desde una perspectiva alterna de sentido, nos interesa relevar en el fragmento 10 la relación entre lo que se enuncia como “espontaneidad” en la respuesta de los niños, y los estímulos educativos (la acción del profesor) como un horizonte en la docencia. Esto es, una especie de objetivo que se ha perdido en la tarea de educar por la implantación de un modelo centrado en las reglas, y que gira en torno a dinámicas de cumplimiento/incumplimiento, retribución/castigo. Dentro de esa articulación cabe tomar en consideración la noción de “cultura represiva” que surge en este grupo, que funciona como un marco interpretativo con que el docente demuestra un análisis de las condiciones de contexto en el que todo proceso formativo está imbricado, el cual hoy en día, no da cabida al libre albedrío de los niños, o dicho de otra manera, señala el campo de lo permitido y lo castigado como una distinción clave en la operación formativa de los niños y niñas.

Así, en la tarea de sostener una sociedad, cuyo trasfondo cultural es más bien represivo, la escuela no puede sino tener un rol reproductor de esa dinámica social, castigando o denegando comportamientos considerados inadecuados para un normal despliegue de esa sociedad (en la mirada proyectiva), y de la experiencia de la propia comunidad escolar (en la mirada descriptiva del presente). El tipo de sujeto que se va moldeando de acuerdo a esa cultura que opera fundamentalmente quitando lugar a la espontaneidad infantil y adolescente, castigando ese comportamiento natural, en pos de una formación de sujetos ajustados a una conducta “normal” considerados básicos para la integración a la vida social.

3. Sentido del conocimiento y prácticas pedagógicas

Así como se ha revisado la subordinación del docente como trabajador, también es posible reconocer espacios y tiempos del proceso educativo, en el que las prácticas escolares pasan a ser terreno donde el profesor tiene un mayor control respecto a las determinaciones directivas o institucionales. Se trata del aula, precisamente en los momentos más micro en que se gesta la enseñanza en virtud de un intercambio profesor-alumno. Dentro de esas instancias el profesor pareciera contar con un espacio para interpretar bajo su ideología, las que debiesen ser las *mejores* prácticas pedagógicas,

para hacer desde su labor, la construcción de un proceso educativo *más rico* para sus estudiantes.

En dichos espacios es preciso reconocer un lugar para el despliegue del sentido que cada docente le da a su trabajo, como acción ejercida y como labor, situada en el proceso de comunicación e intercambio habitual entre profesor y alumno; intercambio éste, que sin duda marca una de las particularidades fundamentales en la experiencia del ser docente.

Fragmento 11: *“Hoy día, con un séptimo, les puse la canción de 31 minutos esa ‘yo nunca vi televisión porque es muy fome’ para entrar a ver medios de comunicación. Entonces a partir del análisis de esta canción, que la podían cantar y todo, la cantaron de hecho, y como que empezaron, ya ‘de qué se trata’ ‘por qué’ ...y ahí empezamos a hablar de las funciones de la televisión. Entonces ellos mismos están enganchando con eso.”*

(Vitacura)

Fragmento 12: *“yo desde el ámbito de las artes musicales, trabajo más como en la corriente del autoconocimiento, la autonomía, o descubrir más esa emocionalidad que ellos tienen y que traen también en su intelecto. Mi paradigma en ese sentido, o como modus operandi, en clases es darle siempre ese tiempo a ellos para que piensen una respuesta natural o más instintiva y después hacer una conexión con lo que tú les estai tratando de enseñar o lo que tienes que enseñar según el nivel”*

(Grupo Focal, Independencia A)

Podemos ver que el método y las diversas formas de motivación para provocar un mayor interés en la clase de parte de los estudiantes, es un ámbito de decisión donde el profesor goza de una mayor autonomía. Así constituido, ese espacio de autonomía exige al profesor responderse cuál es el objetivo de su clase, y de la estrategia necesaria para profundizar mediante su acción directa en la sala de clases, en “la llegada” hacia los estudiantes (planificación).

A la vista de los fragmentos expuestos es posible dar luces sobre un objetivo pedagógico que dice relación con impulsar procesos espontáneos en los alumnos que gatillen en ellos la estimulación por conocer y tocar los diversos temas que se trabajan

en clase, participando activamente de ella. Así, el proceso educativo se satisface para el docente, en medida que emergen desde la clase los cuestionamientos, los por qué, y la curiosidad de los alumnos. Con respecto a lo último, podemos dar cuenta de una mirada pedagógica, en la que los alumnos intrínsecamente poseen una curiosidad latente, sobre la que los profesores deben *saber cómo hacer* para despertarla.⁹

Se configura con fuerza a partir de estas citas, la idea de que el trabajo docente tiene sentido como “facilitador” de poner en un plano manifiesto aquella curiosidad intrínseca de los alumnos, de interés por el conocimiento. He ahí una definición que implica para el profesor no sólo contar con un bagaje cultural y una batería de conocimientos específicos, sino que una habilidad o una diversidad de herramientas para que en el intercambio con los alumnos, éstos logren despertar un interés genuino y espontáneo por responder a los estímulos que el docente plantea en una clase. Se trata del docente como interlocutor validado frente al grupo de estudiantes, como un mediador legítimo y con una autoridad relativa sobre la relación entre ellos.

Reconociendo la perspectiva de Freire, la idea de “autonomía”, “libertad”, “espontaneidad” que se desliza en los fragmentos leídos como horizontes a la práctica pedagógica, no necesariamente implican una acción pedagógica dibujada políticamente, en medida que se orienta de acuerdo a los términos que impone el sistema, como vemos en el siguiente fragmento:

Fragmento 13: *“entre ellos mismos se van respondiendo”*

“ahí empiezan a salir de ellos mismos las respuestas, y ellos mismos se van convenciendo un poco...”

(Vítacura)

⁹ Esta idea puede asociarse al “carácter inacabado” que Paulo Freire otorga a la educación, pues no se limita al aprendizaje y mera incorporación de un saber en una clase formal dentro de una escuela, sino que cubre las actitudes que traspasan la vivencia escolar, y sobre todo, dice relación con la curiosidad que lleva al sujeto a investigar, a desear saber más sobre un tema o contenido. Según Freire, esta es una cualidad intrínseca del ser humano, es decir, la disposición a conocer posee un carácter ontológico con respecto al ser humano, que permanece generalmente en desconocimiento por parte del sujeto: *“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: 106).

El significado atribuido a la autonomía buscada en el proceso de aprendizaje de los alumnos, convierte el rol de mediador del docente, en un puente hacia los discursos hegemónicos con que las escuelas funcionan (apegados a una racionalidad técnica: conducta, rendimiento), en virtud de las necesidades que deben cumplir dentro del sistema de educación, y los movimientos del mercado educativo. Cabe destacar el uso de del verbo “convencer” como práctica que pasa a llenar el sentido del educador, del profesor y su práctica.

Así, desde un plano más general de interpretación podemos desprender de lo anterior, que el trabajo docente puede tener entre sus objetivos el desarrollo de una disposición de los niños a aprender, a cuestionarse los contenidos, y a generar respuestas de manera autónoma como propósito del trabajo docente. Es decir, como elemento de definición, se basa en una concepción del alumno como un sujeto de derecho, con mayores grados de libertad en el seno de los intercambios educativos que acontecen en una sala. Se trata de darle valor a la voz, a las inquietudes, y a las propuestas que puedan emerger de manera espontánea en el grupo de alumnos. Sin embargo como pudimos ya esbozar, se puede llamar la atención sobre otro campo de interpretación que emerge, que dice relación con la problematización de los significados que la idea de autonomía de los sujetos, sus medios, o cuáles son sus fines. A primera vista nos parece que los textos constatan la carencia de interpretaciones y posturas que permitan definir el *¿por qué?*, y *¿cómo?* de esos mayores grados de libertad, autonomía, o espontaneidad. Valga decir entonces, que no se trata de un discurso planteado desde posturas críticas de la docencia, sino más bien, como un correcto uso de las herramientas ‘en la medida de lo posible’.

4. Sentidos y propósitos de la educación

Desde una consideración de una capacidad de producción discursiva, y reinterpretación constante del sentido que tiene el trabajo para los profesores, encontramos con regularidad referencias al sujeto que constituye el estudiante, aquél otro en la relación de intercambio que se produce dentro de una sala de clases. Dentro de la categoría ‘*Proyección y Enfoque hacia los alumnos*’ que se ha tocado ya en el análisis de la

dimensión Trabajo Docente (punto 3), a propósito de los sentidos que se atribuyen a partir de las condiciones sociales de los estudiantes, se intenta trabajar y sintetizar las zonas de sentido que se refieren al sujeto en formación como el principal motor de las prácticas que los profesores realizan en el trabajo escolar. Es decir, el trabajo docente tiene sentido por los estudiantes que están del otro lado de la relación.

Fragmento 14: “¿por qué vienen a clase?, yo hacía esas preguntas”

(Grupo Focal, Jubilados)

Vemos en la cita que antecede, la acción de un profesor para producir en los alumnos una reflexión más a fondo respecto al hecho de ir a clases, y así buscar por medio de la comunicación respuestas que hagan sentido en los estudiantes. Esto indica que al docente le interesa hacer pensar al niño acerca del sentido y propósito que tendría la educación, por medio de aquella pregunta directa y concreta, aunque ciertamente compleja. Resulta un interesante ejercicio de reflexión del profesor propiciada por la técnica de conversación grupal, ya que entronca con el objetivo investigativo relacionado a los significados que se atribuyen en el ejercicio de responderse el *¿por qué?* de la docencia. A su vez, es relevante el hecho que se haya producido dentro de una conversación entre docentes jubilados, ya que se podría decir que en la estructura del trabajo docente actual, más ligado a la de un profesional de carácter técnico, no tienen cabida mecanismos de interacción como aquél, en que la verdad de lo que ocurre en clase no sea algo dado, sino algo que toma forma en el proceso, e involucra a sus actores fundamentales.

Profundizando los alcances de la interpretación, planteamos que este tipo de interpelaciones desde el profesor a la clase son posibles al constatar que los alumnos van a la escuela casi por un reflejo automático e incuestionado, una presión social o familiar, o por un problema social (padres necesitan que asistan a la escuela para poder trabajar) que sea el que sea, no permite pensar la escuela, y menos a la figura del profesor, como una instancia relevante para el proceso de formación de los hijos. Es como si simplemente la escuela representara un elemento de la naturaleza en la vida de cualquier niño. Por lo tanto, se reproduce la lógica “los niños *van* a la escuela.”

En tensión con lo anterior, podemos dar cuenta de otra visión acerca del sentido que tiene el trabajo docente, como un rol que los profesores cumplen, que carece de

atributos para la construcción de sentido alternativo al que ya existe, al que se prescribe, o a lo que a los profesores se les pide como profesionales:

Fragmento 15: *“Bueno yo tengo que confesar que dentro de las motivaciones como de la pedagogía son súper yo-yoístas, son en el marco de lo que yo quería hacer, no, no...no es precisamente una mirada de cambiar la sociedad o cosas por el estilo que son quizá un poquito más comunes en otras universidades o en otras personas... Mi mirada siempre fue desde la idea de tener la capacidad de transmitir todo lo que yo había aprendido. Entonces cuando yo salgo de acá, salí con una mirada súper poco social. Si no más bien, salir y ejercer mi pega, tal cual. Salir y poder ser capaz de enseñarlo a los niños, sin cuestionarme mucho ninguna otra perspectiva o mirada de mi rol”*

(Puente Alto)

No cuestionarse el rol docente aparece acá como una opción en la manera de enfrentar el trabajo. En ese sentido el significado de ejercer la docencia se reduce a la capacidad de “enseñar [contenidos] a los niños”. Es el rol docente como un vehículo para la movilización de un saber en los niños, recobrando un sentido “transaccional” (Bruner, 1991). El conocimiento toma un valor como algo del que el profesor es portador, o propietario (en la concepción más antigua de profesor, maestro) y que se actualiza por medio de la interacción hacia los estudiantes, quienes así son receptores de éste saber del que carecen.

Se concibe esta forma de entender el rol docente como una motivación e interés personal y específico, que no tiene que ver con “cambiar la sociedad”. Más bien, la satisfacción estaría dada por reconocer la propia capacidad de enseñar a los niños, y lo que viene después para ellos no asoma como un plano de realidad demasiado concreto, excluyéndose de la construcción discursiva. A pesar de ello, no niega que la anterior idea de cambiar la sociedad está presente, en otros contextos, otras escuelas de pedagogía que por sus características le darían lugar a enfoques de ese estilo, vinculando la praxis docente con elementos sociopolíticos.

De esta manera, la “mirada poco social”, es una orientación de la acción pedagógica que se comprende en vista de la experiencia de la Universidad (qué escuela de pedagogía experimentó, y su orientación), en ese sentido, de la trayectoria personal,

del tiempo sincrónico en que conviven los estudiantes de pedagogía para salir a desempeñarse como profesores.

Por su parte, se pudo identificar una mirada, si se quiere, técnica de ese rol, que pone al docente en una relación de profesional con respecto a la tarea de educar, profundizándose así, concepciones naturalizadas del rol de los profesores. De acuerdo a ello, es un trabajador que ha sido formado para la pedagogía, y en virtud de los objetivos educacionales de la escuela, despliega sus conocimientos para conseguir dichos fines u objetivos. De esa manera, la acción pedagógica se enmarca dentro de ciertas prácticas consideradas necesarias, propias, adecuadas, para posibilitar una instancia formadora de niños y adolescentes.

Fragmento 16: *“Mira, si a mí me dicen así como lo que me formaron: yo creo que sí. A mí me formaron para entregar disciplina. Yo no soy psicóloga, no soy orientadora, no soy mamá.”*

“Como que me dijeran, que yo tuviera que enseñar mi disciplina no más, siento que sería menos estresante, que hacerse cargo de problemas que en realidad tu no estay preparado”

(Vitacura)

De acuerdo a los fragmentos que se presentan arriba, el rol del docente se justifica en la acción de “entregar disciplina”, en el marco de una asignatura. “Entregar” y “enseñar” la “disciplina”, aparecen como acciones propias del docente, que se oponen a tareas como las de orientación o tratamiento de problemáticas relativas a la psicología de los estudiantes. Bajo esa mirada, el hecho que por determinadas condiciones el trabajo del docente deba responder a la complejidad de los alumnos, o a procesos netamente técnicos, no significa que formen parte del oficio. Es más, se produce una tensión frente a esas circunstancias objetivas del trabajo que provocan perjuicios en la salud mental y emocional de los profesores, que deben hacerse cargo de problemáticas exógenas a la realidad escolar, pero que se vivencian en la sala de clases.

Ahora bien, volviendo sobre el *¿por qué?* de la docencia como cuestión central, se torna de interés visualizar esa cuestión desde las respuestas que puedan desplegar los

profesores frente a ella, por tanto, como construcción de sentido más bien genérico sobre el propio trabajo.

Una posible interpretación y que se repite en diversos casos, dice relación con la educación como medio para acceder a una mejor calidad de vida:

Fragmento 17: *“cómo tú le decis a un chiquillo que educándose va a tener una mejor calidad de vida, si el cabro ve que si una niña con un físico más o menos bonito, o un cabro que tenga un físico bien trabajado, va y se gana...se gana, en una noche, en un show...o mostrando digamos, su vida privada, se gana en un mes lo que puede ganar en un año.”*

(Grupo Focal, Independencia A)

Fragmento 18: *“Que ser humano, qué ser humano se va a resistir por ejemplo a 50 comerciales que te dicen que si te compras un Samsung Galaxy S4 tu vida va a ser maravillosa, porque te vas a poder sacar fotos bajo el agua, porque vas a poder estar conectado siempre. Como lucho yo tratando de transmitir esto, con una cantidad impactante de cosas que le dicen lo contrario a mis alumnos. Insisto, es transmitible, es aprendible, es válido enseñarlo. Pero ¿cuál es el efecto neto que tu tenis si tenis gente tirando en contra? Y en el fondo cada uno siente que lo está haciendo regio porque el tipo que se le ocurrió armar el comercial, - ‘oye, súper bueno tu trabajo porque estamos vendiendo 100 teléfonos diarios’”*

(Puente Alto)

Esta concepción remite a la educación como manera de obtener más recursos para tener una vida mejor. Si bien, es una reflexión que se articula desde los vicios que se reproducen en los medios masivos, en tanto discursos que se actualizan en el mundo social con regularidad, en base a estereotipos e imágenes sociales con las que la escuela y los profesores deben lidiar; es, de igual manera, un discurso funcional a una concepción individualista del sujeto al momento de concebir su modo de integración a la vida social como inserción en la competencia en el mercado de trabajo, en la lucha por un ingreso que permita una mejor vida (“cómo le digo que educándose va a tener una mejor calidad de vida”). Así concebida, la vida social resulta más una trayectoria, y una carrera, claramente apreciable en la reiteración de ideas como “ganar”, “ganar

más”, “ganar cuánto”, reflejado así un ámbito de competencia que domina la vida adulta.

En la misma dirección tenemos el fragmento 18, que especifica aquellas presiones externas que se aplican con intensidad sobre la práctica de los docentes en su relación con los estudiantes, produciendo un efecto contrario a los objetivos educativos. Se trata principalmente de “cosas que tiran en contra” del interés formativo, porque ejercen una especie de *tentación* (“qué ser humano se va a resistir”) sobre las personas, llenado a través de los medios, fundamentalmente la televisión, y el ejercicio persuasivo de la publicidad, el sentido crucial del consumo en la vida. Esa acción de convencimiento con que los mensajes publicitarios y algunos programas de televisión operan, se observa de manera concreta en las ganancias que determinada empresa puede obtener (“estamos vendiendo 100 teléfonos diarios”). De esa forma, y si bien se reconoce que es transmisible (y los alumnos lo podrían aprender) una cultura de consciencia sobre cierto rasgo alienante que se aprecia en el fragmento en relación a las pautas de consumo, es como si el docente interpretara la situación desde un sentido de lo inútil que es luchar contra algo que domina o cautiva los instintos propiamente humanos.

Dentro de esta zona de sentido, podemos ver otro matiz constituido por la proyección que se hace del futuro de los estudiantes, que frecuentemente aparece en la reflexión sobre sus condiciones socioeconómicas de origen, y el modo de insertarse, tras el paso por la escuela, en una carrera, o en un trabajo. A raíz de ese ámbito de reflexión se visualiza la utilidad que tiene el paso por la escuela para los estudiantes, y la medida en que la escuela como institución aporta a la dinámica social.

De acuerdo con lo anterior, suele reiterarse un propósito que la escuela tendría como plataforma para la movilidad social.

