



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

VÍNCULO ENTRE PROFESOR Y ESTUDIANTES EN EL MARCO DEL TRABAJO DOCENTE

Un análisis desde los discursos de docentes pertenecientes a un liceo de
la Región Metropolitana

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Autor

Abraham Flores Fuentes

Director de Tesis

Rodrigo Cornejo Chávez

Santiago de Chile

Diciembre, 2015

Tabla de contenido

Resumen	5
Presentación del estudio	6
I. Planteamiento del Problema	8
II. Objetivos de la Investigación	17
Objetivo General	17
Objetivos Específicos.....	17
III. Relevancia	18
IV. Marco Teórico	19
La Subjetividad como construcción histórico-cultural. Aportes desde la obra de Fernando González Rey.....	19
Transformaciones socioculturales y trabajo docente: la docencia como trabajo inmaterial	33
El carácter vincular de la relación entre profesor y estudiante.....	58
V. Marco Metodológico	77
a. Paradigma Epistemológico y Enfoque Metodológico del estudio	77
b. Diseño de la Investigación.....	79
i. Estrategias de muestreo.....	79
ii. Selección de los participantes.....	80
iii. Marco Contextual.....	81
c. Técnicas de Producción de la Información.....	81
i. Grupo Focal	81
ii. Entrevista semi-estructurada	83
d. Enfoque y procedimientos de análisis de la información	83
e. Descripción general del proceso de análisis	87
f. Consideraciones éticas.....	90
VI. Plan de Trabajo	91
VII. Análisis y Resultados	92
a. Caracterización de los estudiantes	92
b. Caracterización del Vínculo entre Profesor y Estudiante.....	101

c. Análisis del lugar del Vínculo en el marco de su trabajo como docentes	123
VIII. Discusiones y Conclusiones del estudio	131
IX. Referencias Bibliográficas	140
X. Anexos	152
Anexo n° 1	152
Anexo n°2	153
Anexo n°	154
Anexo n° 4	156
Anexo n° 5	158

*“Cuando salgo de la casa para trabajar con los alumnos,
no tengo ninguna duda de que, inacabados y
conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos,
“programados, pero, para aprender”,
ejercitaremos tanto más y mejor
nuestra capacidad de aprender y de enseñar
cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso”*
(Paulo Freire)

RESUMEN

La finalidad de esta investigación fue aproximarse a los vínculos entre profesores y estudiantes en el marco del trabajo docente desde el discurso de profesores de un liceo de la Región Metropolitana. Los objetivos específicos trazados para cumplir con este propósito fueron: describir las características que los docentes atribuyen a los estudiantes; Identificar las principales características que los docentes atribuyen al vínculo con los estudiantes, y; analizar el lugar que ocupa el vínculo con el estudiante en su quehacer como docentes según la perspectiva de los profesores.

La investigación consistió en un estudio de carácter cualitativo, realizando un grupo focal y una entrevista semi-estructurada con docentes de enseñanza media de un liceo municipal de la Región Metropolitana. Como procedimiento de análisis del discurso de los docentes se utilizó el Análisis Crítico del Discurso desde la perspectiva del Modelo Tridimensional de Norman Fairclough. Entre los principales resultados destaca la tecnologización y la colonización de los discursos docentes, visibilizado a través de la figura de la “instrumentalización” del vínculo y su carácter afectivo. El vínculo serviría de herramienta para lograr los planes y objetivos designados, de antemano, a un docente que se produce como transmisor de conocimientos y representante del sistema de valores de la escuela, y que debe relacionarse con un estudiante que es valorado de manera negativa, y producido solo como “objeto” de la acción del docente. Por tales motivos, el estudio coloca en discusión las posibilidades de que el vínculo con los estudiantes active procesos creativos de configuración de subjetividad en docente y estudiantes en la sociedad.

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Diversos autores señalan que las profundas transformaciones socioculturales de carácter global y el masivo proceso de reformas educativas habrían reestructurado el sentido de la educación y la docencia, tensionando elementos que alguna vez sirvieron de base para el planteamiento del trabajo de los profesores, influyendo sobre su subjetividad y sobre un elemento que ha sido reconocido como central para su labor: El sentido y la expresión del vínculo que establecen con sus estudiantes en el marco de su trabajo como docentes.

La docencia desde el marco conceptual del “trabajo”, ha sido considerada como una labor cuyo núcleo son los vínculos afectivos entre docente y estudiante. Por otro lado, estudiar esta relación desde su carácter vincular, implicaría reconocer un proceso de transformación dialéctico y bidireccional de los sujetos a partir del desenvolvimiento de este vínculo, historizando esta relación y al docente como trabajador. Algunas investigaciones recientes sobre trabajo y subjetividad docente sólo han logrado plantear algunas reflexiones incipientes respecto al tema, lo cual fundamenta la pertinencia de este estudio en torno a un elemento considerado central en el debate educativo actual pero que desde esta perspectiva aún no logra presentarse como una línea consolidada.

Por lo tanto, el propósito central de esta investigación es aproximarse al discurso que docentes de enseñanza media construyen en torno al vínculo con los estudiantes en el marco de su trabajo. Así mismo, se pretende contribuir a la reflexión en torno a considerar al vínculo como una categoría para el estudio de la subjetividad docente. Para lograr este objetivo, se diseña un estudio de carácter exploratorio desde un enfoque cualitativo que contempla la realización de un grupo focal y entrevistas en profundidad. La muestra estará compuesta por docentes que actualmente ejercen en enseñanza media en un liceo de la Región Metropolitana.

Por último, se propone que el análisis de la información se realice desde el marco teórico-metodológico del Análisis Crítico del Discurso propuesto por Fairclough, el cual destaca el uso del lenguaje como práctica social en la reproducción y/o transformación de las relaciones de producción y dominación. Lo anterior implicaría comprender el problema

desde un contexto social amplio y relacionar el discurso de los docentes y otros discursos sociales en torno al vínculo. Siguiendo los objetivos, también se destaca la triple funcionalidad del lenguaje desde una teoría social en la medida que contribuiría a: la construcción de las identidades sociales; la relación entre las personas; y, la perpetuación de los sistemas de creencias y del conocimiento en la sociedad actual.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

Sin embargo, Hargreaves (2005) señala que para comprender la actividad docente es preciso poner atención a las profundas transformaciones socioculturales, ideológicas y subjetivas que se instalan a partir de la segunda mitad del siglo XX. La expansión del modelo neoliberal en la década de los 80, marca una nueva relación entre economía y política (Gentili, 1997) dando paso a un proceso de reestructuración capitalista global que algunos autores han denominado de distintas formas: nuevo capitalismo, capitalismo financiero, sociedad del conocimiento o capitalismo cognitivo (Hargreaves, 2005; Mejía, 2008)¹. Estas transformaciones socioculturales impondrían nuevas demandas y tensiones sobre la labor de la escuela y los docentes, derivando en una crisis de sentido de la institución escolar y de los relatos identitarios construidos en torno a la docencia (Cornejo y Reyes, 2008; Hargreaves, 2005; Mejía, 2008; Núñez, 2007; PRELAC, 2005; Tenti, 2006).

Conforme avanza la expansión del modelo neoliberal a toda esfera de la vida social, comienza en América Latina un proceso masivo de reformas educacionales que, a falta de un análisis educativo previo al respecto, son organizadas y gestionadas desde una lógica de racionalización neoliberal, acorde a los lineamientos y recomendaciones de diversos organismos financieros internacionales² enmarcadas en el enfoque de la Teoría del Capital Humano (Díaz e Inclán, 2001; Mejía, 2008). Lo anterior redefiniría la cultura escolar y

¹ Sobre algunos elementos de esta discusión me referiré en el capítulo 1 del Marco Teórico.

² Los gobiernos locales subordinan sus decisiones a los principios y orientaciones de investigaciones impulsadas por diversas instituciones financieras internacionales, tales como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO como institución orientada a la educación y la cultura.

reestructuraría la organización del trabajo de los docentes en base a una descentralización del sistema y la estandarización de los procesos pedagógicos (Feldfeber y Oliveira, 2006; Martínez, 2007; Oliveira, Gonçalves & Melo, 2004; Jiménez, 2003; Díaz e Inclán, 2001; PRELAC, 2005).