Fragmento 19: *“el sistema debe asegurar la movilidad social, ese es uno de los fines de la educación como objetivo constitucional, casi, es que la educación te asegure la movilidad social, te de esa oportunidad, y lamentablemente el sistema hoy en día por cómo está conformado, no te asegura la movilidad. Te asegura estar en un colegio, te asegura recibir aprendizajes, ciertos aprendizajes. Te asegura a lo mejor entrar a*

estudiar una carrera, pero no te asegura ese objetivo que a lo mejor es, primordial dentro de un estado, de un país.”

(Grupo Focal, Independencia A)

La anterior, constituye un texto producido en un grupo focal, en el que se llega a definir la educación de acuerdo al propósito de la movilidad social. Como se lee en el fragmento 19, el fin de la educación tiene un sentido “casi constitucional”, “fundamental dentro de un estado” descrito no sólo por ofrecer oportunidades de ascenso social sino que por garantizarlas. La dislocación entre esa finalidad de la educación y lo que se aprecia en la realidad la estructura del sistema (“por cómo está conformado”), sólo asegura el acceso a ciertos aprendizajes, que no necesariamente hacen posible una movilidad.

En ese sentido, esta visión se puede relacionar con una de las críticas que el movimiento estudiantil ha levantado con respecto al rol pasivo del Estado frente al lucro de los sostenedores con la educación, la cual antes que ser objeto de derecho social, funciona como mercancía o bien de consumo transable en el mercado. De la mano de esta idea, se encuentra el debilitamiento de la educación pública como plataforma mediante la cual el Estado avanza en la construcción de una idea de país.

Fragmento 20: *“Sí, logra una movilidad, porque los chiquillos están claros que ellos saliendo del colegio tienen que estudiar, o sea, para ellos el colegio no es lo único, es el primer paso, pero ellos van a estudiar si o si, y el papá que fue mecánico porque aprendió mecánica por la vida, él estudió mecánica también, pero él va a poner un taller, y va a mantener al papá con el taller, y va a poner una empresa que va a arreglar autos. Entonces ellos tienen esa visión, de que ellos van a ser más que sus papás.”*

(Renca)

Notamos en la idea que “el colegio no es lo único”, un reconocimiento del espacio externo de la escuela, que permite dar cuenta de una conciencia de la trayectoria de los estudiantes y el vínculo existente entre escuela y sociedad. Se agrega a eso, la inculcación por parte de los docentes, de la idea de capitalización (“pero él va a poner un taller”) que puede haber por sobre toda acumulación de conocimiento. Se trata de dar un sentido de utilidad al saber técnico, que en la estructura de la producción se traduce

en la capacidad de emprender y generar utilidades a partir de ese conocimiento adquirido. Así, se expresa la estrategia práctica que cristaliza la mentada ideología del “ser más que sus papás” en tanto el paso por la escuela y la inculcación docente (más allá del simple hecho de “aprender por la vida, no más”) repercute en una disposición a ascender y lograr más prestigio o estatus social, por la vía de la empresa, la capitalización de las habilidades y herramientas aprendidas.

Fragmento 21: *“Proyección. Si esa es la cuestión, que... No va sólo en eso, sino que va en la proyección, que...él siempre va a ser mejor que el técnico de al lado. Entonces siempre va a tener más oportunidades. Es como inculcarle esa idea, y yo creo que también empatizo con ellos porque yo necesitaba lo mismo cuando salí de cuarto medio. Yo también necesitaba lucas, y tuve que pagarme la carrera estudiando y ahora yo al menos, no solamente trabajo en el colegio, sino que yo hago otra cosa, y otra cosa, porque quiero pagar mis deudas al tiro, porque quiero mantener a mi mamá, que va a jubilar pronto y quiero darle lo mejor, y es porque yo también tengo esa inmediatez, siempre he sentido la necesidad de esa inmediatez y de que, yo siempre encontraba súper estúpido, y me daba rabia, y lloraba, y gritaba porque toda la vida he tenido que decidir entre estudiar y trabajar. Y he tenido que dejar de estudiar para poder pagar los estudios, y es una estupidez. Yo encuentro que es una estupidez tener que decidir dejar de estudiar porque tenés que trabajar. Porque no si no trabajay no podís estudiar. Entonces es como una ironía.”*

(Renca)

A modo de fortalecer la idea de esfuerzo personal, la ideología del mérito aparece de acuerdo a este fragmento, asociada con un sentido de competencia importante. De acuerdo a cómo se estructura la dinámica escolar, el fragmento 21, proporciona una base discursiva de acuerdo a lo hegemónico en tanto comprende la acción pedagógica como la transmisión de la noción de competencia y que “siempre va a ser mejor que el técnico de al lado”. Cabe destacar que en este fragmento la entrevistada aporta rasgos de su biografía, que en términos de condiciones frente al proceso de estudiar y trabajar, le permiten empatizar con los estudiantes con los que se relaciona, puesto que siente, tienen las mismas necesidades que en su momento ella debió afrontar. Relata como su experiencia ha sido dominada por obstáculos económicos que le hicieron hacer un esfuerzo importante en distintas etapas de su vida, combinar el estudio con el trabajo, y

actualmente aún persiste una necesidad de generar ingresos adicionales, por tanto, a veces se requiere trabajar en otras cosas.

Un núcleo de sentido que dice relación más con un propósito de la tarea formativa, lo constituye aquél que apunta a lograr un equilibrio emocional y afectivo, un sujeto integrado a la sociedad, pero a la vez, con un nivel de sanidad mental y psicológica.

Fragmento 22: “Yo quiero que sean felices, así como, como personas. A mí me da lo mismo que sepan de lenguaje, que sean matemáticos o físicos, no sé qué. Pero que puedan estar tranquilos. Que sean personas que en verdad, no sean histéricas, no sean estresadas, que tengan las herramienta, sean tolerantes, que... y que sean reflexivos... eso es lo que yo más quiero. La reflexión. Como de... por qué, por qué pasa esto...por qué...cuestionarme constantemente las cosas, no aceptarlas. Yo siempre les digo, pregúntense cosas, pregúntense por qué, por qué, por qué, por qué, sean catetes. Como que no aceptan que porque yo se los digo. Soy la profe pero también tengo preguntas y también es válido. Lo que yo digo no es la verdad, puede que no sea la verdad, depende... Me gustaría que sean personas que puedan moverse en este mundo, y puedan cuestionar las cosas, y aportar cosas nuevas.”

(Vitacura)

El fragmento 22 viene a reforzar la distinción entre contenido y -si se quiere- forma, que se inculcan y actualizan en la experiencia escolar a los estudiantes. En la medida que el docente se orienta por el término formativo, otorga un significado relativamente menor (“me da lo mismo”) al tipo y cantidad de contenido que un estudiante sea capaz de aprender. Y por el contrario, son aquellas disposiciones prácticas las que se establecen como objetivos cruciales en la tarea de inculcación hacia los estudiantes. La proyección hacia ellos, como notamos en el fragmento se significa por un aspecto emocional (“que sean personas felices”), de salud afectiva y emocional (“que no sean personas histéricas”, “que estén tranquilos”, “no sean estresadas”), y por aspectos subjetivos de relevancia como la capacidad de reflexión constante (“no aceptar las cosas”), de curiosidad (los “por qué” son fundamentales), de crítica y reflexión. Es decir, la formación de un sujeto con la capacidad de “moverse en el mundo”, sin importar cuál fue su carrera o trayectoria, cuál es su oficio o profesión.

Fragmento 23: *“El contenido conceptual es la parte más básica de esto. Y de hecho, coincidentemente es en lo que más se fijan muchas veces cuando te empiezan a mirar, cuando te entrevistan para un trabajo, se fijan muchos en que tu tengas el dominio conceptual, y en realidad esa es la parte simple de la pega, esa es la parte básica. Porque un cabro chico puede perfectamente abrir la Wikipedia y enterarse de todas las cosas que yo me demoré siete o seis años en aprender. Ahora, ¿qué va a hacer con eso que leyó?, ah, ahí es donde la cosa se complejiza, ahí es donde tú intervenís más, y más aún cuando le estás enseñando la parte que es ser persona. Ahí es donde ya la tarea le queda grande a cualquiera. Y asumir que te va a quedar grande, por muchos años, por magíster, y doctorado que tengay en el área, es súper importante. Si uno también se desarrolla como persona toda la vida. Cuando yo tenga 40 también voy a seguir un proceso de desarrollo profesional y personal, y mis alumnos también”*

(Puente Alto)

Como se lee en el párrafo anterior, se vuelve sobre la importancia de la docencia con preminencia del trabajo formativo por sobre el valor en sí de los contenidos que se movilizan entre docentes y estudiantes. Correspondientemente a visiones desde la sociología clásica acerca de la socialización, en la escuela, el niño como individuo, no es objeto “conformista” de un mero proceso de transformación ética y moral, sino que fundamentalmente es puesto en un tejido de relaciones sociales enmarcadas en normas, y presupuestos morales que en medida práctica se van adquiriendo en la experiencia cotidiana de la escuela, dando lugar a un “sujeto moral” relativamente autónomo (Dubet y Martucelli, 1998: 67).

Así, la educación vista como una instancia formativa, asoma en el discurso como una actividad que opera sobre formas sociales, más allá de los contenidos mediante los cuales se ejerce la interacción en una sala de clases, entre profesor y estudiante. Más que anticipar esa forma, se trata del reconocimiento discursivo del carácter abierto y continuo de todo proceso educativo, el que no se reduce a los dominios de la institución escolar (“uno también se desarrolla como persona toda la vida”). Y que, por su parte, se desarrolla en un sentido práctico de la relevancia que tendría el conocimiento. Es decir, no se trata de acumular el conocimiento (“la parte básica” del trabajo docente) sino que ponerlo en práctica de algún modo (“¿qué va a hacer con eso que leyó?”).

5. Experiencia subjetiva y ética política

El interés de estudiar las manifestaciones de posicionamiento, o por el contrario, el peso de una disposición neutral de los profesores frente al sentido de su trabajo, se explica porque, como proceso analítico, nos permite “(...) *reconocer la necesaria contextualización de la reflexión pedagógica, la cual no solo expresa la influencia de teorías en boga, sino también la forma en que las condiciones sociales de recepción marcan los límites y posibilidades de apropiación/ creación de ideas, y, por otro lado, [nos] posibilita comprender la tensión recurrente entre intervención intelectual y compromiso político, o su versión educativa, entre el «especialista en educación» y el «pedagogo crítico».*” (Isola e Suasnábar, 2011: 17)

Con ese objetivo, nos adentramos en acontecimientos que tienen lugar en la escuela, que resultan evocadores de la ética política de los docentes, haciendo énfasis en situaciones que dan cuenta de la relación entre escuela y sociedad.

○ *Sentido de lo público*

Fragmento 24: *“O sea, debería ser parte. Siempre. Siempre siento. Estar conectado con la realidad, estar conectado con la sociedad, con la cultura. Tiene que ser una herramienta del profesor. Debe ser al menos para mí, algo importante. Ahora si está haciendo efectivo o no...creo que por lo mismo no está siendo efectivo, porque como...lo que hablábamos antes, el hecho que los profes se sientan así, retardados, como que no ayuda a que se crean el cuento, y que sean actores como significativos en ese sentido. Y de qué manera sirve... Yo creo que la profesión docente sirve, si tú estás bien preparado, si estudiaste en una universidad que en verdad te preparó bien para ser un buen docente. Y eso creo que tampoco se da. Yo siento que a los profesores deberían exigirles mucho más, mucho, mucho más, en las universidades que es de donde están saliendo.”*

(Vitacura)

Notamos en el uso de la palabra "siempre" destaca como verificación de algo que está lejos de ocurrir en la práctica: que la escuela en tanto espacio de realidad y de naturaleza social vinculada a la comunidad, no logra hacerse parte de su contexto, los estudiantes no lo logran vivenciar así, la escuela yace desconectada de la "realidad", del acontecer local, de la "cultura". En ese sentido, se aprecia una idea de rol docente que define un componente sociocultural, ético en la medida de ser responsables con el medio, y transparentes en sus posturas hacia los alumnos, que no se concretiza ("debiese ser", pero "no está siendo efectivo").

Al mismo tiempo, el fragmento deja ver ciertas explicaciones del desajuste con lo social:

En primer lugar, se apunta a la desvaloración social de los profesores como trabajadores. Este aspecto nos lleva a pensar en el sentido de la 'deuda histórica' y social para con los docentes en Chile como un elemento activo en la identidad que se ha ido construyendo hacia la profesión de manera "conflictiva" (Ávalos, 2013).

En segundo lugar, se menciona la propia imagen que se hacen los profesores; cosa no totalmente separable del desprestigio general hacia la profesión. Pero en general son los mismos profesores los que se ven con pocas atribuciones para dar valor a su trabajo, exigir transformaciones, generar movilización, demanda, organización, etc. Este elemento es importante por jugar en contra de la percepción de la docencia como una actividad relevante socialmente, constructora de espacio público.

Por último, la mala calidad de la formación docente en la actualidad es un aspecto digno de analizar desde la política de formación, el rol que juegan los centros de formación, la poca regulación de ello por parte del Estado, etc. Esta característica de cierto retraso o desacople entre el requerimiento y expectativa social hacia la escuela y los docentes, se traduce en que la culpabilidad sea tanto un significado atribuido desde fuera como autoimpuesto o asumido históricamente (Ávalos, 2013).

Fragmento 25: *"Y en verdad los cabros estaban súper alejados, el resto, de la realidad, de la contingencia, como que no..."*

(Vitacura)

Se introduce la categoría de ‘lo público’, que de acuerdo al fragmento 25 da cuenta de una relación de lejanía entre la escuela y la sociedad. En particular, se refiere a la desconexión que en algunos establecimientos existe entre los alumnos y la denominada ‘contingencia’. Se presenta en la forma de un desinterés propio de los estudiantes, como si fuera un atributo natural de ellos. No logra visualizarse una matriz de otra naturaleza, sea social, política, cultural, que explique con mayor amplitud ese desinterés por lo público.

Ahora bien, se puede comprender el fragmento presentado, bajo la forma de una necesidad de conexión con la realidad social que el docente plantea. De acuerdo a esa perspectiva, se comprende un discurso acorde con *“que el sentido de la educación no es sólo para que las personas ‘mejoren sus ingresos económicos’, sino ante todo para su humanización, para la construcción de culturas democráticas, solidarias, participativas y de prácticas de convivencia orientadas por el respeto a los derechos humanos.”* (Venegas, 2009: 3)

Así entendido, el espacio social adquiere relevancia para el desarrollo de una idea educativa en que *“los seres humanos, los niños, hacen la experiencia de la alteridad, la experiencia del otro; aprenden a reconocer al otro como un igual, comparten el lenguaje común, que les permitirá más adelante, cuando sean adultos, debatir los asuntos comunes de la comunidad política a la que pertenecen.”* (Peña, 2005: 62)

Ahora bien, el despliegue de la politicidad de los profesores también puede estar restringido por las características específicas de la escuela y las libertades de las que gozan los sostenedores de establecimientos subvencionados¹⁰. El poder de decisión que recae sobre éstos para hacer valer ciertas ideas por sobre otras, actúa coercitivamente sobre la acción docente, condicionándola al respeto o apego a determinados patrones.

¹⁰ Dichas características, ya revisadas en la dimensión *Trabajo Docente*, en específico visto como Condiciones Laborales.

Fragmento 26: “[La coordinadora era] *de derecha. De derecha. Me dijo <<tú no puedes decir lo que está pasando, porque los puedes influenciar>>*”

(Vitacura)

Vemos en el fragmento 26 un relato inequívoco cuyo trasfondo es el reducido espacio que posee el profesor para en el intercambio con los alumnos entren los temas relativos a la “comunidad política” en la que se desenvuelven. Es claro el mandato hacia el docente para que excluya ciertas cosas de su enfoque educativo en sala. A su vez, la cita sugiere una manera de represión a las libertades del docente, donde la connotación política es clara en el reconocimiento que la coordinadora “era de derecha”. Cabe tener en cuenta el contexto pues relata un hecho centrado en el proceso de movilizaciones de 2011.

Estos sucesos de obstaculización hacia el pensamiento social y político de los docentes se constituyen como elementos de la estructura de relaciones sociales al interior del aula. Es la conformación de una experiencia escolar en la que no tienen cabida las discusiones atingentes al contexto social, e incluso a problemáticas de la comunidad a la que una escuela pertenece. El docente, ve denegada su posibilidad de manifestar una opinión en clase que tenga relación con el momento político, o el contexto social y su coyuntura.

Puede verse cierta resistencia al control de la acción pedagógica, y a la intención de prescribir que el docente resulte un sujeto *neutral*, que no impulse mediante la orientación de su quehacer, procesos más profundos de consciencia o reflexión en los alumnos que se traducen en evitar el desarrollo de estudiantes más interesados en la vida social, en el sentirse parte de la comunidad, en cuestionarse el sentido de su educación.

- *Rasgos de politicidad y organización*

De acuerdo al avance del análisis, notamos que el posicionamiento de los profesores frente a su trabajo, en determinadas circunstancias puede expresarse en acción práctica, o bien, permanecer velado como reflexión que no se exterioriza. Así, la tensión entre

neutralidad y posicionamiento puede entenderse como la condición sobre la que el docente pone en juego su ética, asumiendo una responsabilidad sobre su actuación en la escuela. *“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, 1996: 77).

○ *Opción y Alternativa: entre el desinterés y la activación*

“La opción” o “el problema de la alternativa” (Street, 2000: 177), es una manera de abordar la operación que se debate en la conciencia de cada docente, como cause de su acción en la escuela y en la vida. Nos referimos al paso hacia una situación en que el pensamiento del profesor sobre existencia concreta, y se exprese en una acción docente distinta coherente con una mirada sociopolítica.

En el material analizado, el individualismo emerge como una fuerza opuesta a las energías que encausan la acción docente de acuerdo a una ética frente a situaciones de trabajo que pueden considerarse injustas, o bien, contra principios que operan en la escuela con las que se está en desacuerdo. El fragmento 27 resume ésta situación, indicando una actuación pasiva de los profesores como actor social, que en la dinámica del posicionamiento favorece una experiencia escolar de neutralidad. Así, la estructura de las relaciones sociales dentro de la escuela, pueden mantenerse de acuerdo al orden establecido.

Fragmento 27: *“hay gente que no se interesa por nada”*

(Grupo Focal, Independencia)

El creciente individualismo impulsado por una cultura de la competencia en el trabajo, permite explicar que los docentes no actúen de acuerdo a la idea del acto educativo como una práctica social más compleja que la mera transmisión de contenidos en el aula. El rol de los profesores, se constituye principalmente por una ética de la

responsabilidad (responder a los empleadores), antes que por la movilización de intereses comunes (responder al propio saber pedagógico).

¿Qué alternativas se visualizan? La constatación de un desinterés de los docentes tiene por contracara el reconocimiento de una organización colectiva de los problemas que los aquejan como trabajadores.

Dicho lo anterior, dentro del material producido la visión de que “se puede hacer algo” toma diversas formas. Pasa del reconocimiento de condiciones para la acción colectiva, a propuestas que surgen en la conversación, en el habla, aunque planteadas como impresiones individuales.

Fragmento 28: “Es que hay que partir desde el aula, o sea, porque si no logramos descorromper que todavía están en el límite, no sacamos nada con salir a la calle ni hacer cualquier otra cosa. Si al final, como dicen, ‘son ellos el futuro’, entonces yo tengo que partir por el aula. Respecto, de lo que se puede hacer afuera, yo creo que lo único que nos queda es tratar de...al estilo Green Peace, tratar de generar conciencia.”

(Puente Alto)

El fragmento 28 recoge la alternativa transformadora que puede concretarse en la acción directa del docente en la sala de clases. Si bien rechaza cierto concepto de lo político, se hace una proposición que consiste en dar valor al trabajo que cada docente hace en aula como factor clave en la conformación de una esfera pública mejor (“son ellos el futuro”). Sobre una proyección que concibe la sociedad como un espacio corrompido, la educación podría influir en un “cambio de conciencia” aplicable a los estudiantes. En términos retóricos llama la atención la alusión a la ONG Green Peace, como ejemplo de una instancia para el desarrollo de una conciencia del entorno, que los docentes podrían poner en práctica. Es decir, aquella posibilidad de “generar conciencia” si bien asoma como alternativa, aparece aún lejana, con residencia en orgánicas ajenas e incluso involucrando a diversos actores sociales (es “lo único que nos queda”). Así, se descarta la opción movilizadora, aquella que se basa en la mancomunidad tras un interés colectivo (“salir a la calle o hacer cualquier otra cosa”), por inútil (“no sacamos nada”).

Fragmento 29: “yo creo que necesitamos partir por un cambio radical. Y radical no en el sentido de un cambio así brusco. Si no se trata que mañana el presidente diga ‘ya la educación es gratuita y de calidad para siempre’. Porque lo que hay que cambiar está

acá [apunta con su índice sobre la sien] y con esto ya retomo todo lo que te he contado hasta ahora. Partamos por cambiar lo que nosotros pensamos sobre nosotros para poder empezar a introducir este cambio en los niños. Armemos nuestro objetivo: qué es lo que queremos conseguir de la educación chilena, qué es lo que...qué es lo que es ser profesor en Chile, es ser el tipo que sacó 500 puntos en la PSU o que estudió en una universidad donde ni siquiera le pidieron PSU y por lo tanto es un chanta que no tiene idea donde está parado. Y cuando empecemos a cambiar esa visión, lo que hagan nuestros alumnos va a ir cambiando, en el tiempo. Porque nuestros alumnos nos pueden admirar mucho, por muchas cosas, pero cuando se enfrentan afuera esa admiración desaparece. Desaparece si no los marcaste, obviamente cuando tú lograste marcar a un alumno no va a desaparecer, pero uno no marca a cuarenta al mismo tiempo, marca a uno, marca a dos. Ahora, para...”

(Puente Alto)

El fragmento 29 aporta una riqueza de sentido en la definición de la cuestión por “la alternativa” que se ha planteado en esta investigación. Se plantea una oposición entre la necesidad de un cambio radical y la expresión de este cambio, que excluye la transformación de la estructura económica-administrativa del sistema educacional (“la gratuidad” de la educación, por ejemplo). Se propone un concepto de “radical” anclado en el sujeto y su proceso de constitución. Así, la alternativa para generar cambios desde la docencia, pasan por volver sobre la posición que el profesor tiene en el aula para incidir en la ‘formación’ de los niños. En términos estructurales, tiene que ver con un cambio cultural antes que en la arquitectura económica-administrativa del modelo educativo que pasa por discutir y reelaborar los objetivos que tiene la educación como un bien social, como un activo para mejorar la vida en sociedad. Si analizamos el fin de la socialización que se le otorga a la institución escolar, lo que se propone en el fragmento anterior sería la reconsideración del objetivo que esta tiene, es decir, el modo en que se entiende la integración de los estudiantes a la sociedad, adquiriendo las formas sociales más adecuadas.

○ *Rechazo a lo político*

Es posible apreciar cierto consenso dentro de los profesores participantes de este estudio con en relación al rechazo que genera el concepto de *política* y a su dimensión práctica, la acción organizada en torno a un fin político. A propósito de la discusión en torno a la posibilidad de transformación por medio de la educación, lo político en general se tematiza como un ámbito extraño, separado, externo, etc., que no incumbe a la acción docente.

Fragmento 30: *“Entonces no hace nada por cambiarlo, pero aunque haga algo, es tan difícil, porque hay tanta política, tantas manos negras metidas ahí, tanta idea de que <<yo soy... tengo un cargo y lo voy a tener siempre>>, y es súper politizado. Entonces hay tantas cosas raras ahí, tanta...como...tanto chamullo, por decirlo de alguna manera, que...es pura política, o sea, ellos de partida, ninguno enseña”*

(Renca)

Se trata de una idea diremos, *reducida* de lo que es la política como concepto. Resulta más bien una impugnación a las malas prácticas, o a la perversión que es posible ver dentro de las orgánicas sindicales, en este caso, descrito como agrupación de profesionales. Uno de los principales vicios, dice relación con el afán de poder en que incurren los trabajadores que alcanzan grados de control sobre la organización, haciendo de la participación en estos espacios algo poco democrático, asistencialista, y de vinculación vertical o desigual entre los afiliados. Oraciones como “Hay cosas raras ahí”, que implican atribuciones a la vivencia de los espacios de organización magisterial, en este caso el Colegio de Profesores, como un ambiente “súper politizado” es decir, atribuyendo valoraciones negativas a lo político que sería aquello que proporciona vicio, “chamullo”, falsedad. Resulta así, evidente un rechazo a todo lo que sea “pura política”, pues eso, poco tendría que ver con lo que sí corresponde al sentido de la enseñanza como único ámbito de competencia para los profesores.

Así, la política sería definida como una práctica cuya característica inherente es la de pervertir a aquellos que participan de organizaciones, y adquieran grados de responsabilidad y de representatividad sobre otros que opera de manera circular, es decir que nunca acaba, transformándose en un vicio.

Fragmento 31: *“Hay un círculo pre definido del poder. Entonces, insertarse en ese círculo necesariamente implica que tu tengas que dejar tus valores y tu moralidad de lado, y siendo profesor, no es por decir que nosotros seamos unos santos pero, uno tiene una escala de valores y de moralidad súper arraigada. Entonces para un profesor es mejor seguir siendo súbdito toda su vida que ser un jefe que maltrata y dictamina. Que es una realidad que se ve en todos lados. Incluso yo misma. A mí me cargaría ser el jefe de alguien. Porque yo encuentro que si tu hacis tu pega bien, y funciona, y el encargado la hace, no necesitay un jefe. Pero lamentablemente en este tipo de sociedad hay un jefe que tiene que decir las cosas, y que no tiene que trabajar para que todo funcione. Son esos jefes los que no cambian...”*

(Renca)

De acuerdo a ello, para un docente sería inaceptable inmiscuirse en expresiones de acción política u organizativa del colectivo docente, porque toda acción de ese tipo, implicaría la violación a “una escala de valores y de moralidad súper arraigada” que se entiende intrínseca a los profesores.

No deja de llamar la atención el desarrollo de una noción de política que se asocia a la figura de autoridad y poder. Siempre lo negativo del fragmento se asocia a la posición de control, al poder que detenta un jefe. Al asociar política y poder con los adjetivos “circular” y “predefinido”, pareciera que se pierde y reduce el significado de la política, en tanto acción, práctica, o expresión concreta de debate, disputa, y resignificación de la realidad vivida; y a su vez, gana en la postura de reconocimiento de un “enemigo”.

Fragmento 32: *“Yo por ejemplo, con el colegio de profesores, yo no me siento identificada bajo ningún término con el grupo, cero, no me representa. Yo no me considero parte de eso, por lo mismo, por la política. Porque está todo politizado, es todo política. Nadie ve el futuro de los niños, de los colegios, de nuestros sueldos. Todo es política, todo es política, y cada tres líneas de los discursos salen los derechos humanos, y cada tres líneas de los discursos sale el golpe, y cada tres líneas... o sea ya, para, para. Yo me bajo de este carro, y... al final, uno... te identificay con tu*

colegio, te identificas con tus pares, con tus colegas, con tus alumnas. Lo que pase en el 80¹¹, si están en toma, están en toma”.

(Grupo Focal B, Independencia)

Una sensación de rechazo a la política vuelve a presentarse en el fragmento 32, como explicación de los procesos identitarios en los profesores, y de los vacíos de representación colectiva que la instancia del Colegio de Profesores no logra llenar “bajo ningún término”. Se reitera que “todo es política”, y cualquier referencia histórica al golpe militar como un factor que explica ciertas cosas, es visto como innecesario y contraproducente respecto a lo que sí importaría como “el futuro de los niños, de los colegios, de nuestros sueldos”. Esto último sería el sentido válido de la acción organizada de la asociación gremial.

La visión de política nuevamente se ve reducida a la política formal, a los partidos, que actualmente no gozan de una muy buena reputación. A su vez, se enlaza la idea de política a todo “discurso”, o reflexión acerca de un hecho histórico de carácter político como el golpe militar, que marcó el inicio de un período de profundas transformaciones en el ámbito educativo, pero que sin embargo de acuerdo a la perspectiva que plantea el docente, aparece como un hecho aislado que no contribuye a una comprensión de las problemáticas que aquejan a la escuela y a los docentes. Lo mismo acontece con el discurso de los derechos humanos que viene aparejado a los años de dictadura en Chile.

El siguiente texto, urdido en la conversación de un grupo focal de docentes jubilados, acerca del proceso álgido de refundación que se inició con la dictadura militar a partir de 1973, presenta otra noción de lo político en la educación como amenaza, y la politización del espacio escolar como una invasión en el propio terreno.

Fragmento 33: “... el asunto funcionó bien, durante varios años, estoy hablando del año '66 en adelante, en la parte fiscal, hasta que intervino la parte política, allá por el año '69, '70. Comenzó una politización de la educación que no paró (...) y la cosa se fue complicando, y se complicó mucho (...) si la persona era de la misma línea se respetaba el trabajo, y si no, se boicoteaba el trabajo”

¹¹ El liceo A-80 de Independencia, es un establecimiento municipal de la comuna de Independencia, emplazado cerca de la escuela en que se realiza el grupo focal.

Fragmento 34: *“Si querer que tengamos los mismos derechos, que tengamos acceso a las mismas cosas, que se nos respeten nuestras opiniones, es ser comunista...soy comunista. Si querer que por mi trabajo se me pague un sueldo que sea justo, que todos tengamos derecho a tener una mejor condición de vida, y a vivir como corresponde a un estrato social tranquilo sin tener que estar mendigando por una situación, soy de derecha...soy de derecha.”*

(Grupo Focal, Jubilados)

Fragmento 35: *“En mi opinión, creo que lamentablemente, el tema está muy politizado, en este país (...) creo que está politizado, y que lamentablemente la gente en este país, todavía no puede separar las cosas. O sea, algunos conceptos políticos están muy arraigados en la gente, entonces si la idea viene del partido político contrario al mío yo no la voy a aceptar. [...] Y eso es súper perjudicial, no solamente en la educación sino que en todo ámbito. [...] Y por otro lado, los distintos tipos de colegio que existen (...) también tienen una... tienen conceptos muy arraigados. Es muy difícil que la gente diga que un colegio municipal tiene tan buena calidad de educación como uno privado cuando a veces sí lo es. Porque los docentes somos los mismos. El sistema es el que... te hace malo, o entregar menos; no nuestra formación docente, no nuestra capacidad profesional. [...] Es el sistema, es el concepto...social, es el estigma el que hace que los colegios sean apreciados o vistos de cierta manera, eso opino yo.”*

(Grupo Focal, Independencia B)

En el fragmento 33 se destaca en un sentido histórico, la política como amenaza para los docentes. Se sitúa el comienzo de una debacle en la educación con el advenimiento de procesos de álgida politización promediando la década de 1960, como un proceso que estallaría hacia 1973. El otrora modelo “fiscal”, del docente como una figura preponderante en la construcción de lo público, se vino abajo con la exteriorización de las ideologías, que se tradujeron en prácticas de lucha, oposiciones, y prácticas negativas como el “boicot” entre compañeros profesores de acuerdo a la ideología política a la que adherían.

La lectura del fragmento 34 deja una evidencia del rechazo a la necesidad de abanderarse por alguna corriente política. Se oponen, como ambos extremos de una

matriz de pensamiento y acción política “lo comunista” y el ser “de derecha” de la mano de una definición y atribución semántica que parece apropiado rescatar en este análisis. Vemos que *lo* comunista aparece como la igualdad de derechos y de acceso a los bienes materiales disponibles y producidos en la sociedad, mientras que *el ser* de derecha aparece definido como la realización de la idea de justicia del mérito que cada trayectoria individual vaya trazando, justificando así las comodidades de una mejor condición de vida (no de “andar mendigando una situación”).

A su vez, la definición que se lee en el fragmento 35 de las dos alternativas políticas, sin embargo, resultan relativamente cercanas. Llegan a puntos de encuentro en una especie de ideal de bien común, como resolución a la pregunta por “la alternativa”. Más allá del peso que puedan tener las ideologías formales, los partidos políticos, o las corrientes de pensamiento y acción política, “lo comunista” y lo “de derecha” queda expuesto ahí como meras nominaciones que como tales, no debieran separar a los docentes de una manera tan drástica. El hablante expresa un discurso que reduce la diferencia entre una izquierda y una derecha en medida que hay un fin “superior”, una especie de equilibrio entre igualdad y justicia.

Por su parte, en el fragmento 35, se aprecia una distinción entre una visión negativa de lo político (“lamentablemente el tema está muy politizado”) como un rasgo general que inundaría a la sociedad chilena (“algunos conceptos políticos están muy arraigados en la gente”). Se insiste en el concepto de arraigo, para dar cuenta de la estigmatización social con que las personas entienden ciertos tipos de colegio. El hablante critica esa imagen social negativa como un prejuicio (“los profesores somos los mismos”) que a la larga determinadas escuelas no han logrado quitarse de encima, modificando en cierta manera, su dinámica interna. Así, la mala calidad de ciertas escuelas y de algunos profesores, aparece asociada a una característica del sistema, vinculando “el concepto social, el estigma”, con la baja calidad de la educación como un todo integrado (“el sistema te hace ser malo”). De la lectura del fragmento podemos interpretar incluso que el concepto “sistema” es utilizado para explicar la desvaloración social que recae sobre las escuelas y profesores, más como una cultura o un saber social, o una ideología que subyace, y que produce -con el pasar del tiempo- una acción insuficiente de parte de los profesores, y una imagen negativa sobre los colegios.

6. Cohesión entre los docentes: entre relaciones de colaboración y competencia

En el reconocimiento estructural de un desprestigio de la profesión docente, resultaron de interés algunos fragmentos de la experiencia vivida de los profesores entrevistados que dieron un significado a ese marco general desde la práctica concreta. En ese sentido, un aspecto de relevancia resulta ser la poca cohesión de los profesores como un colectivo o actor social. Notamos que la experiencia de la competencia tiene implicancias en la acción de reconocimiento de los docentes de unas condiciones desfavorables compartidas.

Fragmento 36: *“estamos distanciados como docentes, hoy en día cada docente pareciera que tirara para sí mismo no más, no hay un interés único que sería la educación y el bienestar de los alumnos...nuestra meta son los alumnos. Eso pareciera que se perdió”*

(Grupo Focal, Jubilados)

Fundamentalmente mediante la cita que precede, notamos el proceso de individualización que ha venido gestándose en el seno del modelo educativo, y que dentro del grupo de profesores jubilados se aprecia con una perspectiva más general, habiendo experimentado distintos estados o momentos del sistema educativo en Chile. La constatación de que cada docente “tire para sí mismo” no es sino muestra del modo general en que se despliega la acción social en la sociedad actual, en el que las trayectorias de vida participan de diversas esferas a lo largo de sus vidas en las que se compite por el acceso a una mejor calidad de vida, en una dinámica de lucha por adquirir los bienes que están en juego en cada una de esas esferas: desde la escuela, el lugar en que se vive, el trabajo, los estudios superiores, etc.

Analizando la idea de colectividad docente, en el fragmento 37 se da cuenta que el fortalecimiento de la comunidad de profesores no es un objetivo que las escuelas promuevan con mucha fuerza, es decir, hay causas que se hayan más allá de las voluntades mismas de los profesores.

Fragmento 37: *“No es una instancia organizada que el colegio, ponte tú, promueva. En donde se diga “ya ahora lo que vamos a hacer, es que los nuevos van a hablar de*

experiencia con los antiguos, y se van a nutrir ambos, y van a hacer una relación simbiótica”: No, cero posibilidad.”

(Vitacura)

Se destaca el concepto de “simbiosis” como un ideal en la que los saberes docentes se ponen en relación en busca de un complemento, de un enriquecimiento de las experiencias, de diálogo entre docentes nuevos y antiguos que no tiene ocurrencia en la práctica.

A partir de lo anterior y considerando lo no dicho por el hablante, se puede decir que no hay instancias auto-gestionadas en las escuelas, surgidas desde el cuerpo docente de manera interna. Es decir, ya que desde fuera no se brinda el espacio, tampoco se exige a los agentes correspondientes la habilitación de instancias que fortalezcan los intercambios de los profesores para mejorar el trabajo en la sala de clases. Dentro de la escuela no se concibe ésta como una instancia para fortalecer la comunidad docente en virtud de la sistematización de las experiencias que tienen lugar en el aula, que afectan a los docentes en diversos sentidos, influyendo en su constitución subjetiva.

○ *¿Qué une a los docentes?:*

Fragmento 38: *“El hecho de que también nos vemos pisoteados, y como que tenemos que luchar, por algo en común”*

(Vitacura)

En base a lo expuesto en el fragmento 38, los profesores sí pueden asociarse a partir de una apropiación de los abusos a los que son expuestos en el trabajo. El cuerpo docente en la medida que reconociera que el objeto de su lucha es haber sido perjudicados por la institucionalidad, desprestigiados, o mirados en menos. Esa “lucha” debiese poder articular al sujeto colectivo de los profesores, desde un posicionamiento sociopolítico idealmente compartido, pero que el mismo discurso del “*como que tenemos*” expresa un grado de duda o inconsistencia frente a la posibilidad de organización como vía.

Fragmento 39: “- ¿qué hizo perder esta unidad? ¿Cuál fue la raíz del mal?