El modelo educativo impuesto en Chile es reconocido como un caso paradigmático, único en el mundo, de la aplicación de políticas basadas en los principios ideológicos del neoliberalismo (Cornejo, González y Caldichoury, 2007; OCDE, 2004). A partir de la dictadura militar en los años setenta y de manera sistemática, el Estado pasa a ocupar un rol subsidiario y fiscalizador en la prestación de los servicios sociales, permitiendo la proliferación de un mercado educacional organizado en torno a un currículum nacional y mediciones estandarizadas que avalan la competencia y la segmentación como elementos necesarios para un sistema que se construye en función de la demanda (Baeza y Fuentes, 2005; Cornejo y Reyes, 2008).

En este contexto resulta relevante conocer los efectos que las corrientes del “*New Management Publico*” han significado en las regulaciones del trabajo docente al incentivar la aplicación de modelos de administración gerenciales de la empresa privada para la gestión de los servicios públicos como la educación (Sisto, 2011). Para los docentes, lo anterior habría derivado en la promoción de un modelo de profesionalismo basado en formas de contratación flexibles ligadas a la rendición de cuentas (*accountability*) y la responsabilización e incentivo individual por el logro de resultados estandarizados, contribuyendo, a la devaluación social de la profesión y la precarización de sus condiciones materiales y laborales (Assaél, 2010; Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010).

En este contexto de cambio, la perspectiva de estudios sobre Trabajo Docente en América Latina pretende constituirse en un núcleo interdisciplinario de trabajo orientado a comprender el proceso de constitución de la “subjetividad de este trabajador y su relación con la construcción política de la escuela” (Martínez, 2001, p. 9). Bajo esta mirada hay quienes señalan que este proceso de reestructuración influiría en la expresión y el desarrollo de un elemento que ha sido considerado como articulador del quehacer docente y el análisis de su subjetividad: el vínculo afectivo entre profesor y estudiante (Martínez, 2007; Martínez, Collazo y Liss, 2009; Oliveira et al., 2004).

Como objeto de investigación el vínculo entre profesor y estudiante no es un tema nuevo en la literatura y se le ha atribuido una gran importancia para la labor docente orientada al desarrollo integral cognitivo y emocional de los estudiantes. Siguiendo las perspectivas constructivistas sobre el aprendizaje humano, Cornejo (2012) señala que éste es un fenómeno que se sustenta en procesos intersubjetivos y de intercambio de significados en los cuales la mediación de otro es fundamental. En el contexto escolar, es el docente el principal mediador de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Braslavsky, 2004; Coll, Marchesi, & Palacios, 2001; Bruner, 1991; Vigotsky, 1988).

Sin embargo, si bien el constructivismo como discurso técnico-científico nos plantea que la relación entre profesor y estudiante es un elemento clave en el fenómeno del aprendizaje, se presenta a la vez como un discurso científico amplio, ambiguo y abierto que puede prestarse a distintas interpretaciones y significaciones. A partir de la revisión de distintos antecedentes previos para la investigación, se logran identificar dos perspectivas contrapuestas: perspectiva funcionalista, más cercana a los estudios desde la corriente de la eficacia y el clima escolar muy en boga en la última década en América Latina; perspectiva crítica o emergente, representada por una amplia gama de estudios que han contribuido al análisis de la categoría Trabajo Docente principalmente en América Latina.

La primera perspectiva plantea que el trabajo del profesor y el clima emocional del aula destacan como factores de la escuela asociados a los resultados obtenidos por los estudiantes en mediciones estandarizadas del aprendizaje (Murillo, 2003; Cornejo y Redondo, 2007; Organización de las Naciones Unidas para Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2000; 2008; Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski, 2004). De esta manera, la gestión eficaz de esta relación sería responsabilidad exclusiva del docente y constituiría una competencia individual objetivable, medible y perfeccionable, pre-requisito para lo verdaderamente importante: la construcción de conocimientos cognitivos cuantificables a través de la generación de ambientes socio-afectivos y climas emocionales propicios para el

aprendizaje³ (Brekelmans et al., 2005; Casassus, 2009; Coll y Sánchez, 2008; Naranjo, 2007; Wubbels & Brekelmans, 2005).

Sin embargo, hay quienes señalan que esta mirada constituiría un ejercicio descriptivo y, finalmente, prescriptivo, al buscar la educación emocional y el compromiso moral de los docentes con el bienestar de sus estudiantes, sin considerar ni su contexto de trabajo ni el desgaste psíquico que significa la mantención de una relación que sea productiva y satisfactoria para ambos (Day, 2007; Hargreaves, 1998).

La segunda perspectiva, y desde la cual se posiciona este estudio, engloba una amplia gama de investigaciones y desarrollos teóricos que han contribuido a la comprensión del Trabajo Docente como categoría de investigación. En términos generales, la docencia es entendida como una labor orientada a la producción de conocimientos cuyo proceso de trabajo se organiza esencialmente en torno al núcleo de los vínculos de carácter afectivo que se establece entre docentes y estudiantes. (Martínez, 2007; Martínez et al., 2009). Así mismo, este vínculo, como eje articulador del proceso de trabajo, puede llegar a constituirse en un núcleo importante de análisis de la subjetividad docente, en la medida que este trabajador se posiciona como sujeto a partir de la relación afectiva y de carácter pedagógico que construye con sus estudiantes (Martínez, 2007).

Hasta acá, la diversidad de disciplinas y formas de abordaje en torno al vínculo entre profesor y estudiante derivan en un objeto de estudio polisémico, fragmentado y aún en proceso de construcción y debate, probablemente debido a que aún no existiría un cúmulo significativo de investigaciones que permitan analizarlo como un eje constitutivo y articulador del proceso de trabajo (Martínez, 2010). Sumado a lo anterior, pareciera particularmente interesante comprender el significado y analizar las características que adoptarían estos vínculos afectivos en la dinámica vida organizativa de los liceos (Hargreaves, 2001), lugar que propone nuevas tensiones para el desarrollo de las relaciones entre docentes y estudiantes, dado los procesos de socialización que viven los jóvenes y que

³ En Chile, el discurso hegemónico oficialista plasma la importancia del vínculo a partir de las recomendaciones del Marco para la Buena Enseñanza, documento que responsabiliza a los docentes en la construcción de relaciones positivas con los estudiantes, entendidas como un factor clave en la generación de un clima emocional de aula propicio para el desarrollo del aprendizaje (Ministerio de Educación MINEDUC, 2008).

los llevaría a responder de diversas maneras, a veces contrarias, frente a las regulaciones y el sentido que sustenta la institución escolar y la autoridad docente (Cerde, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000; Dubet y Martuccelli, 1997; Redondo y Muñoz, 2009; Tenti, 2006).

En un reciente estudio orientado a comprender aspectos de la subjetividad en docentes de enseñanza media de Santiago, se plantea que, entre otros, el vínculo afectivo con los estudiantes es un elemento del proceso de trabajo, asociado al sentido construido en torno a la tarea educativa, que presenta una amplia variabilidad discursiva relacionada con los niveles de bienestar reportados por los docentes (Cornejo, 2012; Fairclough, 1995). A modo general, tanto Cornejo (2012) como Abarca y Castañeda (2012) señalan que el vínculo es reconocido por los docentes como un elemento problemático de su trabajo, pero que es significado de distinta manera. Por un lado, docentes de establecimientos con bajo nivel de bienestar señalan que el sobre-involucramiento afectivo propio de la relación con el estudiante ‘inunda’ el proceso de trabajo, por lo que optarían por un rechazo activo al desarrollo de una afectividad en el aula; mientras que, docentes de establecimientos con alto nivel de bienestar logran articular un discurso más reflexivo y realista reconociendo al vínculo como un elemento central para su proceso de trabajo, a la vez que llegan a cuestionar de manera incipiente su rol como docentes a partir de una visión un poco más integrada de los jóvenes como sujetos con potencialidades, propuestas y una subjetividad que iría más allá del ‘ser estudiante’.

Según el estudio de Cornejo (2012), si bien el discurso docente está en gran parte circunscrito al orden discursivo hegemónico asociado a una mirada tecnócrata de la educación, estos pequeños quiebres o disonancias en torno al vínculo entre profesor y estudiante, entre otros elementos, podrían dar cuenta de una subjetividad docente emergente y en proceso de constitución, reflexión incipiente y de proyección para futuras investigaciones. Haciendo frente a este vacío de conocimiento, se planteó un estudio previo de carácter teórico orientado a visualizar nuevas formas de entender y abordar el estudio del vínculo entre profesor y estudiante posicionado desde la perspectiva del Trabajo Docente (Flores, 2014).