- *La proliferación de escuelas.*

- *No, yo encuentro que cuando ya el apoderado y el alumno, ya le perdió el respeto al profesor. - Cuando El profesor pasó a ser una persona más no más. Y no el profesor.*

- *El profesor antiguamente era dios. - Manejaba su espacio, y lo que él decía se le aceptaba.*

- *Uno era formador de hábitos, por ejemplo: el llegar atrasado es un mal hábito. Y uno tenía que enseñar a ser puntual. Pero el ministerio empezó a intervenir ahí, porque en las sanciones que uno tomaba para que un alumno entendiera que tenía que llegar a la hora, porque después en un trabajo, si no llega a la hora lo echan, lo despiden, tiene que aprender a ser puntual... entonces eso, le fue cortando las alas al profesor. Y ya no se podía castigar a un alumno, no se podía echar de la sala, no se podía dejar afuera de la escuela...”*

(Grupo Focal, Jubilados)

En el fragmento 39 vemos parte de un debate entre dos ideas respecto a la desunión que impera hoy entre los profesores como grupo. Una explicación al proceso de descrédito de la profesión y carrera docente en Chile se observa por el proceso de “proliferación de escuelas” que acontece desde 1980 en adelante. Otra explicación dice relación con lo anterior, puesto que apunta a cambios en la dinámica de la escuela, en los que los apoderados al ser quienes financian (en el caso de establecimientos privados, subvencionados con copago, etc.) en alguna proporción la educación de sus hijos, adquieren un grado de poder sobre la escuela y los docentes, perdiendo éstos últimos, el respeto que circundaba la imagen del otrora profesor de estado. Conforme avanza el debate en el grupo focal, toma fuerza la imagen perdida del profesor como un ‘semidios’, portador de un saber que le enaltecía sobre sus alumnos y los apoderados. Luego, en un análisis más técnico, tal vez ya habiendo interiorizado las transformaciones dentro de la escuela a partir de grandes reformas, se argumenta cómo la burocracia central (el ministerio) fue interviniendo más a fondo en espacios que eran de jurisdicción directa del profesor, reduciendo así el campo de su incidencia en la educación concebida como “formación de hábitos” con la estrategia pedagógica de las “sanciones”.

A partir de lo anterior, se abre una zona de sentido vinculada con la cuestión ¿cómo debe ser un profesor? Vemos que distintas categorías se relacionan entre sí, sin embargo, se puede dar cuenta de construcciones discursivas en los docentes que aportan a la comprensión de lo que el docente debe ser. Si nos preguntamos ¿Cómo debiese ser un profesor?, algunas respuestas se ven en las siguientes citas:

Fragmento 40: *“Competencias disciplinares, como saber de qué se trata lo que estás enseñando. Creo que un profesor no puede no saber lo que pasa. Después, creo que competencias en las relaciones interpersonales. Un profesor tiene que saber cómo enfrentarse a las demás personas. A distintas personalidades, a distintas realidades también. Y debe ser flexible. Como poder adaptarte a la frustración. Porque a mí me pasa que no he estado preparada para eso, y en verdad se me ha visto frustrada, cachay... Y como que siento que uno tiene que ser flexible.”*

(Vitacura)

Fragmento 41: *“Yo siempre dije que me sacaba el sombrero con los normalistas. Porque fueron pero terriblemente bien... una escuela terriblemente...muy formadora. Sabían de todo. Abarcaban todo. O sea, la integridad, que era lo que se requiere para poder llegar y formar un niño.”*

Fragmento 42: *“Una de las cosas que más se me grabó de la Universidad, de didáctica también, era que el profesor era formador. Y que la asignatura que uno entregaba era el vehículo para formar”*

(Grupo Focal, Jubilados)

Fragmento 43: *“Lo otro que siempre también nos decían mucho es que teníamos que preocuparnos de uno mismo porque todos los niños aprenden por reflejo. Entonces, sobre todo las niñitas que quieren imitar a la profesora, y... en general con los alumnos; tu forma de hablar, tu forma de ser, tu forma... Entonces yo siempre me preocupe de hablar bien, no tratar de hablar como el niño, que muchos colegas lo hacían como para congraciarse con los chicos y usaban los mismos términos, que se yo (...) Siempre nos decían: ustedes tienen que preocuparse como hablan, como escriben, como andan vestidos, como esto y esto otro, porque todos los niños aprenden por reflejo.”*

(Grupo Focal, Jubilados)

El fragmento 40 significa la labor docente en el dominio de los contenidos que traspasa a los alumnos. Se da por sentada la lógica de transacción que caracterizaría una situación de clase (“un profesor no puede no saber lo que pasa”). Luego, enfatiza en las relaciones interpersonales, brindando al trabajo el rasgo de relación social, intercambio, y frente a eso, flexibilidad frente a las diversas situaciones que pueden emerger. Interpretamos cierto enfoque técnico-pedagógico en esta visión, ya que define competencias y habilidades que operarían como dimensiones fundamentales de la formación de un profesor, ajustándose a un orden hegemónico del discurso social sobre la formación docente.

El fragmento 41, presenta otra idea de docente, que vuelve sobre el interés formativo con que la escuela normalista instruía a los futuros docentes. Allí, la mirada de una educación integral era fundamental (“abarcan todo”) que constituía el rol del docente, en la que si bien el contenido es parte del engranaje, no es lo principal, ni constituye el criterio para medir cuan efectiva está siendo la educación (fragmento 41). Esa mirada entronca con la que se mencionaba en el debate del fragmento 39, en que se menciona la idea de profesor como facilitador de la adquisición en el niño de hábitos considerados apropiados, enmarcados en las normas sociales de conducta y comportamiento como: el sentido de la responsabilidad, la presentación personal, la disciplina, el seguimiento de instrucciones, etc. Esto último se refuerza en el fragmento 42, donde el sentido que se atribuye a la educación, se asocia con la adquisición de saberes de distinta naturaleza, a la integración a una cultura, a un concepto de trabajo, de carrera, de viabilizar ese proceso, y por lo tanto, de un rol del docente como intermediario entre el conocimiento y la instauración de formas sociales en los niños que se están formando.

El docente como un formador encuentra a su vez, sintonía con la defensa que se hace en el discurso, de la importancia que tiene la formación de profesores en los posteriores resultados y funcionamiento del sistema.

Fragmento 44: “Pero eso de la vocación también es un poco un mito. Yo creo que influye un poco la escuela. La escuela donde estudia el docente, el alumno para ser docente. La formación. Yo recuerdo que... cuando yo entré a la normal, por ejemplo, yo no entré con vocación... Yo estuve un año en la Chile,... me fue mal... entonces yo dije 'voy a trabajar', y mi papá me dijo no te vas a acostumar a trabajar, entra a la

Normal que te exigen un examen de admisión, y no te exigen prueba de aptitud, y así lo hice. Sin embargo tuve unos profesores que... didáctica creo que se llamaba, la asignatura... y había un profesor encantador que nos decía que la clase tenía que ser aquí, aquí y acá {apunta con sus manos, primero en la cabeza, luego en el pecho} es decir nosotros teníamos que pensar, no solamente pensar sino que trabajar con el corazón, y hacer las cosas como correspondía... Entonces eran cuestiones que te estaban enseñando, o sea, no era necesario que yo tuviera la vocación como para que me dijeran el cómo tenía que ser...”

(Grupo Focal, Jubilados)

En el fragmento 44, se asocia a la norma, a un modelo, a la entrega de valores, a la formación de conductas, basado en la idea de que los niños aprenden observando y siguiendo la imagen que sobre ellos se proyecta. El hablante entrega gran significado a la formación que pudo tener, por sobre la idea de una vocación intrínseca y pura que a veces se considera como preconcebida en algunos profesores. Se defiende una noción de que el buen profesor puede adquirir las habilidades necesarias, las “didácticas” que hacen sentido para construirse como buenos docentes no son saberes exclusivos de los portadores de la vocación por enseñar.

Fragmento 45: “yo trabajaba mucho la autoestima (...) yo creo que la misión era hacerlos creerse el cuento, de que ellos eran capaces, de que eran inteligentes, de que podían salir adelante, de que no tenían ninguna diferencia (...) ustedes tienen los profesores formados en la misma escuela que en los colegios de Providencia, son los mismos profesores, ¿cuál es la diferencia?, la materia prima: ustedes”

(Grupo Focal, Jubilados)

En el fragmento 45 se encuentra una visión acerca de las capacidades de los niños para el aprendizaje que tensiona el supuesto de que las capacidades son algo natural, es decir que hay niños que nacen con capacidades más altas para el aprendizaje que otros, con el supuesto de que estas capacidades son objeto de un proceso de adquisición, es decir que los niños pueden obtenerse en un proceso. El docente que habla allí, defiende un equilibrio entre ambas ideas, basándose en que es la autoestima el factor emotivo que produciría en el estudiante una mejor disposición para el aprendizaje, así como la activación de sus capacidades. Así, formar era trabajar la autoestima para de esa forma

lograr instalar más autonomía en los estudiantes. Se entiende que la naturaleza de los alumnos si bien es diversa y no todos nacen con la misma capacidad, todos poseen una aptitud favorable a aprender, investigar, conocer.

7. Interacción Docente-Estudiante: asociación, distancia, tensión verticalidad y horizontalidad

Dentro de la dinámica microsocial en la que se desenvuelve el docente, en la sala de clases, las interpelaciones espontáneas de los alumnos se constituyen como un factor relevante en la relación, y también, como un acontecimiento específico con que el profesor debe lidiar.

En virtud de su autonomía, el docente opera generando una respuesta determinada, que es interesante estudiar en virtud de los sentidos que subyacen a dicha acción.

Fragmento 46: *“un niño me puede empezar a discutir, trato de recogerlas porque si no, puede quedar la sensación que lo estoy evitando o que no tengo respuestas.”*

(Vitacura)

De acuerdo a la cita, sería fundamental como docente tener una posición frente a diversas cuestiones que puedan emerger de manera espontánea en los alumnos a la luz de los contenidos mismos de una clase, o bien, por la iniciativa personal de un estudiante. El profesor debe tener una actitud de escucha atenta, de dar valor a la opinión de los alumnos, y a sus dudas. Bajo esa mirada, el profesor no puede actuar de manera evasiva frente a este tipo de interpelaciones.

Fragmento 47: *“- Entonces una niña me pregunta, que era una niña que era, había llegado nueva al colegio y era repitente, tenía 17 años y estaba en 1º medio, ella me dice “profe qué opina usted del conflicto estudiantil?”.*

- ¿Te pregunta a ti?

- Sí. Y yo le dije: “yo lo apruebo”. - “y ¿ha ido a marchar?” - “Si, he ido”. Y le dije “bueno pero no nos desviemos”, y retomé. Como que no le quise dar mayor importancia porque... Pero después mi profe, la profe colaboradora (...) me dijo M. tú no puedes decir lo que estás pensando”

(Vitacura)

El ejemplo que provee el fragmento 47, ilustra una interpelación al docente que exige una toma de posición frente a una situación de incumbencia pública y social, como el debate acerca del modelo educativo que se producía a partir de las movilizaciones estudiantiles de 2011. Notamos que se moviliza un sentido de hacer frente a las interpelaciones que surjan desde los estudiantes, dándole una importancia a las inquietudes de la clase.

Fragmento 48: “qué bueno que yo le haya dicho a ella, sabes que yo pienso que sí, porque ella por lo menos va a saber quién soy, y que no soy una persona que, que es neutra, que no existe en la neutralidad.”

(Vitacura)

A propósito de la misma situación expuesta en el fragmento 47, se expresa con mayor nitidez en el texto del fragmento 48, el valor subjetivo que subyace a toda decisión y acción, dando cuenta de la ética que hay detrás de todo ser humano. En ese sentido, hay un reconocimiento del carácter positivo del sujeto, en el sentido de construir y producir el sentido de lo que experimenta (“no existe la neutralidad”). En tanto docente que admite su capacidad ética de posicionarse y mostrar su opinión frente a los alumnos, se releva haber resistido la presión del establecimiento (“tú no puedes decir lo que estás pensando”, fragmento 47), enfrentando la situación como tal.

Destacamos la idea que “no existe la neutralidad” como muestra de un reconocimiento del campo de la ideología que subyace y constituye a los individuos. Y no solo eso, es importante también, mostrarse como portador de ella frente a los alumnos y colegas, pues ello es parte constitutiva del profesor como persona.

Fragmento 49: “(...) los niños estaban en el patio, y me puse a conversar con los otros profesores, y ellos decían así como “en verdad es ridículo, pero bueno que sean felices, no sé qué alegan, y en verdad, los tenemos acá po. Pero nosotros...” -Yo decía “¿y

ustedes no los acompañan?” - “No, es que nosotros no podemos meternos. Nosotros no podemos hacer nada.” Entonces era, supuestamente la...la comunidad del Santo Tomás, ahí se dividió entre los que eran los docentes y los estudiantes.”

(Vitacura)

Relata una experiencia, en la que dentro del marco de la escuela no se advierte un comportamiento asociativo entre docentes y estudiantes ante un contexto de movilizaciones sociales álgidas a nivel social. El docente aquí reflexiona sobre lo incomprensible que resulta esta división, o la falta de apoyo a causas levantadas por los estudiantes, o en este caso, plegarse a movilizaciones que afectan la realidad de la escuela chilena en tanto institución.

Interesa destacar que las comunidades educativas en la actualidad se hallan fracturadas, denotando el desinterés de los profesores (que ya hemos revisado más atrás) tanto por hacerse partícipes de su propia colectividad, como de las organizaciones y actividades de reflexión y crítica que los alumnos suelen plantear con mayor regularidad en la medida que la escuela brinde esos espacios. Por ejemplo, el fragmento 47 nos muestra una situación en que la misma escuela establece como política, no hacer-política, ocultar las problemáticas de la sociedad:

Fragmento 50: *“Ahí, cuando nosotros llegamos a hacer la práctica, el rector nos dijo “aquí el movimiento estudiantil no es tema”. Así como << acá en verdad nosotros somos católicos, estamos estudiando, no nos interesa esto, aparte somos particular, y no estamos interesados en ese tema, ese tema no se toca >>. O sea, los practicantes nos dijeron de frentón << cuidado >>.”*

(Vitacura)

Notamos el férreo control del trabajo docente que aparece como un factor de la estructura del trabajo, dado por un marco normativo de la escuela y la decisión del sostenedor en la cuestión. En este caso, la dirección de una escuela que plantea casi como una condición contractual con los profesores que el movimiento estudiantil “no es tema”, está fuera de los intereses de una institución educativa, no tiene que ver con

estudiar, y por sobre todo, se trata de una institución particular (empresa privada) que tiene la potestad para velar por sus intereses.

8. Resumen

El problema de la calidad genera posicionamiento crítico. Es visto como un problema del sistema, un “círculo vicioso” que se relaciona con la mecánica de la rendición de cuentas, la medición estandarizada de los resultados sin considerar las heterogeneidades de estudiantes, familias y comunidades educativas. Tiene que ver con una red compleja de relaciones que configuran la estructura escolar, incidiendo en la construcción de un rol docente mucho más ligado a la ejecución que a la concepción.

El control sobre el trabajo, en paralelo, puede generar la respuesta acomodaticia del docente, en la medida que se adapta y asume como reglas naturales las reglas que se han construido para organizar la vida escolar. Se asume así la conducción de las prácticas educativas en armonía con dichas reglas, aun cuando las mismas, se sienten injustas o como expresión de una pérdida de autonomía. El rol técnico es asumido como válido, del mismo modo que la exigencia de un sostenedor, coordinador, o la figura de control que fuere; dando cuenta pérdidas de espacio en la injerencia del profesor mediante la construcción de identidades “*legitimantes*” (Castells, 1997, citado en Ávalos, 2013).

El análisis de la “normalidad” como un concepto que la escuela como institución que controla los impulsos de desviación, ordena, y produce subjetividades de acuerdo al orden social, cultural, económico, en que se inserta, demuestra a la luz de los datos, su vínculo con la discusión del tipo de sujeto que se busca formar en las escuelas. En el modelo chileno, como se puede ver en el apartado de antecedentes, mediante la reforma curricular gestada, debatida e impuesta en los '90, se establecen los OFT que impulsan el despliegue de un sujeto individualista, apegado a la lógica mercantil, predispuesto a la competencia, un trabajador y consumidor activo (Cabezas et al, 2007)

En el espacio demarcado por el aula, se analizó la puesta en práctica de estrategias netamente pedagógicas en la relación continua que existe entre el profesor y sus alumnos. Dentro de ese ámbito, se pudo describir la relación entre lo cognitivo su finalidad, el sentido que adquieren los contenidos que se transmiten y que engrosan los intercambios en la sala de clases. Si bien hay diversas interpretaciones de qué y cómo

entregar el conocimiento, destacamos dos visiones: una en la que el docente prefiere o interpreta que su rol debe ser activo en el proceso de sacar a luz la espontaneidad de los estudiantes, y desde ahí motivar su disposición al aprendizaje; y otra en la que el docente debe tener un rol más bien pasivo, ocupándose de la transmisión del conocimiento, de pasar la materia, de ejercitar. La primera tiene que ver con trabajar sobre la curiosidad del ser humano, es decir, como una propiedad de todo alumno; mientras que la segunda, engloba prácticas más directivas del profesor hacia el alumno comprendiéndose ambos como actores pasivos que ejecutan un proceso predefinido.

La categoría de proyección hacia los alumnos, muestra la tendencia a predominar un formato vertical de la relación profesor/alumno. Se remarca la idea de un docente cuya figura es un modelo, que requiere de un “respeto” a su estatus por parte de la clase. Al responder los por qué de la educación los docentes, más que entregar definiciones generales, encontramos principalmente que dicho ejercicio existe; los profesores sí se cuestionan el por qué, el significado de lo que hacen a diario. Ahora bien, el contenido que emana de ese cuestionamiento es diverso, múltiple, apela a distintas proyecciones sobre las subjetividades que están en formación durante el proceso escolar y tal vez la más consistente tiene que ver con la intención de mejorar la calidad de vida.

En el ámbito del sentido de la acción pedagógica en relación a lo social, destaca una visión normativa por cuanto plantea que en general la práctica pedagógica *debería* estar proyectada a la vida social, pero que dadas las condiciones en las que se encuentran, los profesores se ven limitados para enfocar en esa dirección su vínculo con los alumnos. Ese tipo de interacción resulta ajeno a aquello que define lo educativo, lo formativo. Se produce otro conflicto con la exigencia de resultados, característica hegemónica en la definición de lo educativo.

Cercenado ese espacio, lo político decae, y se aleja. La organización es una posibilidad carente de significado para responder a la privación de espacios para los docentes en la escuela. Hay un desprestigio del Colegio de Profesores, que no logra ser la instancia en la que los profesores se reconozcan como parte de un colectivo. Por ende, las respuestas suelen venir desde arrestos individuales y permaneciendo en un plano de resistencia, casi con la cualidad de operar clandestinamente, pues es una zona tabú si el profesor no se adapta a lo que se le pide.

De la mano de estas tensiones, las posibilidades de una acción colectiva son mínimas. Se reduda en un rechazo a lo político, y a la orgánica del magisterio como instancias corrompidas.

C. Percepción general del sistema educativo - Sentidos atribuidos a la escuela y su vínculo con la sociedad

1. El sin sentido mercantil: cuando el pago no garantiza calidad

Fragmento 1: “en ese sentido, creo que el beneficio de los estudiantes en un sistema subvencionado es mínimo, es una ilusión, es creer que tú vas a pagar por algo mejor que en verdad no se está dando, porque los que están a cargo, los que te van a dar la plata, los que te están cobrando, no están a cargo como de la...no saben, prácticamente, cuestiones, o sea como, no están competentemente siendo actores educativos”

Fragmento 2: “Tenis que ver cada realidad, casi que es como muy difícil. Te dicen: pagay un poco, y vay a tener una buena educación; eso se quiere creer. Pero finalmente el hecho que haya gente que no está sabiendo educación y sostenga un establecimiento educacional hace que eso no te sea garantizado.”

(Vitacura)

Ante la pregunta por la eficiencia del modelo subvencionado rescatamos la potencia del concepto de “ilusión” que plantea la entrevistada en el fragmento 1. En el fondo de esa idea es posible inferir que la escuela opera con mecanismos de empresa, que constituirían lo opuesto a la ilusión (su realidad) de una institución cuyo fin es la educación. Así, hay una especie de engaño, puesto que se está pagando por un producto

que se supone mejor que aquél de acceso gratuito, y que sin embargo, en ocasiones resulta de peor calidad que aquél.

Luego cabe destacar una crítica hacia los sostenedores en tanto “actores educativos”. Son agentes que pueden provenir de cualquier esfera social, académica, cultural, política. Lo que hace muy volubles los enfoques que cada escuela con administración privada posee, los que yacen sujetos a decisiones de unos pocos técnicos, y rara vez, profesores.

El pago de dinero por el derecho a la educación no ha garantizado una buena educación. Diversos estudios permiten aseverarlo, y la cita anterior lo corrobora. Este modelo admite sostenedores que ponen dinero para brindar una oferta educativa, sin embargo, no siempre saben de educación y ni siquiera tienen un título de docentes. La ley no lo exige, protege la iniciativa privada, regulando muy poco. En resumen, la calidad de educación no se corresponde con el nivel de inversión que se haga, lo que es un contrasentido para un mecanismo de mercado, donde se suele pagar más por un mejor producto.

Fragmento 3: “en la medida en que se les empiece como a regalar cosas, a exigirles menos, pensando que les va a ir mejor, cachay, que es una medida súper tonta, eh... no están preparados.”

(Vitacura)

Así, las prácticas escolares y pedagógicas pueden verse resentidas por los enfoques y construcción de proyectos educativos de iniciativa privada, con escasa participación de los profesores, quienes son meros empleados. El fragmento 3 nos ayuda a la comprensión de los problemas del aula como efectos de mecanismos estructurales que definen ciertas características de los procesos micro que suceden en diversas escuelas y diversas aulas.

2. El modelo produce más segregación

Fragmento 4: *“Estamos separados en tres tipos de colegio: particulares, subvencionados y municipales. Y eso hace que cada sector sociocultural vaya a un determinado tipo de colegio. (...) No existe esa inclusión social. No existe esa cosa de que el hijo del obrero, del panadero, pueda convivir con el hijo de profesional (...) y al final termina vinculándose con gente de su mismo entorno, y al final termina creyendo que ese es su, digamos, destino.”*

(Grupo Focal, Independencia A)

Fragmento 5: *“‘ya, los papás van a pagar’, ponte tú, este colegio es un subvencionado, pero un subvencionado de acá po, que pagan como 90 lucas. No es un subvencionado de, no sé, de Independencia que te pagan, ..., 10.”*

(Vitacura)

El fragmento 4 resulta ilustrador del panorama general con que opera el sistema educacional en Chile, descrito como tres grandes espacios marcados por el tipo de administración o dependencia de los establecimientos educacionales, en cada uno de ellos. Interesa dar cuenta de la conciencia de un “nosotros” que aparece en la reflexión como separado en orden al poder económico, por tanto, de acuerdo al “sector sociocultural” del que provengan los estudiantes (“estamos separados en tres tipos...”). Así, la educación en Chile no concibe una inclusión social dentro de sus objetivos principales, puesto que cada área marcada por los tipos de colegio, produce un cierre social por estratos, de manera tal que la convivencia de alumnos de diversa extracción social sea marginal, muy poco probable. De hecho, habría una intención detrás de esta fuerte segregación.

El modelo subvencionado hace patentes los dilemas de segregación que, a la vez, enfrenta y contribuye a producir. En el fragmento 5 el territorio donde se ubica un colegio necesariamente implica una clasificación social, y responde a cierto tipo de alumnos/familias. Eso queda claro al analizar la frase de arriba, pues dentro del campo particular subvencionado pueden haber diferencias por pago de matrículas, pago de subvenciones del estado, y diferencias de arancel significativas, que sin embargo, no se

consideran como criterios que distingan a los establecimientos de manera más específica. De esa manera, el modelo de la subvención a instituciones particulares disfraza de homogeneidad un universo completamente diverso, en cuanto a sus intereses, y en cuanto a sus condiciones para el trabajo. A su vez, oculta -aunque los movimientos lo han hecho más evidente- que la capacidad de pago de las familias tiene influencia directa en la calidad de formación de sus hijos por sobre otras variables.

Fragmento 6: *“A mí me parece que a lo que apunta en la educación es a cobertura. Todavía estamos muy preocupados de la cobertura, y... porque se trabaja en torno a la imagen que va a proyectar el gobierno en términos de resultados. Entonces, mientras más alumnos tengay en el sistema educacional aparece como que hay, como que es un logro en el nivel educativo. Entonces se ha olvidado el tema de la calidad de la educación y se ha manoseado el tema de la calidad de la educación, y ahora hay una ley que promueve la agencia de la calidad, y hay todo un discurso, pero que no se va... yo creo que no se va a llevar a cabo porque al final lo que interesa a las personas que manejan, que son los mismos dueños de colegios, dueños de universidades, es la...lo que el Pancho denantes, la poca movilidad social (...) porque nos interesa también que el hijo del obrero siga siendo obrero...”*

(Grupo Focal, Independencia A)

Es posible ver una crítica a la estandarización de las mediciones que califican el servicio educativo de las escuelas del sistema, que trasunta en una crítica a la estructura económico-administrativa que rige al sistema educacional, y que en un sentido de macro estadísticas, presta datos que sirven para limpiar la imagen de un determinado gobierno. En esa dinámica, el tema de la cobertura ha asomado como una información utilizada con un fin exterior vinculado a producir legitimidad y aceptación social de determinadas acciones de política educativa que puedan definirse por el gobierno. El concepto de calidad, también es objeto de una manipulación (“se ha manoseado el tema de la calidad de la educación”), como parte de un discurso que se encierra en lo legal (¿un cambio en la educación debe siempre remitir a un cambio en el marco legal?), entrampándose su avance a cambios concretos. La explicación de aquello lo constituye algo que ha previamente surgido en el grupo y que dice relación con un interés por evitar la democratización de la cultura, la igualdad en la educación, puesto que así la distribución

por estratos y clases sociales puede mantenerse relativamente inalterada (“porque nos interesa que el hijo del obrero siga siendo obrero”).

Fragmento 7: “Y por más que haya un discurso e incluso la intención de algunas personas por que esto no sea así, nos vamos chocando siempre con cuestiones, porque...por ejemplo, a los colegios los limitan...eh... a un colegio lo obligan, a nosotros nos obligan por ejemplo a que recojamos alumnos desde fuera, a cualquiera, porque se supone que todos tienen derecho a educación, tenemos que dejar que entre cualquier niño. Y resulta que después te miden los resultados. Te miden los resultados, y te van a categorizar según esos resultados. Entonces te vas metiendo en un círculo vicioso donde finalmente el colegio nunca va a surgir si no filtra, pero el colegio no debiera filtrar. Entonces hay una ambigüedad... absoluta.”

(Grupo Focal, Independencia A)

Resulta de un gran interés explicativo lo expuesto por un docente en el fragmento 7 en un grupo focal. Logra exponer los defectos en el funcionamiento real del sistema educacional, comparando algunas dimensiones como la selección escolar (que en teoría no existe, es decir, el acceso a las escuelas opera en base a una libertad de elegir -y pagar, cuando corresponde-), con la medición de los resultados y su posterior clasificación dentro del panorama total de escuelas. La relación de esas dimensiones redundante en una imperfección, puesto que una escuela que no puede hacer selección de sus alumnos es medida por los resultados de los mismos; lo que reviste una injusticia puesto que dentro del sistema hay establecimientos que si tienen el derecho de elegir, por tanto, se aseguran mejores resultados, y por ende, mejores retribuciones tanto por si sus mecanismos de selección son niveles más altos de co-pago, o subvenciones mejores puesto que atraen más matrícula a la vista de sus resultados, o bonificaciones por desempeño en virtud de aquellos buenos resultados.

3. Formación de sujeto acrítico

Fragmento 8: “Pero más que por...porque puedan ser gratuitos o no los colegios sino que por la efectividad. Entonces uno tiene una educación buena, de calidad, y además

en un entorno, en una fundación donde la mayoría de los chiquillos o no paga, porque tiene miles de hermanos en el mismo colegio, porque tiene carencias, tiene vulnerabilidad, porque tiene esto, y al final termina pagando 10 mil pesos al mes.

Entonces, funciona. De que funciona, funciona.

- ¿El sistema actual?...

- Pero....no...no va a haber más gente con pensamiento crítico. Entonces es una educación más que nada como....a la producción, no a las mentes críticas. Entonces, ahí quizás habría que hacer un matiz, agregarle algo más. Pero de que funciona, y que es de calidad: funciona, pero no formula ningún pensamiento en los alumnos, ni tampoco hay intención de hacerlo. Porque del momento en que se hace, al menos como yo creo, los chiquillos piensan más y a nadie le conviene.”

(Renca)

Otra manera de dar sentido a la función de algunos establecimientos educacionales es evaluarlos por su efectividad, o la medida cuantitativa en que alcanza sus objetivos. Tras esa mirada, hay una especie de asimilación de las distintas naturalezas de los establecimientos, de los distintos enfoques, de la libertad de emprendimiento de ofertas educativas (“más que porque puedan ser gratuitos o no los colegios sino que por la efectividad”). Sin embargo, hay un reconocimiento de que en pos de la efectividad de determinadas escuelas, se sacrifican otros ámbitos relevantes en la formación de un sujeto. Así, admite que exista una educación cuyo fin sea la “producción” y el trabajo, por sobre la formación de alumnos con pensamiento crítico. Esto último aparece como una amenaza de toda estabilidad, por tanto hay un interés por contener que “los chiquillos piensen más [puesto que] a nadie le conviene”.

Fragmento 9: *“No hay paro. Y en realidad, yo no me explico mucho por qué puede ser.*

Pero yo creo también que tiene ver con el hecho de que ellos son un producto de la sociedad y que están concientizados en que ellos tienen que ser una herramienta que haga su pega. Entonces ellos no pueden ver más allá de sus horizontes. Y no es una incapacidad cognitiva. No es que no sean capaces de formular un discurso, sino que ellos no se permiten hacer eso porque saben que van a ser penalizados de alguna manera. Porque saben que van a....no sé...desde una inasistencia a una prueba que les va a cobrar más, porque también es un sistema súper rígido el que hay en el colegio.

Entonces tienen como esa idea ya...ya de los adultos, de uno como adulto de que si falta a la pega te descuentan. Tienen esa idea en la cabeza, ya concientizada. Entonces ellos Ni siquiera se proponen unirse al paro porque saben que van a tener un montón de consecuencias.”

(Renca)

Así como en el fragmento 4 se hablaba de la segregación y el destino de los alumnos como un camino difícil de torcer, el fragmento 9 que se lee arriba, da cuenta del efecto socializador de la escuela en *determinados* valores y pautas de comportamiento legítimos socialmente. Así, uno de los fines que subyace a la educación -recordando que en este caso particular se trata de un colegio técnico-profesional- es que el niño interiorice que “tienen que ser una herramienta que haga su pega”. Puestos al nivel de una cosa, un material, una herramienta, cuya existencia queda definida por la utilidad y las funciones que pueda brindar a quien la use, la reflexión del docente señala este proceso como uno que puede explicar la razón del poco interés de los estudiantes de esa escuela por organizarse, paralizar las actividades escolares, plegarse a movilizaciones, etc. Y es que habiendo interiorizado (“concientizados [a] no ver más allá de sus horizontes”) un patrón ético de la responsabilidad y subordinación, la lógica de la penalización, el castigo, la desafiliación surgen como muros de contención, autocontrol, y limitación de la propia acción de, en este caso, los estudiantes.

En el sentido amplio del término la educación en Durkheim (1990), puede entenderse como acción ejercida en la formación que una generación adulta estima conveniente y hace sobre una generación joven. Se puede relacionar a esta idea, el modo en que se construye una idea de sujeto a formar, o la manera en que se socializa a los niños en las prácticas sociales adecuadas.

Fragmento 10: *“Qué tipo de alumno queremos tener. Nosotros que somos profesores de historia, nuestro subsector se ha visto amenazado constantemente con nuestro curriculum. Hoy en día no hay formación ciudadana, no hay cívica, no hay economía... Entonces son cosas que son necesarias para tener ciudadanos críticos, objetivos, un buen ciudadano, que no lo tenemos, o sea, es parte de un trabajo diario que nosotros le incorporamos, pero también a la hora que se nos evalúa, también se nos prohíbe tener alumnos muy críticos.”*

(Grupo Focal, Independencia A)

En el fragmento anterior se dan luces sobre cómo habría de enfocarse el currículo escolar, en particular para la asignatura de historia y ciencias sociales, para la formación de un “ciudadano crítico, objetivo, buen ciudadano” que en la medida que la política central en materia de educación ha ido cercenando del curriculum de historia contenidos considerados relevantes para ese fin (“formación ciudadana, cívica, economía”), la pregunta por *qué tipo de alumno queremos tener* simplemente queda sin una respuesta concreta. Si bien hay un esfuerzo de “incorporar” ese significado a la asignatura, por medio de una iniciativa personal, los tiempos, las estructuras, y los mecanismos de evaluación hacen que para los docentes ese esfuerzo tenga cada vez más obstáculos y menos lugar en el proceso formativo.

Desde lo anterior, en términos de una visión general del sistema educativo, vemos que éste está configurado para de cierta manera, ocultar las conexiones entre la escuela y la sociedad, como si ambas esferas fueran delimitadas férreamente por sus formas, sistemas, estructuras, organización, sin afectarse en sus funcionamientos.

4. No hay objetivos claros

Fragmento 11: “Es que...es que el tema ahí es mucho más grande inclusive que el colegio. O sea, partamos del hecho de que la educación chilena, no tiene objetivo en sí misma. Si tú vas a ver los modelos educativos, y los planes, programas, y todo lo que implica la educación en otros países, lo primero que te encuentras es con el objetivo de la educación en tal país es. Nuestro país no tiene eso. Entonces, si no tenemos eso, cualquier cosa que hagamos va a ser caminar a ciegas en la oscuridad. Porque si no tienes planteado que es lo que quieres lograr, no importa si son todos particulares, si son todos subvencionados, o si son todos municipales. Da lo mismo, porque todos van a terminar...aquí nosotros, nuestro sistema educacional chileno, funciona a tientas.”

(Puente Alto)

A partir de lo anterior, se comprende que uno de los problemas centrales del sistema educativo en Chile, es no contar con un objetivo claro de lo que significa la educación, y

de su propósito dentro de la sociedad. Al no resolver eso, poco importa la configuración del modelo, los distintos tipos de administración en los colegios, porque se avanza “a tientas” sin tener conciencia del fin que se persigue.

Sin un objetivo muy claro, parece necesaria una mirada hacia el intercambio que se produce entre la escuela, su producto, y la sociedad que aparece como desconectada de los fines que persigue el actual modelo educativo (“caminar a ciegas en la oscuridad”).

Fragmento 12: “- [El proyecto educativo] *no existe, no existe y está totalmente desregularizado y simplemente cae en las manos del mercado, en este caso la figura de un sostenedor que administra un colegio, y también le da una visión y una misión al colegio, que está muy presente ahí. Y también remarca lo que hablabamos antes, que la institución en general en este país están en crisis... La función de la institución educativa, al estar en manos del mercado, también fija una realidad para cada institución. O sea, la realidad de esta institución es proveerle de ciertos conocimientos, de una cierta visión y misión a la gente que socio culturalmente viene a este colegio, o sea, su patrón sociocultural. Siendo que en otras instituciones va a variar dependiendo de sus prospectos de vida, de su familia, así como el hijo del empresario va a tener una determinada educación y el hijo del obrero va a tener otra educación, y ninguna de las dos está regulada por un Estado, simplemente, y al contrario, y de manera intencionada, está desregularizado, porque esa es la intención.*”

Fragmento 13: “- *Como estado no tenemos proyecto educativo. No es un tema de gobierno, sino que de estado. El estado de Chile no tiene un proyecto educativo*”

(Grupo Focal, Independencia A)

De los fragmentos se desprende una crítica hacia la falta de un eje orientador de la educación, que defina los roles del sistema, en acuerdo a unos objetivos que habría que construir.

Se aduce al sistema la actuación de agentes aislados, y al modelo de provisión particular como una zona del sistema que admite un gran control de los sostenedores

por sobre los demás actores centrales de una escuela (se “fija una realidad para cada institución”).

El fragmento 13 resume que es posible contar con un proyecto educativo cuyo discurso trascienda las orientaciones políticas, y la conducción de los gobiernos, para constituirse como un objetivo de estado.

5. Responsabilidades (y culpas) en la educación: ¿es el estado, es el sistema, los profesores, las personas?

Fragmento 14: *“O sea, claramente si tú me dices, que es un tema del sistema: no, no creo que sea un tema del sistema. No creo que la educación tenga la obligatoriedad de ser gratuita y de calidad para todos. Creo que la calidad se consigue con el compromiso que tiene uno con su concepto de educación, independiente del nivel en el que esté, sostenedor, director. Creo que, por ahí va la cosa. Ahora, en ese aspecto, creo que lo que queda es regular de verdad porque cosas como un colegio donde se entregan las subvenciones, se entrega el bono SAE por poner un ejemplo, y no se compra libros, y esa plata hay profesores que no la ven siquiera, claramente ahí es un tema de cuál es el objetivo del sostenedor frente al colegio, más que el modelo en sí mismo.”*

(Puente Alto)

Surge una reflexión acerca del sistema, al evocarse desde la pregunta por la calidad de la educación. En Chile, muy en boga en cuanto a debate educativo, el tema de la calidad tiende a discutirse desde las características que tiene el modelo. Vemos en el fragmento anterior que el problema de la calidad, “no es un tema del sistema” sino que mucho más dependiente de una opción y determinación personal. Se apela a un concepto de *compromiso* con “su concepto de educación”, es decir, asumiendo una posibilidad de distintos *conceptos educativos* de acuerdo a cada persona o institución. Resulta ser una visión particularista al no aparecer una noción integradora de aquellos posibles conceptos de educación, aunque se puede apreciar una vía de definición en la negación a la des-regulación existente en la gestión de las escuelas bajo el actual modelo. Es decir, cada cual con su modelo de escuela (asumiendo la iniciativa particular, el modelo

de emprendimiento) pero de acuerdo a un criterio por sobre todo que cautele la calidad de la educación, y el beneficio de los alumnos, por ende supervisado y fiscalizado por las instituciones gubernamentales y públicas pertinentes.