Entre los principales planteamientos que desarrolla ese estudio, se rescata la idea de la docencia como labor inmaterial-afectiva (Hardt, s.f.; Lazzaratto y Negri, 2001; Negri y

Hardt, 2000). El doble producto de la docencia, la construcción de conocimientos y la producción de subjetividades a través de la manipulación y la creación de afectos, actitudes y formas de posicionarnos en el mundo como sujetos, se sostendría en los vínculos de carácter afectivo y pedagógico que construyen docentes y estudiantes (Martínez, 2007; Martínez et al., 2009; Oliveira et al., 2004).

Coherente con esta postura teórica, pareció pertinente relevar el carácter vincular atribuido con anterioridad a la relación entre docente y estudiantes (Martínez, 2007; 2009). Siguiendo la lectura pichoniana en torno al fenómeno educativo (Pichon-Rivière, 1982; 1985; Quiroga, 2001), se señala que el vínculo entre ambos sujetos se caracteriza por el desarrollo de una afectividad sostenida en el tiempo y por configurarse como una estructura dinámica, bidireccional y triangular, psíquicamente determinada por experiencias vinculares previas de los sujetos, y, socialmente determinada, para el caso de la educación, por los objetivos contradictorios de reproducción y transformación que reestructuran la labor de los docentes y el sentido de la escuela en el contexto actual (Martínez, et al., 2009).

En definitiva, la propuesta de estos autores apuntaría a conocer los efectos subjetivos del encuentro con el otro, en un proceso de espiral dialéctica que derriba la división artificial entre lo individual y lo social propios del psicoanálisis clásico (Pichon-Rivière, 1982; 1985). Muy en línea con esta idea, algunas investigaciones en torno a la dimensión moral y emocional de la docencia plantean que las relaciones entre docentes y estudiantes significan experiencias afectivas y simbólicas que influyen sobre el sentir, el pensar y el actuar de ambos sujetos, configurando, para el caso de los profesores, una 'Identidad Docente' dinámica (Kelchtermans, 2005), en base a la redefinición constante del posicionamiento simbólico y de los compromisos emocionales y morales de los docentes hacia su labor, los requerimientos oficialistas y la situación de los estudiantes (Day, 2007; Kelchtermans, 2005; Marchesi, 2007).

En definitiva, el estudio teórico presentado postula que los docentes se constituirían como sujetos a partir de las características y la trayectoria histórica que seguiría el vínculo de carácter moral, afectivo y pedagógico que construyen con los estudiantes en el marco de su proceso de trabajo (Flores, 2014). Lo anterior implicaría superar la mirada funcionalista que ha primado en las investigaciones de la eficacia y el clima escolar, y que definen al vínculo

sólo como una competencia individual previa necesaria y perfeccionable para la transmisión efectiva de los conocimientos. Por tanto, y como alternativa, la presente investigación pretende abrir un debate teórico-epistemológico en torno a la posibilidad de comprender este vínculo como un núcleo importante de constitución de la Subjetividad Docente, entendida como un campo amplio de conocimientos que aludiría no tan solo a una dimensión emocional, sino también simbólica, de experiencias concretas, deseos, discursos, proyectos y prácticas de los profesores respecto de su trabajo (Mancebo, 2010 citado en Cornejo, 2012) y que se ponen en juego en la relación con el estudiante en el marco de su proceso de trabajo.

En un contexto sociocultural que redefine todo lo esencial que fue para la docencia y la escuela como institución social, parece importante aportar al conocimiento respecto de las vivencias y las diversas formas en que los docentes significan el vínculo con los estudiantes como un núcleo importante de configuración de la Subjetividad Docente. Como ya ha sido señalado anteriormente, hacia el final de su investigación Cornejo (2012) hace referencia a la necesidad de algunos docentes de replantear su quehacer docente a partir de una redefinición de la relación con el estudiante, por lo que se plantea que lo que le “pase” al docente con sus estudiantes, definirá en gran parte su vivencia en torno al trabajo:

El trabajo real es en función de los estudiantes, el nuevo sujeto docente se configurará con los jóvenes, no vemos otra alternativa en el momento histórico que estamos viviendo. Lo que hagan los docentes con sus estudiantes, podrán hacerlo con ellos mismos y viceversa. (Cornejo, 2012, p. 512)

Según Mendel (1993; 1996), el atreverse a mirar ‘lo real’, las prácticas sociales que sostienen las relaciones con los estudiantes, invitaría a superar las estrategias ‘familiaristas’ que se encuentren operando, y posicionarse en una relación, ya no configurada desde el autoritarismo ni el mandato social, sino que abierta a la construcción de una experiencia laboral/educativa conjunta, lo que desplegaría múltiples posibilidades de desenvolvimiento y construcción de subjetividades emergentes y con formas no determinadas. Según Cornejo (2012), el docente no podrá conquistar mayores grados de autonomía ni plantear un trabajo creativo y reflexivo si no logra autonomía ni aborda su trabajo de manera creativa y reflexiva junto con sus estudiantes.

En vista de estos antecedentes, pareciera ser pertinente el haber desarrollado una problematización contextualizada que dé cuenta de la compleja trama socio-histórica en la que se ubica el quehacer docente, sus posibilidades de desenvolvimiento como sujeto y los alcances del cuestionamiento incipiente hacia su trabajo a partir de una redefinición del vínculo pedagógico con sus estudiantes. Zemelman (2006) señala que la problematización contextualizada permite recuperar lo potencial de la realidad como una construcción humana en la cual se tensionan múltiples proyectos y posibilidades de acción. Siguiendo esta lógica constituyente de la realidad, el presente estudio propone la utilización de la categoría Subjetividad desde una perspectiva Histórica-Cultural como una “zona de sentido” capaz de hacer inteligibles, dar visibilidad, a procesos inacabados y/o dinámicos de constitución/desconstitución de ‘posiciones del sujeto’, de desenvolvimiento en el trabajo en el actual contexto social y cultural (Cornejo, 2012; González Rey, 2002; Laclau y Mouffe, 2004).

En términos generales, una perspectiva histórico-cultural plantea que el proceso de constitución de la Subjetividad correspondería a un proceso configurado histórica y socialmente, proponiendo una mirada dialéctica, compleja, dinámica y culturalmente situada de la relación entre individuo, sociedad, historia y conocimiento (Cornejo, 2012). Lo anterior se opondría a la dicotomía clásica entre lo individual y lo social (González-Rey, 2005), y propone una alternativa a los modelos reduccionistas de corte psicologista-individualista y estructuralista-determinista que habrían primado hasta ahora en los estudios sociales con profundas implicancias para la investigación (Zemelman, 2010).

Bajo esta perspectiva, y para efectos particulares de este estudio, parece importante detenerse a analizar el desarrollo teórico propuesto por el psicólogo cubano Fernando González Rey debido a que sus planteamientos apuntarían a la subjetividad como un proceso complejo y activo que articula y tensiona procesos simbólicos, emociones y significados subjetivos producidos en la vida cultural (González Rey, 2002; 2005; 2010). Muy en línea con estos planteamientos, el estudio teórico que sirve de antecedente para esta investigación en definitiva intenta proponer que el encuentro con el otro (el estudiante) daría forma a una experiencia cognitiva y afectiva particular a partir de la cual se configuraría una Identidad Docente dinámica, proceso activo en constante reconstrucción

en base a nuevos posicionamientos y compromisos emocionales y morales de los docentes hacia los estudiantes, los objetivos de la educación y su trabajo, dando forma a una espiral dialéctica que los define y transforma como sujetos docentes (Flores, 2014).

A partir de los antecedentes planteados parece pertinente proponer una investigación de carácter empírico orientado a profundizar en el discurso de los docentes en torno al vínculo con los estudiantes en el marco de su trabajo, y las posibilidades de análisis que se abren para comprender los complejos procesos de configuración de la Subjetividad Docente. Específicamente pretendo contribuir al conocimiento en torno a la forma en que se configura y despliega el Vínculo entre Profesor y Estudiante como un núcleo afectivo que organiza el trabajo docente (Martínez, 2007; Martínez et al., 2009) y en el cual confluyen y se articulan acciones, experiencias, propósitos, emociones, sentidos y significados en torno a su labor educadora inserta en el actual contexto educativo.