A propósito de este debate cabe releer acerca de las características que adopta la educación, su redefinición como concepto y práctica, a partir de cambios en la manera de concebir su forma en tanto modelo, sistema, estructura educativa. *“La institución escolar ha sido profundamente transformada por la masificación, que ha trastornado los antiguos modos de regulación en razón del desarrollo de una lógica de ‘mercado’ y de competencia escolar, hasta en los mecanismos más finos de la vida de la escuela.”* (Dubet y Martucelli, 1998: 76)

Así, se puede tensionar la perspectiva de un modelo donde los agentes se hallan más separados de acuerdo a una lógica de libre mercado, con la visión que se ha encontrado en profesores jubilados que justamente apuntan a esa transformación como el inicio de la crisis de la calidad de la educación pública.

Fragmento 15: *“yo creo que empezó este cambio cuando la educación se volvió un lucro. ¿Cuánto vale este niño?, no puede perderse. Este niño tiene que pasar porque si no la escuela pierde dinero. Y cuando el niño pasa a ser un cliente y no un alumno, la educación se vino abajo. Llego un momento en que yo le pregunté a mi director: << ¿a usted le importa si el niño aprende o no aprende o le importa sólo que pase?>>”*

(Grupo Focal, Jubilados)

El fragmento 15 sintetiza la problemática del lucro como eje de problemas en el sentido netamente pedagógico que la escuela poseía antes de su privatización, y de su transformación en fuente lucrativa. Ello convirtió los términos de la relación escuela y familia (comunidad), en una relación mercantil, la familia como un cliente, y la escuela como una empresa.

Interesa relevar cómo el texto presenta elementos de retórica, en la pregunta que aparece al final que ilustra el modo en que el docente se va apropiando de las nuevas condiciones de la escuela, relacionando el interés que tendría un director (parafraseando, “¿qué le importa?”) con la primacía del lucro por sobre el aprendizaje de los niños.

Sin embargo, hay proposiciones discursivas, que al ser analizadas, presentan argumentaciones que se explican la crisis de la educación a partir de tendencias estructurales o atribuyendo a la sociedad un rasgo enfermizo. Por lo tanto, generando la sensación de imposibilidad de cambiar, manifestando cierto atosigamiento a la labor de la escuela sobre esta sociedad mediante la formación de los jóvenes. A continuación, cabe leer un largo desarrollo que una profesora expresó durante una entrevista acerca de esta problemática:

Fragmento 16: *“No, yo creo que netamente, No. Yo creo que se trata, claro, como de, por lo menos de insertarlo en una sociedad como que...que ya está y que no se puede hacer nada y los niños tienen esa mirada, como de que ellos no pueden hacer algo, ponte tú a mí me llamaba mucho la atención ahora que los niños por ejemplo... no sé en un curso de 35 yo tengo 20 medicados, con déficit atencional y yo de verdad ayer justamente me estaba cuestionando si, en realidad son los niños los que están enfermos o en verdad es el sistema que no ha cambiado, (...); en el computador están al mismo tiempo en millones de páginas, entonces en una clase, en un sistema donde tienen que estar sentados, escuchándote todo el rato, como que no...obviamente parecen enfermos porque no se han adaptado, pero siendo que quizás no están enfermos como que quizá el sistema es el que no cambió y tienen que cambiarlo, cachay. Y en ese sentido, los niños...sacamos niños a una sociedad...niños frustrados porque se siente que están mal, en una sociedad que no los escucha, que les dice que está enfermo y que se sienten normal, si toda la vida funciona así. Se van a sus casas, y están cambiando la tele, están mirando otras cosas. Y tienen que estar ahí, escuchándote a ti una hora y media. Antes de que tengan 15 minutos para poder salir, y después volver a estar ahí. Entonces como que siento que los niños salen a una sociedad, o mi mirada, mi mirada también es que salen a una sociedad súper enferma, cachay, como que...el sistema no hace, no hace que pueda haber un cambio. Como que, supuestamente la educación, es...como lo que debe sostener la cultura, yo siento que ahora no se si, no sé si está sosteniendo la cultura, como que en el fondo siento que está cambiando la cultura, la gente está cambiando su forma de pensar, pero el sistema se está quedando obsoleto. Y en ese sentido debe haber un cambio, pero no sé si, si se puede, cachay. Como que en el fondo, yo siento que no hay apoyo de la dirección, no hay apoyo de la gente que... porque nosotros estamos muy a nivel micro, ¿cachay?, los profes. Como que nosotros no nos*

damos cuenta de esa cuestión, pero no podemos hacer políticas educativas, lograr hacer como...a menos que nos salgamos de ahí y entráramos en otra... no sé, en el ministerio o estemos en la universidad.”

(Vitacura)

El fragmento presenta una descripción pesimista del futuro al que se integrarán los estudiantes, es decir, una sociedad con determinadas características, sobre las que “no se puede hacer nada”. Se encuentra allí una idea naturalizada de la sociedad, como una estructura estática e inmutable en el tiempo. Se observa un desacople de la experiencia escolar con la realidad de los alumnos fuera de ella, lo que a la larga se traduce en una patologización de los niños (la hiperactividad, el déficit atencional, etc.) indicando así la incapacidad de los niños para adaptarse al paradigma de la escuela y no al revés (“una sociedad que les dice que está enfermo”).

Al mismo tiempo, se visualiza una crítica a las políticas educativas, por cuanto carecen de una sensibilidad frente al modo de vida moderno, al uso de las tecnologías que actúan "atrapando" a los niños y generando una cultura definida por la rapidez, la multiplicación de las opciones para ver, sentir, escuchar, etc., desencadenando en ese proceso, posteriores diagnósticos de déficit atencional en niños que les cuesta en demasía a la cultura escolar en que el tiempo es lineal, continuo, lento, y en el que la atención debe sostenerse en un solo estímulo (lo que haga/diga el profesor).

Se menciona que el sentido de la educación es “sostener la cultura”, pero no logra constituirse como tal. Los docentes son visto como actores relevantes, que cómo tales, aprecian los déficit del sistema, pero es éste último y su estructura el que no ofrece los espacios de participación para poder generar cambios (“no podemos hacer políticas educativas”).

Dentro de esa lógica el poder económico y político tienen una influencia en poder dar otro rumbo a ciertas esferas de la vida social, más no la escuela ni los docentes. Bien se describe lo anterior en la siguiente reflexión:

Fragmento 17: *“el poder económico, el poder en general, está concentrado en un grupo tan elitista de personas en nuestro país, que yo creo que de ahí mismo proviene la idea*

de tener...de ser un país productor, y en el fondo tener mano de obra barata, porque eso te permite, mantener tu poder. El hecho de que todas estas familias gigantescas, y de hecho publiqué hace poco un artículo de eso que encontré en internet, eh, son literalmente la imagen del pulpo del imperialismo. O sea, no hay lugar donde no estén las manos de ellos. Tú vas a una empresa que construye casas, ahí están los Luksic. Vas a una empresa acá, están allá. En la tele, allá. El canal tanto, allá. En la radio tanto, allá. El diario tanto, allá. Y al final, eh, eso te empuja porque...te empuja porque la gente que está ahí pa tomar las decisiones está sometida al poder de estos grupos puntuales. Entonces si tú te vas, no sé, ya...congresistas, suponiendo que el sistema funciona súper bien. Congresistas que están, se dedican a tomar leyes. Pero hay presión, presión constante de carácter económico, detrás de ellos. Obviamente que las cosas se distorsionan. Y eso te empuja constantemente a mantenerte en un nivel básico”

(Puente Alto)

Aquí se presenta un análisis profundo de las condicionantes que tiene la institucionalidad para poder operar. Se asume, que los cambios deben pasar por un tema legislativo. Sin embargo, se reconoce que la discusión política que puede darse en el poder legislativo, siempre está condicionada por el poder de pequeños grupos de personas, que controlan diversos ámbitos de la vida social (como la economía, los medios de comunicación, etc.), e influyen en la clase política que debiese representar las necesidades de legislar y hacer transformaciones. Se crea así un círculo de poder reducido, que presiona para que no haya transformaciones sociales que les impida “mantener su poder”.

6. La lógica de la competencia

Un mecanismo central en el funcionamiento del sistema subvencionado de educación, es el de la competencia, el cuál merece ser analizado en su expresión general, como competencia entre escuelas y entre el público por acceder a las de más calidad (oferta y demanda), y en su expresión particular, como procesos de ocurrencia en la sala de clases que dicen relación con la medición del rendimiento de los alumnos.

Fragmento 18: *“creo que puede ser un arma de doble filo, en verdad sí.”*

“pero en la medida que se vuelve solamente para captar alumnos externos, en la medida que se vuelve una herramienta netamente comercial, siento que ahí se pierde el ojo.”

“La competencia siempre puede ser buena en la medida que te impulse a mejorar”

“pero en la medida que la competencia puede ser útil para en verdad producir mejor aprendizaje, creo que puede ser.”

(Vitacura)

El concepto de competencia surge como una categoría del pensamiento docente, que se ve en el discurso como un mecanismo que tiene un potencial efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, como se aprecia en el fragmento 18, también puede jugar en contra de ello, cuando se le sobreestima por sobre los objetivos netamente educativos. Es decir, cuando su objetivo no es otro que producir más utilidades para los sostenedores.

De acuerdo a lo anterior, notamos que se posiciona un discurso crítico en la dimensión reflexiva en torno a los niveles de competencia con que opera el sistema escolar, descubriendo alguna desviación de los intereses educativos.

Es clave el papel del docente en la tarea de evitar la desviación de algunos sostenedores de la idea educativa, del propósito último y significativo de la educación. Para el profesor, cabe disponerse como un actor que controle los mecanismos de competencia, sea la escuela o el mismo docente como actor en una situación de clase. Podría decirse que la competencia debe ser utilizada con un propósito moral determinado:

Fragmento 19: *“Como que uso la competencia como algo bueno.”*

“Pero si lo tenemos solamente para captar alumnos externos y tener más plata, que es lo que se hace acá, es malo”

(Vitacura)

Donde lo bueno queda dado por “impulsar a mejorar” a los alumnos mediante un estímulo competitivo. Y lo malo, queda dado por el objetivo lucrativo, la selección de los alumnos, y por tanto, de la noción de competencia sin una igualdad de condiciones.

7. Sobre-valoración de la educación humanista-científica

Fragmento 20: *“Nos hemos obsesionado tanto, tanto en este país, con que todos puedan ser universitarios, que no nos damos cuenta que estamos tan llenos de universitarios, que cada año vamos a ganar menos plata, y que vamos a ser más infelices. Y con esto no estoy vinculando plata con felicidad sino me refiero a todo lo que implica que esté lleno de gente universitaria. Que es lo que pasa con los profesores de historia. Yo tengo colegas, amigos de la vida, que llegaron a agosto sin trabajo, porque está lleno de profesionales profesores de historia. ¿Por qué?, porque hemos metido en la cabeza de estos niños que todos deben ser universitarios, que sin son universitarios van a tener una mejor vida, porque van a ganar más plata, ahora si hago el vínculo. Porque van a ganar más plata. Resulta que no’ po, yo...hice...Perdona que agregue esto, pero yo trabajé un tiempo en un preuniversitario y tenía unas alumnas que se cuestionaban este tema, que me decían, respecto a lo que es ganar plata para ser feliz versus hacer lo que a uno le gusta. Y mi respuesta fue súper simple y yo creo que inclusive inocente de decir: <<sabes que, si tú hacis lo que a ti te gusta, probablemente te convirtay en el mejor, y cuando seay el mejor, plata no te va a faltar; si esa es tu preocupación>>.”*

(Puente Alto)

En el fragmento 20 se constata una obsesión que tiene que ver con el mayor prestigio que históricamente se ha ido entregando a las carreras profesionales por sobre las técnicas, por representar las primeras opciones de trabajo mejor remuneradas, por tanto, un estatus social mayor. Mientras que las técnicas, han ido cargándose de un estigma social, por representar la opción de trabajos menor calificados, por tanto, menos remunerados, mostrando menor prestigio social.

Entonces es posible dar cuenta de una crítica hacia una cultura o ideología que considera el saber humanista-científico asociado a un saber propio de las clases sociales

más privilegiadas de la sociedad, o lo que se ha denominado ‘alta cultura’. Irreflexivamente, como sociedad, la expectativa es ganar una posición de prestigio, alcanzando estudios superiores, y así optando a posiciones de privilegio en la estructura de ocupaciones.

Relacionado con lo mismo, el fragmento 21 se refiere a esta visión de mayor connotación social que tiene el saber científico-humanista por sobre el técnico-profesional como una problemática general.

Fragmento 21: *“Claro, es que eso también tiene que ver con la conciencia de Chile cómo ve la escala de trabajo. [...] la verdad es que acá en Chile se necesitan técnicos pero no son tan bien retribuidos como deberían. Porque en realidad hay carencias de ese estrato de trabajadores, pero no se les recompensa.”*

(Renca)

Se vuelve a tocar el tema de “la conciencia de Chile”, de una referencia a un cambio de mentalidad ya que a pesar que para el desarrollo de la economía hace falta una modernización de la industria local, para ello, generar trabajadores, técnicos, y profesionales de calidad, el valor que se le da a estos oficios sigue siendo menor en la escala social de valoración, o en la conciencia colectiva.

Ambos fragmentos confluyen en el encuentro con una cultura que deja fuera el saber técnico-instrumental, y que retribuye insuficientemente a los oficios manuales, o de menor cualificación (“ese estrato de trabajadores”).

Se aprecia una distinción implícita en el discurso, entre la alta y baja cultura, o el saber validado y el invalidado como una expresión de la utilidad y el sentido que tiene el conocimiento. Esta tensión se puede ver en el siguiente fragmento.

Fragmento 22: *“Y la inmediatez, las necesidades que tienen estos chiquillos hay que adecuarlas, y yo, a lo mejor, me da lo mismo que los cabros no se lean el Quijote, no tengan idea de literatura, pero si los chiquillos saben ocupar el lenguaje para su especialidad, y saben hacer bien su trabajo, él va a lograr mucho más que leerse un libro por placer. Lamentablemente en los técnicos profesionales no se da eso. Uno no...uno no lee porque sí, uno no hace las cosas porque sí o por gusto. Ellos lo hacen*

por necesidad. Y eso también tiene que ver con el sistema donde están. A los científico humanistas se les da ese privilegio y a los técnicos no. Incluso la mayoría de los chiquillos que están ahora en la actualidad en la media, desaprovechan esa oportunidad. ¿Por qué?, porque se aburren del colegio, no les gusta el sistema, pero resulta que su papá se saca la mugre pa pagarle el colegio, para que esté en un científico humanista, para que después entre a la universidad, y ¿el cabro que hace? Deserta, se va a un dos por uno, y listo.”

(Renca)

Vemos que el sentido del trabajo docente varía de acuerdo al contexto social de la escuela, al “estrato de trabajadores” que se están formando en ella, dividiendo así los alumnos con derecho a una educación profesional y los con un derecho a una educación técnica. En el primer caso desarrollará conocimientos con un fin en sí mismo (“leer por gusto”), mientras que en el segundo, el conocimiento cobra valor en virtud de su utilidad (“usarlo para el trabajo”).

Es como si se asumiera que de la mano de carreras profesionales se es un superior, mientras que habiendo egresado de una carrera técnica se asume ser un subordinado. Llama la atención aquella diferenciación por cuanto se excluye *lo profesional* del ámbito práctico del trabajo (¿no trabajan los profesionales?). A su vez, es como si se considerara lo profesional de antemano como el reducto de lo deseable, sin considerar que también bajo el actual paradigma de trabajo, puede ser un trabajador cuyas condiciones futuras sean precarias. Siendo el caso de los docentes en Chile uno de los principales afectados en ese sentido.

Como corolario de lo que hemos denominado visión general o percepción del sistema educativo, nos parece relevante el siguiente fragmento, porque logra sintetizar la tensión entre expectativas y realidad que se da en la experiencia escolar, la vivencia de un docente frente un panorama en que los objetivos fundamentales parecen haberse perdido.

Fragmento 23: *“el sistema debe asegurar la movilidad social, ese es uno de los fines de la educación como objetivo constitucional, casi, es que la educación te asegure la movilidad social, te de esa oportunidad, y lamentablemente el sistema hoy en día por*

cómo está conformado, no te asegura la movilidad. Te asegura estar en un colegio, te asegura recibir aprendizajes, ciertos aprendizajes. Te asegura a lo mejor entrar a estudiar una carrera, pero no te asegura ese objetivo que a lo mejor es, primordial dentro de un estado, de un país.”

(Grupo Focal A, Independencia)

8. Resumen

La articulación de un discurso en torno a la posición de la escuela en la sociedad, entrega visiones, por lo general, ya conocidas o tratadas en el debate educativo en Chile. Hay un consenso en la consideración que el sistema educativo en Chile no tiene un proyecto ni objetivos claros bajo alguna idea de desarrollo o de proyecto de sociedad.

El modelo subvencionado en el que se insertan los profesores participantes en este estudio, es visto por ellos como un sistema que opera con las reglas del mercado, pero que no necesariamente garantiza el servicio y la calidad que dice ofrecer. Suele darse una percepción general en que los resultados de los estudiantes son bajos, por lo tanto no se entrega el beneficio. No se produce una ganancia educativa para quienes se comprometen con un proyecto educativo y matriculan a sus hijos en determinada escuela; sino que las principales ganancias son recursos para quienes han invertido en poner un colegio en el mercado, es decir, empresarios, grupos de sostenedores, propietarios en general.

También se destaca el discurso de que el modelo subvencionado facilita los procesos de segregación social, puesto que existe un reconocimiento de la posición relativa que ocupa dentro de la jerarquía o sistema educacional, donde el más alto prestigio está dado por instituciones públicas emblemáticas y colegios particulares pagados. En esa dinámica se hace hincapié en que el sistema ofrece una cobertura, pero intencionadamente ajustada a un criterio de clase, que separa a los niños de acuerdo a la capacidad de pago de sus padres. El sistema no garantiza el acceso a una calidad educativa para todos, y en paralelo, evalúa con sistemas estandarizados a los estudiantes cuyas realidades pueden ser diametralmente opuestas.