¿Cómo caracterizan los docentes el vínculo con sus estudiantes? ¿Cuáles son los propósitos que guían su labor como docentes? ¿Cómo describen los docentes a sus estudiantes? ¿Qué sujeto es el que pretenden formar? ¿Qué lugar ocupa el vínculo con sus estudiantes en el desarrollo de su trabajo? Estas son algunas de las preguntas que pretenden ponerse en diálogo a través de la investigación y que, en cierta forma, amplían la mirada del Vínculo entre Profesor y Estudiante al ir integrando elementos importantes de la experiencia misma del docente y su proceso de trabajo, más allá de su relación directa con el estudiante en el aula. En términos investigativos, González Rey (2005) señala que el acercarse a la subjetividad del otro implica ir más allá de la narrativa explícita del sujeto, entrar al campo de lo implícito y comprender todas las formas de acción humana en que se desenvuelve el sujeto que se pretende estudiar. Esta amplitud a la cual se refiere el autor, permitiría acceder a los tejidos complejos de la expresión de los sujetos, así como a una experiencia concreta que los implica, y reconstruirla. Por tanto, la pregunta que pretende integrar y orientar la presente investigación es:

¿Cuál es el discurso que docentes de enseñanza media de un liceo de la Región Metropolitana construyen en torno al vínculo entre profesor y estudiante en el marco de su trabajo?

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Los objetivos que se plantean para la presente investigación son:

a. OBJETIVO GENERAL

Comprender el discurso que docentes de enseñanza media de un liceo de la Región Metropolitana construyen en torno al Vínculo entre profesor y estudiante, desde la perspectiva de la Subjetividad Histórico-cultural y el marco de análisis de su trabajo.

b. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- i. Describir las características que profesores de un liceo de la Región Metropolitana atribuyen a sus estudiantes.
- ii. Identificar las principales características que profesores de un liceo de la Región Metropolitana atribuyen al vínculo que establecen con sus estudiantes.
- iii. Analizar el lugar que ocupa el vínculo profesor- estudiante en el quehacer docente según la perspectiva de profesores de un liceo de la Región Metropolitana.

III. RELEVANCIA

Plantear una investigación empírica en torno al Vínculo entre Profesor y Estudiante en el marco del proceso del trabajo docente resulta relevante en términos teóricos ya que se adentra en una veta de estudio escasamente explorada empíricamente (Martínez, 2010) y que intenta retomar un elemento ausente o emergente en el discurso de los profesores según algunas de las últimas investigaciones dedicadas a investigar la subjetividad y el proceso del trabajo docente en Chile (Abarca y Castañeda, 2012; Cornejo, 2012).

En la misma línea, el estudio pretende avanzar hacia una reformulación en la forma de aproximarse al estudio del Vínculo entre Profesor y Estudiante, desde un elemento inminentemente emocional y atribuido a las competencias personales de los docentes, hacia el entendimiento de un elemento historizado y tensionado por los requerimientos oficialistas, experiencias personales y colectivas, emociones, propósitos morales e identidades dinámicas. La problematización contextualizada del problema devuelve el poder constituyente de la realidad socio histórica superando la escisión entre lo individual y lo social (Zemelman, 2010) y se abre a múltiples posibilidades de desenvolvimiento a partir de la conjugación dialéctica de elementos que muchas veces superan el espacio concreto del aula y se insertan en el complejo tejido experiencial de los sujetos (González Rey, 2005).

En esa línea, la investigación pretende constituirse en un material de reflexión para la práctica concreta tanto de docentes como de los psicólogos en la escuela. Conocer los significados que los propios docentes construyen en torno al Vínculo como un elemento central de su trabajo tensionado por elementos subjetivos y estructurales podría aportar al posicionamiento de un trabajo contextualizado y reflexivo frente a políticas, mandatos oficiales y exigencias cotidianas de la escuela que exigen un compromiso emocional por parte de los docentes con el progreso y el bienestar de los estudiantes para alcanzar el tan ansiado éxito escolar, pero a cambio de un gran desgaste psíquico.

IV. MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

La Subjetividad como construcción histórico-cultural. Aportes desde la obra de Fernando González Rey

A lo largo de la problematización que sienta las bases de esta investigación, se fue construyendo una mirada contextualizada social e histórica en torno al vínculo entre profesor y estudiante en el marco de análisis de la docencia como trabajo. Aquello nos incita a avanzar en la comprensión de la vivencia simbólica y afectiva de los docentes en torno a su experiencia, los proyectos y sentidos pedagógicos que se pondrían en tensión en la construcción de este vínculo de carácter dialéctico con el estudiante, y producto de lo cual se transforman, definen y posicionarían como docentes en el contexto socio-histórico y cultural en el que se sitúa su trabajo.

En vista de lo anterior, el capítulo desarrolla conceptualmente la categoría Subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, entendida como un complejo sistema de significaciones y sentidos subjetivos que se articula entre lo determinado y lo indeterminado, capaz de dar visibilidad e inteligibilidad a procesos inacabados de constitución activa y dialéctica de los sujetos con el medio histórico y sociocultural particular en el que se desenvuelven (González Rey, 2002; 2008; Zemelman, 2010).

El significado etimológico de la palabra Subjetividad refiere exclusivamente a todo lo que acontece *dentro* del sujeto, dando cuenta de un fenómeno interno e individual que es producto del diálogo del sujeto consigo mismo. Esta concepción se habría impuesto y dominado en el desarrollo de la psicología de carácter tradicional, individualista, mecanicista y empirista en el siglo XX (Urreiteizta, 2009).

Sin embargo, ya desde principios del siglo XX y a partir de la aparición del pensamiento dialéctico procedente del marxismo, la teoría de Lev Vygotsky y Rubinstein desde la psicología soviética, y de Mijail Bajtin y su teoría de la comunicación, entre otros (González Rey, 2002), se vendría construyendo una concepción que teoriza sobre este

origen social, histórico-cultural constituyente de la subjetividad humana, cuya hipótesis central sostiene que se origina desde *afuera*, en las relaciones con los otros en el contexto histórico y cultural que sostiene nuestra acción y configura nuestro sentido de ser y estar en el mundo (Urreiteizta, 2009).

Antecedentes para el planteamiento de la Subjetividad como construcción histórico-cultural

La escuela Histórica-Cultural, o sociocultural de Moscú, surge a inicios del siglo XX producto de las profundas transformaciones socioculturales que atraviesa en ese entonces la Unión Soviética, y que plantean la necesidad de buscar nuevas representaciones teóricas para la comprensión materialista marxista de la ciencia y de los fenómenos sociales y psíquicos en particular.

Como reacción a los fundamentos biologicistas e individualistas que dominaban el pensamiento psicológico desde el psicoanálisis, la reflexología pavloviana y el positivismo radical, Lev Vygotsky, psicólogo bielorruso considerado el mayor exponente de la escuela de Moscú para Occidente, plantea una Psicología que propone el origen social de la consciencia y el comportamiento humano. De esta forma, aunque el concepto de Subjetividad no aparece del todo explícito en su obra, sí logra sentar las bases de lo que posteriormente sería la perspectiva histórico-cultural al denominar a estos procesos psíquicos instituyentes como “*sociogénesis de la consciencia*”, relevando el origen social de la subjetividad, y la unión de lo afectivo y lo cognitivo en la acción de los sujetos (Urreiteizta, 2009).

Wetsch (1995 citado en Urreiteizta, 2009) destaca tres temáticas que habrían constituido el núcleo del desarrollo teórico de Vygotsky: primero, el adherirse al método genético o evolutivo; segundo, la tesis de que los procesos psicológicos superiores tendrían un origen social, y; tercero, la comprensión de que los procesos mentales sólo pueden ser entendidos desde la comprensión de instrumentos o signos mediadores, como el lenguaje. De esta forma, la principal implicancia de estos desarrollos teóricos sería la comprensión de que lo psíquico humano sería producto del desarrollo histórico y social de la humanidad:

Pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso de desarrollo cultural (...) La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Toda la función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función al principio es social (...) Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. (Vygotsky, 1998, p. 149-150)

Para Vygotsky entonces, todas las funciones psíquicas serían relaciones interiorizadas desde lo social, con lo cual vuelca el foco del estudio en torno al comportamiento hacia una visión sociogenética del desarrollo, cuyo foco es la cultura como momento constituyente de la subjetividad. Además, esta función mediadora como base del comportamiento humano, releva el papel activo del hombre en su relación con el medio social en el que se sitúa, abriendo la posibilidad a la transformación del mismo (Urreiteizta, 2009).

Otro aporte importante a la perspectiva Histórico-cultural de la Subjetividad vendría dado por el mismo Vygotsky y por Mijail Bajtin y guarda relación con el papel del lenguaje en la comprensión de la psique humana. En primer lugar, Mijail Bajtin, crítico literario ruso que, si bien, nunca conoce a Vygotsky, comparte muchas de sus ideas. El autor considera que el proceso de construcción de la subjetividad es un hecho socioideológico, es decir, que el individuo se construye desde fuera a partir del conjunto de relaciones sociales que establece a través de la comunicación con otros. En ese proceso, el lenguaje constituiría una práctica social, y su interiorización daría paso a la consciencia gracias al reflejo activo de la realidad que interiorizamos a través de signos, mediadores entre la realidad y la consciencia en el proceso comunicativo (Urreiteizta, 2009).

El lenguaje, por tanto, se encontraría siempre impregnado de significados y valoraciones sociales circunscritas a un contexto concreto de producción de la enunciación, que a la vez es producido por éste y, en donde el signo, no sería reflejo de la sociedad, sino reflejo de las visiones que predominan sobre esa sociedad desde los sujetos que comunican. Por lo tanto, la subjetividad correspondería a la expresión constitutiva y constituyente de los contextos

de las relaciones y mundos de vida de los que forma parte los propios sujetos (Urreiteiza, 2009).

Por otro lado, Vygotsky señala la relación que existiría entre el pensamiento, el significado y el sentido de la palabra en el uso del lenguaje. El autor, en su obra *Pensamiento y Lenguaje* (1987) destaca el aspecto procesal de la relación entre pensamiento, palabra y lenguaje, así como la relación de esas funciones con la consciencia como sistema. González Rey (2010) plantea que Vygotsky en este momento tan avanzado de su obra, habría estado orientado ya a la comprensión de un nuevo tipo de unidad de la vida psíquica humana en las condiciones de su desarrollo cultural y la necesidad de considerar el pensamiento en su integración inseparable con los procesos afectivos de la persona:

La primera cuestión que emerge cuando consideramos la cuestión entre pensamiento y lenguaje y los otros aspectos de la vida de la consciencia, tiene que ver con la conexión entre intelecto y afecto. (...) Existe un “sistema complejo de significados” que constituye una unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Toda idea contiene alguna reminiscencia de las relaciones afectivas individuales de aquel aspecto de la realidad que ella representa. (Vygotsky, 1987, p. 50-51)

En línea con lo anterior, algunas de las categorías centrales en la última etapa de la vasta obra de Lev Vygotsky, y que han sido retomadas por sus seguidores para el planteamiento de la subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural, son la *Vivencia* y el *Sentido*. La *Vivencia* haría referencia básicamente a una categoría psicológica capaz de dar cuenta de la unión entre lo cognitivo y lo afectivo en la acción humana. Autores seguidores de la obra vygotskiana como Bozhovich, rescatan esta categoría y van más allá al plantear la influencia que las *vivencias* de las necesidades, propósitos, aspiraciones, deseos y el entrelazamiento con las posibilidades de satisfacción, tendrían en el desarrollo psíquico humano a través de la significación subjetiva del mundo (Bozhovich, 1981 citado en González Rey, 2002). Al respecto, González Rey escribe sobre la influencia de las vivencias en el desarrollo psíquico humano: “la definición de un mundo constituido en términos subjetivos que tiene un papel fundamental en la significación de las influencias sociales durante el desarrollo del niño”. (González Rey, 2002, p. 78)

Sin embargo, es el *Sentido* la categoría considerada dentro de las principales contribuciones del pensamiento vygotskiano al planteamiento de la perspectiva histórico-cultural en la actualidad (González Rey, 2002; 2005; 2010; Hernández, 2008; Urreiteizta, 2009). Al respecto Vygotsky señala:

(...) el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra consciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es sólo una de las zonas del sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. (Vigotsky, 1985, p. 313)

Los sentidos serían entendidos entonces, como un sistema organizativo complejo y dinámico que integra el pensamiento, el comportamiento y la personalidad. A su vez, el pensamiento sería entendido no como función cognitiva, sino que como una función de sentido del sujeto (González Rey, 2002; 2010). La categoría *Sentido*, por tanto, involucraría la construcción histórica y singular de cada sujeto frente a su contexto socio-histórico y cultural particular, su esfera afectiva y la articulación de ambas (Hernández, 2008).

La prematura muerte de Vygotsky le habría impedido profundizar en este y otros conceptos que pudieran resultar equívocos, como el de *vivencia* que lo asocia a las generalizaciones del niño, y el concepto de *interiorización* de las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1988), con el cual sigue marcado la dicotomía entre lo interno y lo externo que ahora es asimilado por el sujeto para constituirse como tal desde afuera. La subjetividad desde la perspectiva Histórico-Cultural asume que es más bien una construcción procesual en donde lo social actúa como instancia subjetiva que se distingue, pero no se separa (González Rey, 2002). Sin embargo, se debe reconocer que la obra de Vygotsky sentaría las bases para la comprensión de la psique humana como un sistema complejo de sentidos que integra aspectos volitivos, afectivos y de acción que pueden asumir distintas relaciones entre sí.

En resumen, los autores citados coinciden en señalar que los grandes aportes de la psicología soviética y la obra vygotskiana al desarrollo de la categoría Subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural vendrían desde el rescate del pensamiento dialéctico

marxista para comprender la relación entre individuo, sociedad e historia, una reconstrucción de lo social como constitutivo y constituyente de lo psíquico, que habría permitido integrar elementos dicotómicos en la psicología tradicional como el afecto y la cognición, y lo individual con lo social (Hernández, 2008). González Rey (2002) se refiere a la unidad dialéctica entre individuo y sociedad de la siguiente manera:

La superación de la mencionada dicotomía (sujeto individual- lo social) es posible solo desde una representación dialéctica de esta relación, en la que ambos son parte de un mismo sistema y, a su vez, se relacionan de forma contradictoria, dentro de él, generando las fuerzas motrices que mueven a ambos y dentro de las cuales uno y otro, o sea, lo social y lo individual, actúan de forma recíproca como constituyentes del otro y son, simultáneamente constituidos por el otro. (p. 84)

De esta forma, el aporte del momento más evolucionado del pensamiento vygotskiano al desarrollo de esta perspectiva no se limitaría sólo a la unión de lo afectivo y lo cognitivo como procesos mentales aislados, si no a la necesidad considerar la fundación de una nueva unidad para la comprensión de la psique como sistema dinámico de significados, que integra lo cognitivo y lo afectivo en una relación procesual, histórico y sistémica productora de nuevos sentidos en las condiciones de su desarrollo cultural y en donde la “emocionalidad” ocuparía un rol central en la producción de esos sentidos (González Rey, 2002; 2010; Hernández, 2008, Urreiteizta, 2009). González Rey resume de esta forma el aporte de Vygotsky a la perspectiva histórico-cultural:

(...) el autor (Vygotsky) consigue algo esencial para la refundación del tema de la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural: le atribuye un carácter generador de la psique y reconoce la autonomía relativa de las emociones en los espacios de producción psicológica que, sin duda, apuntan a la conversión del sentido en un nuevo tipo de unidad psicológica. (2010, p.246)

(...) la elaboración teórica de la psique como sistema complejo y autorregulado de naturaleza social, cultural, comprometida con la historia del sujeto. (2002, p. 167)

Considerando los objetivos de esta investigación en torno al discurso de los docentes en torno al vínculo afectivo con el estudiante, parece importante profundizar en los planteamientos del psicólogo cubano Fernando González Rey, cuya obra encuentra sus raíces en el pensamiento vygotskiano, y quien ha sido quizás el autor contemporáneo que más ha insistido en la necesidad para la psicología y las ciencias sociales de reconstruir el concepto de la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural entendido como una “*zona de sentido*” capaz de dar inteligibilidad a un plano de la realidad de muy difícil aprehensión (Cornejo, 2012; González Rey, 2002).

La Subjetividad como construcción histórico-cultural y objeto de estudio en la obra de Fernando González Rey

Desde sus estudios clínicos y el interés por superar la visión predominante en las teorías tradicionales en torno a la personalidad como estructura cerrada en lo intrapsíquico, González Rey recoge las ideas de Vygotsky, sobre todo sus planteamientos en torno a la categoría de “Sentido”, y desde ahí plantea una comprensión de la personalidad como organización psicológica de un sujeto concreto procesual, histórica y socialmente determinado. Esta idea de procesualidad reafirma la superación de la dicotomía entre lo individual y lo social, y el carácter determinista de la personalidad como estructura, vinculando lo subjetivo a la acción humana de un sujeto concreto abierto a múltiples posibilidades de desenvolvimiento en su confrontación dialéctica y activa con la sociedad (González Rey, 2005).