En ese sentido, yendo al análisis de los sujetos que se forman bajo este modelo de educación, queda claro en los docentes que no existe una intención por estimular el pensamiento crítico en los niños y niñas desde una temprana edad. Se reconoce que el criterio que mide una buena educación es la “eficiencia” en los resultados y mediciones, más no la formación de un “buen ciudadano”, con posturas frente a lo que ocurre en la comunidad, y con participación en la dinámica social. Podría entenderse como el opuesto entre la solidaridad mecánica, basada en el criterio de eficiencia, y el de solidaridad orgánica, basado en el criterio de la colaboración y articulación entre partes para que el sistema social se reproduzca en determinada dirección.

A la hora de buscar responsabilidades e impugnar culpables, pocas veces aparece en el discurso el rol que les cabría a los profesores de constituirse como colectivo y ejercer acciones tendientes a transformar las reglas del juego educativo. Por lo general, se culpa a una sociedad corrompida como si la escuela no fuera parte de ella; se impugna al sistema educacional como si la acción de los docentes estuviera fuera de él; se critica el bajo nivel de los alumnos aunque a veces, se lo trata de comprender en relación al modo de vida actual.

PARTE III: Conclusiones

El presente apartado, busca exponer los principales hallazgos alcanzados en esta investigación, a modo de cierre del proceso. Primero se revisará la cobertura del Objetivo General, y los Objetivos Específicos en los análisis presentados por dimensión. Para ese fin, se presentan los resultados más relevantes en la medida de su contribución a la comprensión del problema de estudio planteado.

Luego, se intenta volver sobre la relación entre el material producido y la teoría que nos sirvió como un marco conceptual para enfocar el abordaje a la problemática planteada en torno al ser docente. Más allá de plantear el objetivo de verificar supuestos establecidos como línea de investigación, lo que interesa es relacionar los conceptos relevantes, revisar su lógica, y desde ahí construir conocimiento acerca del docente y su constitución como sujeto.

También se hará una suerte de evaluación del proceso en el sentido de describir *lo no logrado* mediante el proceso investigativo, así como también, relevar aquello *no contemplado* desde un inicio, en tanto aprendizajes y ganancias que resultan de este trabajo.

Finalmente se presentan reflexiones en torno a los aportes sociológicos que se reconocen en la revisión de este proceso, en el sentido de profundizar temáticas para la investigación socioeducativa, así como dar cuenta de posibles líneas de investigación que se abren a partir de la realización de este estudio.

Principales Resultados

Trabajo Docente

Es posible dar cuenta de la variabilidad de perspectivas en el discurso docente, en medida que se estudia su manifestación en diversas dimensiones del trabajo pedagógico, como el efecto de la carga docente, que produce diversos conflictos relativos a la distribución de los tiempos de trabajo, los recursos materiales con que se cuenta, los salarios, y las relaciones humanas dentro de la escuela.

Dentro de esta dimensión, se ha encontrado manifestaciones del posicionamiento discursivo en torno a núcleos pragmáticos de sentido, observables en la validación de los proyectos educativos cuyo objetivo se construye desde una necesidad del mercado por producir sujetos habilitados para el trabajo, por ejemplo el caso de la educación técnico-profesional. Hemos encontrado en los datos que los docentes otorgan a la educación una funcionalidad, en la medida que permiten a los estudiantes optar a una mejor calidad de vida futura. Esto tiende a ser más notorio en el caso de un compromiso de parte del docente con la comprensión de condiciones de vulnerabilidad social en sus alumnos (Ávalos, 2013: 45). Tal visión fue recogida con frecuencia entre los profesores participantes de este estudio.

Vinculado a lo anterior, se configuran ciertas posturas desde la óptica de la insatisfacción laboral que se genera entre los docentes a partir valoración que se hace de problemáticas sociales cuyo carácter estructural hace que la relación entre familia y escuela sea más bien conflictiva, presentando el desafío para los profesores de manejar la situación y restituir la mediación educativa normal. Esto se refleja en el discurso de la dificultad que representa la tarea de los profesores, que a veces, no cuentan en sus colegios con apoyos adecuados en el tratamiento de diversas problemáticas que aquejan a los alumnos, perjudicando el proceso educativo (Ávalos, 2013: 43). Generando además el discurso de la *frustración* que se confronta con el peso de la vocación que portarían los profesores como rasgo indentitario, el que prevalece a la hora de sobreponerse a condiciones adversas. Dentro de este núcleo de sentido se hallaron discursos como el de “actuar en la medida de lo posible” que se conecta con la idea de profesor con una misión: “salvar a la mayor cantidad de alumnos posibles dentro de un curso”.

En términos de reconocimiento de condiciones laborales perjudiciales se encontró un consenso mayor. Por ejemplo en relación a temas como la des-protección e inseguridad laboral como una característica propia del sector subvencionado. En esa misma dirección, se observaron visiones críticas frente a los obstáculos existentes para la acción sindical del profesorado, su organización, y las restricciones para plegarse a movilizaciones, paros, marchas. Si bien consenso respecto a ello, la posibilidad de organización es leída por gran parte de los docentes participantes del estudio como un proceso todavía lejano del campo de acción directo de los maestros, y además, asociado con un componente importante de desinterés por la participación en instancias de

organización colectiva. Emergió con fuerza la idea de “tomarse en serio la profesión”, sin plantearse necesariamente en el campo de significado de lo político, de la acción colectiva, pero sí como una propuesta a la revalorización del propio trabajo y desde ahí, a relevancia de demandar las condiciones adversas que existen para los profesores en la actualidad.

Fue así como se conformó un discurso más crítico al relacionar la perspectiva docente sobre las condiciones limitantes que ofrece el sistema escolar para la vida y trabajo en la escuela, como la pérdida de hegemonía del docente que se ve cada vez más sujeto a planificaciones externas, o a una intensificación de las tareas que se le encomiendan (Hargreaves y Fullan, 1992). Sin embargo, al indagar en la manifestación de prácticas de resistencia que emergidas en el discurso no se encontró elementos para plantear proyecciones de ese “malestar” y desprestigio en el seno de la escuela, en acciones colectivas por parte de los docentes.

No resulta extraño, considerando los comentarios anteriores, haber constatado una crisis de identificación de los docentes con la agrupación gremial del Colegio de Profesores, o instancias particulares de organización en los espacios de trabajo. Así la crítica hacia el desinterés cae en una determinada inconsistencia al compararse con la participación en instancias de organización y reflexión pedagógica, dando cuenta de una comprensión crítica de la relevancia “estratégica del *sujeto educador* como aporte esencial para enfrentar la crisis” (Reyes, 2005: 9).

Finalmente, cabe destacar la categoría emergente ‘proyección y enfoque hacia los alumnos’ como una que permitió agrupar los sentidos y valoraciones que los docentes atribuyen a determinados enfoques de su labor sobre la base de una idea de sujeto que se busca formar.

De esa manera, aquellos maestros que ponen énfasis en el aspecto de las formas en la producción de un sujeto (alumno) las posiciones resultaron de una proyección hacia la totalidad social, y una consciencia del lugar que ocuparán los alumnos en el futuro. En esa línea discursiva, se encuentran críticas hacia condiciones sociales adversas, hacia el mercado de trabajo que valora más cierto tiempo de colegios por sobre otros, limitantes del sistema educacional mismo, etc.

Mientras que aquellos que ponen el énfasis en el carácter académico, de acumulación de contenidos, se sostienen sobre una proyección de la tarea de enseñanza abocada a entregar el conocimiento, a funcionar en base a la interacción transaccional, dejando menos participación al alumno en la construcción de la experiencia de aprendizaje, y reduciendo la proyección a las mediciones estandarizadas del rendimiento escolar. Encontramos dentro de esta línea discursiva, elementos que tienden a naturalizar lo educativo como un ámbito sin influencias de parte de estructuras normativas de corte técnico, político, cultural, o económico; por tanto, sin vínculos tan claros con la vida social.

Acción Pedagógica

En Chile, el docente como actor social se viene asumiendo a lo largo de un tránsito histórico como perjudicado por el Estado, y desvalorado por la sociedad. Dentro de ese panorama de una profesión venida a menos con el tiempo, *“disuelta en un oficio”* (Ávalos, 2013: 36), se introduce una valoración negativa de las políticas públicas de la concertación y en general, el periodo de transición y reforma de los ‘90, procesos de los que incluso los docentes no gozaron de espacios de participación suficientes (Assaél e Insunza, 2007; Cornejo, 2012). Es común escuchar que la formación de profesores en la actualidad es de muy mala calidad, repercutiendo en su base de conocimientos. Esos antecedentes (que se pueden profundizar en la lectura de la primera parte de esta tesis), se corroboran en el sentir y en la percepción expresada por los participantes de este estudio. En síntesis, los resultados obtenidos por las políticas educativas han contribuido a la desintegración del actor docente, y los mismos profesores se perciben como un grupo desunido, atomizado, que se hace críticas a sí mismo, que cuestiona su inmovilidad y desinterés, que se hace representar por una orgánica magisterial poco democrática, vacía de reflexión pedagógica y participación efectiva, y “sobrepolitizada” en la medida que ha servido más intereses partidarios que al de los trabajadores de la educación.

Con respecto a la percepción sobre posibilidades de acción colectiva, el discurso recurrentemente se desmarca de lo político. Lo político es visto con malos ojos, siendo recurrente el discurso de “yo nunca me metí en política”, “el Colegio de Profesores es muy político”, “en la educación hubo una politización que no paró”, etc. De esta

manera, la politización es un concepto que se trata de evitar tanto en la discusión o entrevista misma, como en el relato que los docentes ofrecieron en este estudio. De acuerdo a los datos obtenidos, podemos subrayar que *“Los maestros necesitan ver otra forma de hacer política y educar... de ingresar a una fase de vigor de las epistemologías, de discutir la grandeza y complejidad del ser humano y el porqué de sus problemáticas, el momento de la ética, y de la lucha por un sentido común (ideología y cultura) desde una militancia en la vida”* (Weinsten, 2002: 38), lo cual no se logra en la realidad concreta a la que hemos accedido.

El desencanto respecto a la organización y el concepto reducido de política no está exento de un análisis de las condiciones de nuestro tiempo, y en particular de la racionalidad educativa legítima hoy. Así, hace sentido citar a Weinstein (2002: 38) cuando plantea que *“los profesores son, en general, mejores que su tiempo, pero están afectados por su tiempo, se tiñen con los grandes rasgos de su tiempo, en este caso, el desencanto.”* La obsesión por las cosas y su valor, por los logros, los resultados, presiones por competencia juegan en la interpretación más “tecnológica” que los docentes hacen de sus problemáticas (Tenti Fanfani, 2006, citado en Ávalos, 2013). Nos vamos, y los profesores, separando *“de la naturaleza, de los vínculos, del imaginario social, de la profundidad personal, de la trascendencia”*.

Considerando lo anterior, concluimos que para los profesores del sector particular subvencionado es dificultoso hacerse partícipes de las demandas que aquejan a la profesión docente en general, dadas las condiciones propias del sector que, obstaculiza una articulación entre los profesores de distintas escuelas y sus diversas experiencias en el ejercicio de la enseñanza.

En ese sentido, a los maestros, les cuesta asumirse como un sujeto activo, en propuesta de algo, creador y productor de un sentido alterno, o si queremos, contra hegemónico. A pesar de impugnar al sistema educativo cierta distorsión de los objetivos, de desvirtuar la tarea formadora, de imponer sentidos y propósitos a la escuela, la articulación de los profesores en torno a sus problemas es deficitaria todavía, hay divisiones, individualismo, y la sensación de no poder hacer nada es más potente que aquella que ve posibilidades de transformación.

El problema de la calidad generó un posicionamiento crítico en los docentes. En un sentido, se criticó el rendimiento de las escuelas subvencionadas en pruebas como SIMCE, o PSU, así como del modelo educativo en mediciones internacionales como PISA. En otro sentido, se discutió en torno a la construcción del concepto de calidad. En esta línea, los problemas de calidad se atribuyen a características del sistema, se insiste en la idea de un “círculo vicioso” que se relaciona con la mecánica de la rendición de cuentas, la medición estandarizada de los resultados sin considerar las heterogeneidades de estudiantes, familias y comunidades educativas.

De acuerdo a los datos obtenidos, el ‘control sobre el trabajo’ como categoría produjo sentidos discursivos desde una mirada adaptativa a un rol técnico del sujeto educador. Se apreció este tipo de respuesta, en la medida que las normas con que se organiza la vida escolar son asumidas como naturales. Se asume así la conducción de las prácticas educativas en armonía con dichas reglas, aun cuando las mismas, se sienten injustas o como expresión de una pérdida de autonomía. El rol técnico encuentra así su legitimidad, del mismo modo que la exigencia de un sostenedor, coordinador, o la figura de control que fuere; dando cuenta construcción de identidades “*legitimantes*” en los docentes (Castells, 1997).

En el espacio demarcado por el aula, se analizó la puesta en práctica de estrategias netamente pedagógicas en la relación continua que existe entre el profesor y sus alumnos. Dentro de ese ámbito, se pudo describir la relación entre lo cognitivo su finalidad, el sentido que adquieren los contenidos que se transmiten y que engrosan los intercambios en la sala de clases. Si bien hay diversas interpretaciones de qué y cómo entregar el conocimiento, destacamos dos visiones: una en la que el docente prefiere o interpreta que su rol debe ser activo en el proceso de sacar a luz la espontaneidad de los estudiantes, y desde ahí motivar su disposición al aprendizaje; y otra en la que el docente debe tener un rol más bien pasivo, ocupándose de la transmisión del conocimiento, de pasar la materia, de ejercitar. La primera tiene que ver con trabajar sobre la curiosidad del ser humano, es decir, como una propiedad de todo alumno; mientras que la segunda, engloba prácticas más directivas del profesor hacia el alumno comprendiéndose ambos como actores pasivos que ejecutan un proceso predefinido.

La categoría de ‘*proyección y enfoque hacia los alumnos*’ vuelve ganar poder analítico dando cuenta de su relación con las dimensiones del trabajo y sus condiciones

como en la de los profesores como actor social. En los datos se encontró una tendencia en la que predomina un formato vertical de la relación profesor/alumno. Se remarca la idea de un docente, que en términos normativos, representa un modelo a seguir por los estudiantes. Así, el docente poseería un estatus determinado que lo vuelve respetable, aunque en la práctica, el discurso tendió a considerar que existe un desprestigio de parte de alumnos, familias, personas en general, hacia los docentes como un grupo profesional comparable con otros, que se traduce en relaciones conflictivas, y las mencionadas “faltas de respeto” hacia el profesor.

Una de las inclinaciones que llaman la atención es a dedicar la acción directa en aula, a un trabajo de motivación en clases. Este tipo de acción da cuenta de una proyección hacia los alumnos por generar las condiciones para que la atención de los alumnos esté puesta en el docente y los objetivos pedagógicos. En ese sentido destacamos algunos fragmentos discursivos en que los profesores relatan la relevancia que tiene para ellos que haya una conciencia en los alumnos del porqué de las materias, de los trabajos, de los temas que se tratan en la sala. Esto es, el proceso de constitución subjetiva comprende una dimensión estratégica en la que los profesores sí se cuestionan el por qué, el significado de lo que hacen a diario. Ahora bien, el contenido que emana de ese cuestionamiento es diverso, múltiple, apela a distintas proyecciones sobre las subjetividades que están en formación durante el proceso escolar y tal vez la más consistente tiene que ver con la intención de mejorar la calidad de vida de los alumnos, la inserción en el trabajo, además de plantear el objetivo de la movilidad social como uno central para la escuela.

La categoría ‘sentido de lo público’ permitió encontrar visiones que reflejan otra colisión entre normatividad -digamos- *para sí* y la práctica o a experiencia *en sí*. En ese ámbito, destacamos una visión normativa por cuanto plantea que en general la práctica pedagógica *debiera* estar proyectada a la vida social, pero que dadas las condiciones en las que se encuentran, los profesores se ven limitados para enfocar en una dirección tal, su vínculo con los alumnos. Ese tipo de interacción es percibida en el discurso, como ajeno a aquello que define lo educativo, lo propiamente formativo. Se destacaron frecuentes conflictos con la carga y exigencia de resultados (mediciones del trabajo), característica hegemónica en la definición de lo educativo.

Percepción General

La opinión de los docentes, entendida como una apropiación subjetiva de la experiencia del trabajo escolar, se muestra variable a la luz de los datos. Se buscó interpretar los resultados con un foco en el sentido que se le otorga a la escuela como sistema de injerencia en la dinámica societal general. Una guía en la interpretación de los discursos es el enfoque que propone Pierre Bourdieu *“las categorizaciones de la percepción del mundo social, son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social (...) si las relaciones de fuerza objetivas tienden a reproducirse en las visiones del mundo social que contribuyen a la permanencia de esas relaciones, podemos concluir que los principios estructurantes de la visión del mundo radican en las estructuras objetivas del mundo social y en las relaciones de fuerza están también presentes en las conciencias con la forma de las categorías de percepción de esas relaciones”* (Bourdieu, 1984: 289-290).

La articulación de un discurso en torno a la posición de la escuela en la sociedad, entrega visiones, por lo general, ya conocidas o tratadas en el debate educativo en Chile. Hay un consenso en la consideración que el sistema educativo en Chile no tiene un proyecto ni objetivos claros bajo alguna idea de desarrollo o de proyecto de sociedad.

El modelo subvencionado en el que se insertan los profesores participantes en este estudio, es visto por ellos como un sistema que opera con las reglas del mercado, pero que no necesariamente garantiza el servicio y la calidad que dice ofrecer. Suele darse una percepción general en que los resultados de los estudiantes son bajos, por lo tanto no se entrega el beneficio. No se produce una ganancia educativa para quienes se comprometen con un proyecto educativo y matriculan a sus hijo en determinada escuela; sino que las principales ganancias son recursos para quienes han invertido en poner un colegio en el mercado, es decir, empresarios, grupos de sostenedores, propietarios en general.

En el plano más pragmático del discurso de los docentes, encontramos quienes afirman que el sistema es efectivo porque a los alumnos más pobres les entrega la opción de ser un poco menos pobres, ganar determinadas herramientas (un capital cultural y social) para un desarrollo futuro adecuado al orden social. En ese sentido se actúa legitimando el sistema educacional en base a criterios de mercado, como el de la *efectividad*; y se asocia el rol de la educación con uno de conservación de los valores imperantes en la

sociedad, entre ellos el individualismo tras la idea de meritocracia, la relevancia de la competencia, como mecanismos que dan cuenta de esta efectividad en la escuela (Cabezas et al, 2007).