Por otra parte, considerando los aportes del psicoanálisis, teóricos marxistas como Castoriadis y Guattari, los aportes desde el paradigma de la Complejidad de Edgar Morin y algunas vertientes del enfoque de las representaciones sociales de Kurt Lewin, González Rey (2002) construye su propuesta teórico-epistemológica sobre la base de una concepción integral y recursiva del hombre y su mundo que inserta la Subjetividad dentro de la naturaleza de la complejidad, superando el marco lógico de la dialéctica que mantiene la escisión de estos elementos, y que desde el pensamiento complejo son concebidos como constitutivos y constituyentes del otro que llegan a distinguirse, pero nunca a separarse.

Apoyado en Guattari y Castoriadis, González Rey señala que las experiencias sociales conformadas subjetivamente no se interiorizan como supondría la mirada dialéctica de Vygotsky, sino que se constituyen por un proceso por medio del cual lo social actúa como instancia subjetiva:

Lo que se trata es de comprender que la subjetividad no es algo que se aparece solo en el plano individual, sino que la propia cultura en la cual se construye el sujeto individual, y de la cual es también constituyente, representa un sistema subjetivo generador de subjetividad. Tenemos que reemplazar la visión mecanicista de ver la cultura, sujeto y subjetividad como fenómenos diferentes que se relacionan, para pasar a verlos como fenómenos que, sin ser idénticos, se integran como momentos cualitativos de la ecología humana en una relación de recursividad. (González Rey, 2002, p. 164)

De esta forma, la subjetividad abre un nuevo camino para comprender no sólo la psique humana, sino que la relación entre individuo y sociedad y la definición de psique como sistema complejo.

A partir de todo lo anterior, la Subjetividad como fenómeno humano, es concebida como un complejo de sentidos y significaciones subjetivas producidos en la vida cultural humana y en donde lo individual y lo social conforman dos momentos distinguibles que se constituyen en forma recíproca a lo largo de su desarrollo (González Rey, 2000; Uteirriezta, 2009). En otras palabras, en el proceso de configuración de la subjetividad individual, lo social no estaría afuera, sino que funcionaría como momento constituido/constituyente de la misma organización del sistema de la subjetividad individual. Haciendo eco de estos planteamientos, Cornejo (2012) nos recuerda que en la subjetividad individual se constituyen los aspectos centrales de la subjetividad social:

La superación de la mencionada dicotomía es posible sólo desde una representación dialéctica de esta relación, en la que ambos son parte de un mismo sistema y, que a su vez, se relacionan de forma contradictoria dentro de él, generando las fuerzas motrices que mueven a ambos y dentro de los cuales uno y otro, o sea, lo social y lo individual, actúan de forma recíproca como constituyentes del otro y son, simultáneamente constituidos por el otro. (González Rey, 2002, p. 84)

González Rey (2002) desde esta mirada compleja de la relación individuo/sociedad en el proceso de configuración de la subjetividad, plantea el concepto de *Subjetividad Social* como categoría que intenta superar la concepción dicotómica de la subjetividad como fenómeno subjetivo individual, concibiéndola como resultado de procesos de significación y sentido dinámicos que caracterizan todos los espacios de constitución de la vida social, entendido como un entramado socio-histórico que revela la forma en que una experiencia adquiere sentido y significado dentro de la historia de configuración subjetiva del sujeto que sostiene estos espacios sociales (González Rey, 2002; Urreiteizta, 2009). El autor define la Subjetividad Social como:

(...) el complejo sistema de la configuración subjetiva de los espacios sociales que, en su expresión se articulan estrechamente entre sí y establecen configuraciones subjetivas complejas en la organización social (...) Articulación de sentidos y significados procedentes de diferentes zonas de lo social que están presentes en cualquier experiencia social concreta. (González Rey, 2002, pp. 179-180)

Por tanto, la Subjetividad Social correspondería a la forma en que se integran los Sentidos Subjetivos y configuraciones Subjetivas provenientes de diferentes espacios sociales de la vida social (González Rey, 2008). Sobre lo anterior, el autor plantea que en la escuela la subjetividad social se expresaría por la conjunción de elementos de sentidos de naturaleza interactiva inmediatos en el espacio escolar, con elementos provenientes de otras zonas de sentido como el género, posición socioeconómica, de raza, costumbres familiares, etc., y que en su integración conformarían la configuración única y diferenciada de la escuela (González Rey, 2002).

De esta forma, la Subjetividad Individual sería entendida como el espacio donde se organizan los sentidos, por lo que en su génesis estaría los espacios constituidos de una determinada subjetividad social que antecede la organización del sujeto psicológico concreto y que puede provenir de múltiples espacios de experiencia social como entramado socio-histórico (González Rey, 2002). El sujeto es histórico, en tanto su condición subjetiva actual funciona como síntesis subjetivada de su historia personal, y es social porque lo anterior ocurre en sociedad, dentro de la cual se producen nuevos sentidos y significaciones

que al constituir una instancia subjetivada constituye nuevos momentos de desarrollo subjetivo (González Rey, 2000):

Los procesos de subjetividad social e individual no mantienen una relación de externalidad, sino que se expresan como momentos contradictorios que se integran de forma tensa en la constitución compleja de la subjetividad humana, la que es inseparable de la condición social del hombre... la condición de sujeto individual es definible sólo dentro del tejido social en que el hombre vive, en el que los procesos de subjetividad individual son un momento de la subjetividad social, momentos que se constituyen de forma recíproca sin que uno se diluya en el otro y que tienen que ser comprendidos en su dimensión procesual permanente. (González Rey, 2002, pp. 182-183)

Por tanto, se puede decir que la Subjetividad es una dimensión integradora no sólo de lo afectivo y lo cognitivo, sino de lo social y lo individual como sistema dialéctico y complejo que se organiza simultáneamente en las prácticas de los individuos y los grupos, y en donde los sujetos responden a tensiones, contradicciones e interrelaciones dentro de un conjunto de procesos que permiten la transformación de los sentidos y las configuraciones a partir de los cuales el sujeto se desenvuelve en su medio sociocultural relevando su carácter recursivo y complejo (Hernández, 2008).

Esta manera de entender la constitución de la subjetividad social e individual, deja entrever una concepción de la naturaleza del hombre según la cual el sujeto no es entendido como un sujeto de la razón, sino un sujeto activo del pensamiento, pero no en su dimensión cognitiva únicamente, sino entendido desde la obra vygotskiana como proceso de sentido, que actúa a través de situaciones y contenidos que implican la *emocionalidad* del sujeto, por las significaciones y emociones que se articulan en su expresión, la cual no es automática, sino que construida en la compleja dinámica constitutiva de nuevos sentidos a partir de la acción concreta y activa del sujeto en el medio (González Rey, 2002; 2010).

El sujeto, por tanto, es un sujeto constituido social e históricamente, desde las formaciones discursivas ideológicas que constituyen el entramado social e histórico, pero también comprometido con su propia historia a través de la constitución de sentidos estrechamente

comprometidos con la condición singular desde la cual el sujeto ha recorrido su existencia individual (González Rey, 2000)

Lo anterior releva un elemento considerado central en la construcción de los sentidos subjetivos, y que permitiría el enfrentamiento activo por parte de los sujetos frente al entramado socio-histórico en el cual tiene lugar su vida, es el papel de la emocionalidad y su carácter generador de la psique humana: “la emocionalidad es una condición permanente en la definición del sujeto” (González Rey, 2002, p. 208). Lo anterior rompería con la tradición histórica de los estudios psicológicos tradicionales, que ubican la emocionalidad como un epifenómeno no logrando transitar desde una esfera biológica a una cultural en el estudio de las emociones:

El sentido subjetivo se expresa por la relación de una emoción con otra dentro de un contexto social y cultural concreto, en el cual ese estado emocional atraviesa diferentes significados y es atravesado por ellos en el curso de las acciones del sujeto, en un proceso en que se significan aspectos de las emociones producidas, y se “cargan” emocionalmente los significados que se integran en esa producción de sentidos”. (González Rey, 2002, p. 214).

“La integración de la esfera afectiva en la construcción del macrosistema de la subjetividad permite comprender las emociones como expresión del sentido de todo proceso o configuración subjetiva, lo que supera la fragmentación histórica entre lo cognitivo y lo activo, situando la relación entre estos procesos en una nueva cualidad de la psique que es su sentido subjetivo. (González Rey, 2002, p. 219)

A lo largo de los planteamientos se va dejando en claro que la piedra angular que estaría a la base de una nueva propuesta sobre la subjetividad desde una perspectiva dialógica, procesual y compleja es la categoría de “Sentido” reformulada directamente desde la teoría vygotskiana desarrollada anteriormente. De esta forma define el “Sentido Subjetivo” como: “la unidad constituyente de la subjetividad que integra aspectos simbólicos, significados y emociones en una nueva organización, dentro de la cual estos elementos no tienen relaciones de causalidad” (González Rey, 2002, p. 113).

Un concepto más operativo y situacional para la comprensión de la subjetividad es el de “Configuración Subjetiva”, entendida como una organización de sentidos subjetivos que tienen lugar en el curso de la vida social y cultural, que en su relación en el curso de la vida social y cultural definen nuevos sentidos. De esta forma la “Configuración Subjetiva” es la organización de sentidos que se ponen en acción y producen nuevos sentidos, en otras palabras:

Es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura.
(González Rey, 2005, p. 375)

Este carácter generador de sentidos de la psique acorde a una concepción activa de un sujeto situado socio-históricamente y comprometido con su propia existencia, también nos conduce a considerar otro elemento definitorio desde esta perspectiva, la “reflexividad”. A partir de la producción de nuevos “sentidos”, el sujeto produce nuevos modelos mentales que los lleva constantemente a reasumir posiciones y a definir nuevos posicionamientos dentro de los contextos sociales, relevando la posibilidad a la emancipación por medio del ejercicio de nuevas prácticas sociales que se enfrentan con modelos anteriores pudiendo conformarse en nuevos núcleos de subjetivación social (González Rey, 2002; Urreiteiza, 2009).

Las implicancias de la Subjetividad como construcción histórica-cultural para la investigación educativa

La profunda redefinición teórica planteada en torno a la psique como sistema subjetivo comprometido con la historia particular de los sujetos, determinan nuevas necesidades para el proceso de producción del conocimiento en torno al fenómeno educativo particularmente. La introducción del paradigma de la Complejidad y la superación de las dicotomías clásicas entre intelecto/afecto e individuo/sociedad en el proceso de configuración de la subjetividad social e individual, nos llevan a entender que “ninguna actividad humana resulta una actividad aislada del conjunto de sentidos que caracterizan al mundo histórico y social de la persona” (González Rey, 2001, p. 1). El impacto para la

investigación educativa es muy grande pues influencia cambios en la metodología, la teoría y la práctica educativa misma:

La sala de clases no es simplemente un escenario relacionado con los procesos de enseñar y aprendizaje, en ella aparecen como constituyentes de todas las actividades ahí desarrolladas, elementos de sentido y significación, procedentes de otras zonas de experiencia social, tanto de alumno como de profesores. En la sala de clases se generan nuevos sentidos y significados que son inseparables de las historias de las personas involucradas, así como de la subjetividad social de la escuela, en la cual aparecen elementos de otros espacios de la propia subjetividad social.

(...) Esta representación de la educación presenta a la escuela en una relación inseparable con la sociedad como un todo, así como inseparable de las historias singulares de sus protagonistas, o de cualquier otra expresión de la subjetividad social, que aparece diferenciada en las historias individuales. (González Rey, 2001. pp.1-2)

A partir de este cuestionamiento, González Rey propone su Epistemología Cualitativa que entre sus principales principios se encuentra el considerar que la realidad es siempre inaprensible totalmente por el conocimiento, el cual funcionaría sólo como una delimitación parcial, inacabada, que siempre está en tensión con otros espacios que lo trascienden y configuran en el devenir constante de sentidos construidos a través de la acción de los sujetos (González Rey, 2001; 2002; 2005). El considerar la subjetividad como sistema complejo imposible de ser descompuesto en sus componentes elementales, lo define como un sistema dialógico dialéctico que evoluciona constantemente junto a otros sistemas en esta doble dinámica de constituido/constituyente (González Rey, 2001).

De lo anterior, se desprende que la Subjetividad no es una realidad accesible directamente por el investigador y que tampoco puede ser interpretada de manera indirecta susceptible a la generalización, pues el sujeto es “sujeto de sus construcciones” (González Rey, 2002, p. 234).

Por tanto, el proceso de inteligibilidad sobre ese espacio definido de forma arbitraria para su estudio, no puede ser deductivo ni descriptivo, pues la forma indirecta en la que

muestran los “indicadores” de la subjetividad, elementos que se encuentran en la narrativa del sujeto y sobre los cuales se construyen hipótesis, sólo es posible de verificar o transformar en la medida que se integran en un marco de sentido teórico que se construye y re-construye a partir de la interpretación y construcción del investigador de manera permanente a lo largo de todo el proceso investigativo (González Rey, 2002; 2005). Se reivindica el papel activo del investigador y define el proceso investigativo desde la apertura y la constante redefinición teórica:

La construcción teórica como el proceso permanente de producción de modelos de pensamiento y de categorías que se articulan en la definición de zonas de sentido dentro de la realidad estudiada. (González Rey, 2002, p. 235)

La teoría aparece no como un esquema general dentro del cual tiene que ser ubicada toda la información encontrada, sino como un telón de fondo en el cual se produce el complejo diálogo con lo real, diálogo desde el cual nuevas zonas de lo real entran en el espacio de inteligibilidad de la teoría y otras zonas son elementos de ruptura y avance de la propia teoría. (González Rey, 2002, p. 240)

Otro elemento de la epistemología cualitativa y relacionado con lo anterior, es que la subjetividad no puede ser inferida ni interpretada por el investigador únicamente, sino que construida desde la dialogicidad y la comunicación con las personas investigadas. La metodología, por tanto, debe contemplar instancias grupales que impliquen a los sujetos en una discusión que evoque memorias a partir de sus experiencias desde una narrativa comprometida emocionalmente y desde la cual será posible construir conocimiento desde los sentidos subjetivos que ahí emergen (González Rey, 2002).

Es por ello que el mismo autor releva la importancia de pasar de la descripción a la construcción donde se expresa la emocionalidad, la omisión y el énfasis de una cosa sobre otra, ir más allá de lo explícito de la narrativa y entrar al plano de lo implícito, la manera en que el sujeto nombra la realidad y la reconstruye o reproduce (González Rey, 2005).

CAPÍTULO II

Transformaciones socioculturales y trabajo docente: la docencia como trabajo inmaterial

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

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

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

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

Estas entradas no serían excluyentes entre sí, sino que se van integrando y contribuyendo a otorgar un mayor grado de complejidad al trabajo docente como una categoría de análisis parcialmente construida e investigada. En este sentido, sería posible plantear el estudio de la docencia desde su categoría de trabajo y hacerse las siguientes preguntas: ¿Cuál es el

producto del trabajo docente? ¿Cuáles son las acciones necesarias para alcanzarlo? ¿Qué lugar ocupa el vínculo entre profesor y estudiante en este proceso?

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

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

1.1 Transformaciones socioculturales, educación y Trabajo Docente

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

La respuesta neoliberal del capitalismo financiero a la crisis del modelo desarrollista industrial, es una estrategia global que hegemoniza la salida a esta crisis alineándose a los intereses de grandes grupos económicos (Cornejo, González y Caldichoury, 2007). Agacino

(2006) señala que, en Chile, este proceso es una verdadera ‘Contrarrevolución neoliberal’, contrarrevolución por la radicalidad de sus orientaciones programáticas que niegan los derechos generales de los trabajadores y los movimientos sociales, y neoliberal por la desregulación de los mercados y la extensión de una racionalidad económica que mercantiliza todo ámbito de la vida social:

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

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

En el plano técnico-económico, Mejía (2008) señala que en esta nueva etapa del capitalismo se transita desde un modelo *fordista* industrial a uno de base cognitiva *postfordista* o *toyotista*⁴. Bajo este modelo es el sector terciario o de servicios el que adquiere preponderancia frente a otros tipos de trabajos, lo que redefine la fuerza de trabajo hacia formas más cercanas a elementos cognitivos en un fenómeno de ‘desmaterialización’ de la producción que se sostiene sobre la base de las facultades cognitivas de los trabajadores y los procesos comunicativos que se establecen entre ellos, transformando el trabajo en una permanente interacción social con un fuerte potencial creativo (Mejía, 2008).

⁴ El modelo de producción fordista mantiene una relación muda entre la fábrica y el mercado, entre el momento productivo y el de consumo. Por su parte, el postfordismo, o toyotismo, invierte la relación comunicativa entre ambos momentos para adecuarla instantáneamente y en tiempo real a los requerimientos del mercado (Franco, 2006).