En ese sentido, yendo al análisis de los sujetos que se forman bajo este modelo de educación, queda claro en los docentes que no existe una intención por estimular el pensamiento crítico en los niños y niñas desde una temprana edad. Se reconoce que el criterio que mide una buena educación es la “eficiencia” en los resultados y mediciones, más no la formación de un “buen ciudadano”, con posturas frente a lo que ocurre en la comunidad, y con participación en la dinámica social. Podría entenderse como el opuesto entre la solidaridad mecánica, basada en el criterio de eficiencia, y el de solidaridad orgánica, basado en el criterio de la colaboración y articulación entre partes para que el sistema social se reproduzca en determinada dirección.

Por su parte, otros docentes sostienen planteamientos en los que se propone la transformación como necesidad, a la vez compleja, por tanto, expresable en ámbitos variados de la vida escolar. Destacamos propuestas que emergieron en la perspectiva de que el único cambio posible está en el esfuerzo de cada docente por inculcar/producir una “conciencia nueva”; el desmantelamiento de la idea que el pago por la educación como servicio garantiza el ascenso social que promete.

También se destaca el discurso de que el modelo subvencionado facilita los procesos de segregación social, puesto que existe un reconocimiento de la posición relativa que ocupa dentro de la jerarquía o sistema educacional, donde el más alto prestigio está dado por instituciones públicas emblemáticas y colegios particulares pagados. En esa dinámica se hace hincapié en que el sistema ofrece una cobertura, pero intencionadamente ajustada a un criterio de clase, que separa a los niños de acuerdo a la capacidad de pago de sus padres. El sistema no garantiza el acceso a una calidad educativa para todos, y en paralelo, evalúa con sistemas estandarizados a los estudiantes cuyas realidades pueden ser diametralmente opuestas.

A la hora de buscar responsabilidades e impugnar culpables, pocas veces aparece en el discurso el rol que les cabría a los profesores de constituirse como colectivo y ejercer acciones tendientes a transformar las reglas del juego educativo¹².

¹² Cabe señalar que como se describe en las dimensión de Trabajo y Acción Pedagógica, el elemento crítico hacia la pasividad que existiría en los docentes como grupo social está presente con regularidad;

Por lo general, se imputó a una sociedad corrompida como si la escuela no fuera parte activa en ella; se impugnó al sistema educacional como si la acción de los docentes estuviera más en el aula que en la estructura general que organiza la educación; se critica el bajo nivel de los alumnos aunque a veces, se lo trata de comprender en relación al modo de vida actual (la tecnología y el consumo aparecieron como grandes obstáculos a la labor de enseñanza), pero en general todos quieren trabajar “con los mejores”, por lo tanto, el componente de selectividad si opera con fuerza dentro del saber docente.

Construcción teórica y relación entre conceptos

El proceso de investigación y los aprendizajes

En el objetivo central de encontrar elementos subjetivos que nos hablen de lo que significa ser profesor en la realidad particular subvencionada hoy en Chile, el proceso investigativo justifica la entrada desde un enfoque histórico cultural centrado en la categoría de sujeto, relevando las construcciones de sentido y apropiación de la experiencia vivida. (Dubet, 1989; Touraine, 1969)

Desde una perspectiva teórica reflexionamos en torno a la relación de los conceptos centrales con los propósitos que se plantean en la pregunta guía de la investigación.

El concepto de *identidad*, encuentra mayor validez como explicación de una identidad prescrita hacia los docentes con la que estos están o no de acuerdo, generándose en el último caso, un conflicto en el campo de acción que representa el aula y la escuela (Ávalos, 2013). Así entendida, la identidad externa, que recae, no puede ser un concepto que los profesores sientan como universal, sino que es más bien, un indicador de la construcción externa de aquello que significaría ser docente. Considerando lo anterior, y a partir del estudio realizado, para futuras investigaciones cabría profundizar en, y “*dirigir el análisis de la experiencia social tal como es vivida por los actores mismos.*” (Touraine, 1969: 35).

más no se aprecia con la misma fuerza en la Percepción General del sistema educativo como un contenido sobre el cual los docentes deban repensar, resignificar, y practicar otro modo de organización.

Un tema razonable a investigar desde ahí, tiene que ver con profundizar el estudio de las variables o dimensiones que constituyen al sujeto docente como un colectivo, reconsiderando, revalorando y resituando las experiencias que viven en su trabajo, en un plano de conflictos, presiones, y contradicciones entre lo prescrito y lo real (Cornejo, 2012). Los objetivos serían esclarecer aquellas dimensiones que permiten dar cuenta de la tensión entre la estructura educativa que enmarca la acción de los maestros, y ésta, como posibilidad de legitimidad o resistencia frente a dichas condiciones (Castells, 1997) en medida que se reconozca una negación del docente como actor social (Dubet, 1989: 544). Una línea de investigación como aquella parece fundamental para favorecer no sólo la descripción del ser profesor en el contexto actual, sino que descubrir el modo en que los docentes viven y se relacionan con un rol en la definición de un proyecto educativo que construye sociedad, realidad y espacio público (Cullen, 2002).

A su vez, el análisis de los discursos con enfoque en los posicionamientos que asume, permitió organizar el material, y poner en juego elementos teóricos como las “racionalidades” que subyacen a la acción de los sujetos docentes, reconociendo polaridades entre lo técnico y lo crítico expresados en situaciones experienciales. Empatamos esa intención analítica con una concepción de actor “*en la que el principio de definición de sí es menos la integración que la capacidad estratégica*” (Dubet, 1989: 526), es decir, considerando la activación de intereses en vista de una particular inmersión en el campo, no sólo educativo, sino que social, en un mercado, en las instituciones mismas; campos que componen el escenario para la toma de decisiones de los actores de acuerdo a determinados fines.

Volviendo sobre los conceptos centrales, la distinción entre trabajo y acción pedagógica, tras la información analizada, se afianza y aclara como muestra de dos niveles de la experiencia escolar. Dentro de la escuela como campo de relaciones, la acción que acontece en ella, puede dividirse en niveles macro (asociado al trabajo y su estructura) y micro (asociado al profesor como actor).

En el nivel macro la voz docente aparece más como trabajador, y en lo micro el docente como un actor social. A la luz de los datos, en el primer nivel, el docente aparece en posición de dominado, subordinado, o sujeto a un control coercitivo; en la segunda, al darse un espacio de control ([i]desarrollan *su* clase, y [ii] gozan de un

estatus de superioridad o representan una figura de respeto, un modelo frente a los niños) tiene lugar un mayor posicionamiento subjetivo de parte de los profesores.

Desde ahí entendemos que el docente encuentra distinciones en su campo de acción, la enseñanza, y para cada nivel manifiesta cierta posición y formas de acción (Touraine, 1969).

Por su parte, cabe destacar aprendizajes en la manera de abordar los propósitos generales de la investigación, por tanto, en las *decisiones metodológicas* que permitan acceder de la manera más directa a los problemas que se plantean en un comienzo. Es así, como desde una perspectiva metodológica, se reconoce la importancia de un manejo de las entrevistas como técnicas, cuyas pautas sean elaboradas cuidadosamente en cuanto al planteamiento de cuestiones generales y su relación con las más particulares. Esta investigación arroja una ganancia o aprendizaje en la necesidad de apuntar con preguntas más generales al informante, sobre todo en una fase exploratoria de investigación.

Debido a ello, ponemos en el ámbito de lo no logrado, el describir la politicidad del acto educativo en términos de niveles de politización de los profesores.

El propósito investigativo de visibilizar los sentidos que otorgan los agentes inmersos (trabajadores de la escuela) a las interacciones que ocurren en el día a día entre ellos resulta una zona probablemente inconsciente, o bien "*oculto para la conciencia de muchos trabajadores de la educación y de gran parte de la investigación educativa*. [Por lo que] *Visibilizarlo es un desafío teórico y político*" (Martínez, 2001: 5) que aparece corroborado, aunque reviste y corrobora también, una complejidad tal que sean necesarios más avances en este tipo de estudios, tanto desde la construcción del objeto, como de las decisiones metodológicas.

Tal fue una intención con la que se comenzó la investigación, pero que tras una fase exploratoria (como se describe en el apartado metodológico), fue decantando en la necesidad de indagar por el lado de las significaciones que se le dan a las prácticas; la orientación de la acción daría elementos para comprender a este sujeto en diversos aspectos, incluyendo su visión sociopolítica. Así, frente al recurrente rechazo de los profesores ante la temática de la política dentro de la escuela, y la relación de ésta con el

modelo de sociedad que se proyecta en Chile, fue haciendo más sentido, volver sobre aspectos más generales y abstractos. Preguntas como ¿Qué es para ustedes la tarea de educar? ¿Cómo podrían definir lo que es el trabajo de un docente? Permitieron eludir ciertas suposiciones, prejuicios, y temores a tematizar el problema educativo específicamente desde las relaciones de poder y lo político.

Categorías que parecen relevantes a considerar tienen que ver con estos aprendizajes obtenidos en el proceso. Por ejemplo, la “proyección hacia los alumnos”, permitió englobar todas las construcciones de un sentido atribuido por el docente a su práctica, que agrupa desde sus intenciones de incidir socialmente con su trabajo, mediante la formación de cierto tiempo de estudiante, hasta el modo en que los argumentos del profesor aparecen para justificar la orientación que le da a su trabajo. Así, emergieron definiciones de lo que es enseñar, de los objetivos que persigue un profesor con su trabajo, de las proyecciones que ve en sus alumnos, del concepto que tienen de la escuela como instancia de producción de subjetividades.

Cabe destacar el surgimiento de la categoría de ‘normalidad/norma’ como un concepto que la escuela como institución que controla los impulsos de desviación, ordena, y a la vez produce subjetividades de acuerdo al orden social, cultural, económico, en que se inserta. A la luz de los datos, se demostró su vínculo con la reflexión pedagógica acerca del tipo de sujeto que se busca *normalizar e instruir* a través de la escolarización¹³, demostrando variabilidad en el discurso, y poder analítico que cabría profundizar en otros estudios como las epistemologías que hay detrás de enfoques como el científico-humanista y técnico, o modelos ‘alternativos’ de educación.

¹³ En el modelo chileno, como se puede ver en el apartado de antecedentes, mediante la reforma curricular gestada, debatida e impuesta en los ’90, se establecen los OFT que impulsan el despliegue de un sujeto individualista, apegado a la lógica mercantil, predispuesto a la competencia, un trabajador y consumidor activo (Cabezas et al, 2007)

Bibliografía

Aigner, M. (2009). La técnica de recolección de información de información mediante los grupos focales [En línea], Obtenido de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>

Agacino, R. Movilizaciones sociales: coyuntura y aperturas políticas del período. Obtenido de http://www.g80.cl/noticias/columna_completa.php?varid=15281, 25-05-2012

Althusser, L. (1998). Ideología y Aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión

Apple, M. (1986). Ideología y Currículo. Madrid: AKAL

Apple, M. (1997). Teoría Crítica y Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.

Arévalo, A. Cornejo, R. Reyes, L. y Sánchez, R. Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. Polis [En línea], 27 (2010) Publicado el 18 abril 2012, consultado el 06 noviembre 2014. URL : <http://polis.revues.org/901> ; DOI : 10.4000/polis.901

Assaél J, e Insunza J. (2008) La actuación del Colegio de Profesores de Chile. Serie Ensayos & Investigaciones N° 33. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas

Ávalos B., Cavada P., Pardo M., Sotomayor C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios Pedagógicos. XXXVI, N° 1: 235-263

Ávalos B. (2013) ¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile. Santiago: Editorial Universitaria

Bellei, C. El talón de Aquiles de la Reforma: Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes, Obtenido de: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/bellei_talon_de_aquiles_2001.pdf

Bourdieu, P. (1984). Espacio social y génesis de clases. Transcripción de Conferencia en U. de Frankfurt, Alemania. En Sociología y Cultura. Grijalbo. México. [En línea] Disponible en: http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_genesis.pdf

Bourdieu Pierre, y Passeron, Jean-Claude. (1996) La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. México D.F: Editorial Laia S.A.

Bruner, J. (1991). "Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva". Editorial. Alianza, Madrid.

Cabezas, Héctor. Carafi, Eric. Maripangui, Carolina. Ñancupil, Miguel. & Ortega Mondaca, Raúl. (2007) Sistema escolar, convivencia y resolución de conflictos (8-35). Santiago: Universidad de Chile, Núcleo de Educación, Facultad de Ciencias Sociales.

Canales, M. (2006). Metodología de investigación social: Introducción a los oficios. Santiago (coordinador – editor): LOM Ediciones

Castells, M. (1997). The Power of Identity. Oxford: Blackwell

CEPAL - UNESCO. (1992). Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Santiago: CEPAL

Charlot, B. (1981). Educación, cultura e ideología. Madrid: Ediciones Anaya.

CIDE (2010). VIII Encuesta a Actores del Sistema Educativo. Santiago: Universidad Alberto Hurtado

Cornejo, R. (2012). Nuevos Sentidos Del Trabajo Docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/las docentes en el Chile neoliberal. (Tesis de doctorado en Psicología). Universidad de Chile

Cornejo R., Insunza J. (2013) El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. Psicoperspectivas. 12 (2).73-82

Cullen, C. (2002). La docencia como virtud ciudadana. Revista Docencia (16), pp. 53-58

Díaz, Angel e Inclán, Catalina. *“El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”* en Revista Iberoamericana de Educación, enero-abril de 2001, OEI, Madrid, España.

Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos VII (21)*, pp. 519-545

Dubet, F., Martucelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. España.

Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península

Falabella, A. (2008). Democracia a la chilena: Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace. *Revista Docencia (Nº36)*, pp. 5-17

Fernandez Enguita, M. y Lerena, C. (1988) *La investigación educativa en sociología*. Jornadas Nacionales sobre Investigación Educativa en España, I.C.E. de la Universidad de Cantabria, Santander, abril de 1988.

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.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva

Freire, P. (1996). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2004): Entrevista en Torres, C.A. (2004): *“Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos”*. Entrevista a Paulo Freire. Siglo XXI, México.

Gaete, Marcela. (2011) *Acciones Docentes: Saberes en Pugna*. REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Vol. 10, núm. 20, pp 15-34.

García Ferrando, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (Comp.) (1992). *El Análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Edic. Alianza Universidad.

García-Huidobro, Juan. *La ley general de educación: acuerdos y silencios*. Artículo publicado en revista Mensaje en Julio de 2008, obtenido de: http://www.cctt.cl/correo/index.php?option=com_content&view=article&id=105:la-ley-general-de-educacion-acuerdos-y-silencios&catid=22

Giroux, H. (1996). "Los profesores como intelectuales transformativos". Editorial Morata, España.

Giroux, H. (2004). Teoría y Resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición. México D.F: Siglo XXI

González Rey, F. (2001): "A pesquisa e o tema da subjetividade em educacao". Trabalho encomendado. GT Psicología da Educacao, UNICEUB.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). "The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research". Nueva York. Aldine.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). "Micropolítica. Cartografías del deseo". Traficantes de sueños, Madrid.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). Teacher Development and Educational Change. Londres: Falmer Press.

Ibáñez, Jesús. (1985) Análisis sociológico de textos o discursos. Revista Investigación Sociológica, Universidad Complutense de Madrid 43 (1), pp. 119-160

Ibáñez Mansilla, F., Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. (2006) Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios Pedagógicos [en línea] 2006, XXXII Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514132007>>

Insunza, J. (2011). *Pertinencia, oportunidad y reproducción*. (Tesis doctoral, Universidad de Chile). Recuperada de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-insunza_j/pdfAmont/cs-insunza_j.pdf

Isola, N. y Suasnabar, C. (2011) Tomas Amadeo Vasconi y la radicalización del pensamiento político-pedagógico en las décadas del sesenta y setenta. Revista Colombiana de Educación, N° 61, pp. 201-219

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. (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.

Mejía, M. (2008). Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Presentada en el evento Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias, Medellín, Colombia. [En línea] Disponible en: <http://educacionpublicajgm.uchile.cl/sitio/wp-content/uploads/2014/11/Las-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-en-tiempos-del-capitalismo-cognitivo.pdf>

Miranda J, Christian. El Pensamiento Crítico en Docentes de Educación General Básica en Chile: Un Estudio de Impacto. *Estud. pedagóg.*, 2003, no.29, p.39-54. MINEDUC (2002). *Seis años de una política de perfeccionamiento docente*. Santiago: Editorial MINEDUC.

MINEDUC (1996). Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza. Santiago: Diario Oficial.

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.

Ojeda, P. y Cabaluz, J. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/ trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, N° 2, pp. 363-377

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.

OPECH, Mancomunal de Pensamiento Crítico (2010). “Propuestas para la Constitución de un sistema educativo para las mayorías”. Documento de trabajo. Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Públicas.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004): “Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile”. OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile.

Peña, C. (2005). Transformaciones y estructuras que impiden alcanzar el ideal democrático de la igualdad. *Revista Docencia*, N°25, pp. 58-63

Redondo, J. (2005) El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación?, *Última Década*, 22, pp. 95-110.

Reyes, L. (2005). *Movimientos de Educadores y construcción de política educacional en Chile* (Tesis de doctorado en Historia con mención en Historia de Chile). Universidad de Chile.

Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis (Santiago)*, 9(27), pp. 269-292. Recuperado en 10 de febrero de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300012&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-65682010000300012.

Salazar, G. (2009) *Del poder constituyente de intelectuales y asalariados en el siglo XX y XXI*. Santiago: LOM Ediciones.

Soto, Viola. (2003). Reflexiones en torno a la perspectiva curricular holística. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1), pp. 87-99.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Street, S. (2000). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México”, en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires.

Tardiff, Maurice. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós

Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani (ed.), *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*, pp. 119-142. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Torres, R. M. (1995). Formación docente: clave de la reforma educativa –Rosa Maria [En línea] Obtenido en: <http://informatics12.wikispaces.com/file/view/Clave.doc.pdf>

Touraine, A. (1969). *Sociología de la Acción*. Barcelona: Ariel

Valenzuela, J. P. Bellei, C. de los Ríos, D. Valenzuela, J. P. (2008). Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido.

Venegas, P. (2009) Trabajo docente y movimientos pedagógicos en la defensa de la Educación pública. Documento de trabajo [En Línea], FLAPE, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. PIIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Disponible en: <http://zuritagarrido.files.wordpress.com/2009/11/trabajo-docente-y-movimientos-pedagogicos-en-la-defensa-de-la-educacion-publica-pablo-venegas.pdf>

Vezub, L. (2005) Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?, DIDAC Universidad Iberoamericana, (46). [En línea]. Disponible en: http://www.iberopublicaciones.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=16&id_articulo=192&id_seccion=&active=1&pagina=3

Zemelman, H. (2010): “Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”. *Polis*, 9 (27), obtenido de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>