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

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

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

Se funda un modo de ser en el que la competencia y el deseo de alcanzar estos mundos posibles posicionan la desigualdad como un valor positivo (Cornejo et al., 2007). Vivimos tiempos en que prima el individualismo hedonista y en el que los sujetos viven un proceso de fragmentación objetiva y desconstitución subjetiva (Agacino, 2006). La magnitud de los cambios neoliberales hace imposible concebir una alternativa al modo de vida capitalista.

Al respecto, Mejía (2008) señala que el principal triunfo neoliberal es ideológico, al hacernos creer que no existe otro orden posible.

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

Al respecto Mejía (2008) señala:

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

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

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

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

Los estudios de la pedagogía crítica señalan que la función principal de la escuela es la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de una fuerza laboral que sostenga la actual división social del trabajo (Giroux, 1985). Lo

anterior se lograría a través del aprendizaje de actitudes hacia uno mismo, los demás y el conocimiento, y de formas de ser y de relacionarse con la autoridad que no forman parte de los objetivos declarados por el currículum explícito, sino de lo que algunos autores llaman el ‘Currículum Oculto’ (Fernández Enguita, 1990 citado en Cornejo, 2012; Giroux, 1985).

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

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

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

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

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

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

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

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

Transformaciones en los sistemas educativos y el Trabajo Docente

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

a) **Masificación de la escolaridad:** La incorporación de sectores populares antes desescolarizados afectarían particularmente a la enseñanza media. El modelo de educación para la empleabilidad y la incertidumbre frente al mercado laboral, plantean a la escuela secundaria el desafío de reinventar su sentido, de ser una institución social orientada a la

formación de un sector de la sociedad que aspira acceder a un conocimiento especializado, hacia una institución orientada a la integración de una gran mayoría de jóvenes que no necesariamente avizoran su integración social y laboral a través de su escolarización (Braslavsky, 2001; Tenti, 2003).

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

c) El desarrollo de nuevas ‘fuentes de socialización’ e información (grupos juveniles, internet, etc.): La institución escolar pierde el monopolio como único lugar de acceso a la cultura y la información. Las nuevas tecnologías y los grupos juveniles, como lugares de referencia, muchas veces promoverían principios distintos e incluso contrarios a los de la escuela, poniendo en tensión el sentido de la escolarización y su legitimidad como medio de socialización y de acceso al conocimiento científico por parte de las nuevas generaciones (Mejía, 2008; Tenti, 2003).

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

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

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

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

Estos sistemas educativos se organizan bajo una racionalidad liberal que se traslada sin reparos desde el ámbito de la producción y los servicios a la educación (Martínez, 2001; Mejía, 2008). Se caracterizan por una descentralización administrativa del sistema, y mecanismos de financiamiento sujetos al rendimiento demostrado por los colegios en instancias de evaluación estandarizadas y que ponen en el centro de la vida escolar, criterios de calidad definidos por agentes externos (Feldfeber y Oliveira, 2006, Jiménez, 2003). En resumen, Santarrone y Vittor señalan que se ‘descentraliza el financiamiento de las escuelas, pero se centraliza férreamente el control sobre el desempeño de las mismas’ (2004, p. 8).

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

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

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

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

Algunos autores señalan que el proceso de reestructuración del trabajo docente se caracterizaría por la intensificación y la precarización de su labor. Por un lado, la tesis de la **intensificación** planteada por Hargreaves (2005a), se caracterizaría por un aumento de la carga de trabajo en la jornada laboral, en la medida que los docentes van incorporando nuevas y diversas funciones y responsabilidades; y, por otro lado, la **precarización**, que se caracterizaría por la mercantilización y la flexibilización de las relaciones laborales, ahora reguladas por la lógica administrativa del mercado educacional (Oliveira, 2006).

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

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

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

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

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

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

Para completar este recorrido por los principales hitos que caracterizan la situación de los docentes y el ámbito educativo, es necesario detenerse sobre el caso chileno. Chile, con particularidades propias del proceso global de reforma, es reconocido como paradigmático en la instalación del modelo neoliberal en educación (Cornejo et al., 2007). A partir de la dictadura militar en los años setenta, se comienzan a implementar una serie de políticas

enmarcadas en un modelo de desarrollo social que busca descentralizar el poder político del Estado relegado a cumplir un rol subsidiario y fiscalizador, aumentar la eficiencia y la competitividad en los medios de producción y en la prestación de los servicios sociales, permitiendo, entre otras cosas, el desarrollo de un mercado educacional que vendría a regular y organizar el sistema educativo (Baeza y Fuentes, 2005; Cornejo, 2012).

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

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

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

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

2001).

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

La situación de los docentes chilenos sería un fiel reflejo de las medidas de mercado implementadas en la educación a nivel global. Los docentes pasarían de ser funcionarios públicos regidos por un estatuto común, a ser trabajadores dependientes de las municipalidades o de empleadores particulares, y regulados por la ley laboral común (Díaz e Inclán, 2001). Lo anterior significaría la reestructuración del trabajo de los docentes hacia modelos de profesionalismo importados desde la empresa privada, en un proceso de fortalecimiento de las políticas influenciadas por la corriente del *New Management* público, como un modelo de profesionalismo que promovería lógicas de contratación flexibles, acorde a los criterios de administración gerencial heredadas del mercado, y basadas en la rendición de cuentas, el autocontrol, ajustes e incentivos salariales sujetos al desempeño en evaluaciones y la responsabilización individual por el logro de resultados (Jiménez, 2003; Sisto, 2011). Lo anterior relega al docente a un rol de ejecutor de planes y programas pero al mismo tiempo buscando el compromiso del docente con los objetivos de la escuela que pasan a ser también los suyos personales⁵ (Assaél, 2010; Reyes et al., 2010).

⁵ Sobre los nuevos tipos de profesionalismo y la integración de la subjetividad del trabajador en el proceso productivo me referiré en el siguiente apartado dedicado a analizar los cambios en los patrones contemporáneos del trabajo.

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

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

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

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

vitalidad cotidiana de la relación esencial: maestro- alumno. Histórica, prescrita y subjetiva, afectiva y normativa del enseñar y el aprender” (Martínez 2006, p. 44)

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

1.2 La Docencia como trabajo inmaterial y afectivo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El trabajo sigue siendo importante en el plano personal para los trabajadores. Más bien, estamos en la presencia de categorías clásicas que dejan de ser útiles para entender los nuevos patrones del trabajo, que se redefinen y transforman cuantitativa y cualitativamente a partir de los cambios en los patrones del trabajo contemporáneo instaurados con el desarrollo del capitalismo cognitivo (de la Garza, 2001).

Trabajo Inmaterial

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

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

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

- I. Las porciones de trabajo inmaterial (informatizado) dentro del proceso de producción industrial, lo que demuestra que el trabajo inmaterial no es una creación

exclusiva del capitalismo cognitivo (Lazzaratto y Negri, 2001);

- II. Trabajos dedicados a las tareas analíticas y simbólicas divididas en manipulación inteligente y creativa, y tareas simbólicas rutinarias (Hardt, s.f., Negri y Hardt, 2000);
- III. Trabajos de tipo afectivo que centran su actividad productiva en la manipulación y creación de afectos y que necesitan del contacto humano ya sea real o virtual (Cornejo, 2012; Negri y Hardt, 2000; Franco, 2006).

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

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

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

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

donde al mismo tiempo encontramos las principales contradicciones del dominio global (Franco, 2006).

Hoy más que nunca, el trabajo inmaterial es la producción de relaciones sociales, de esta forma, la ‘materia prima’ del trabajo inmaterial es la subjetividad y el ‘ambiente ideológico’ en el cual esta subjetividad vive y se reproduce. En este sentido, la producción de subjetividad deja de ser sólo un instrumento de control social y pasa a ser directamente productiva de valor económico, porque el objetivo de la sociedad postindustrial es construir al consumidor (Franco, 2006; Lazzarato Y Negri, 2001): “El proceso de comunicación social y su contenido principal, la producción de subjetividad, se vuelven directamente productivos porque en cierta medida son el motor de la productividad” (Franco, 2006, p. 67).

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

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

Características del trabajo inmaterial y afectivo

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

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

Apuntando otra característica del trabajo afectivo, Arlie Hochschild en su clásica obra *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (El Corazón gestionado: La Comercialización del Sentimiento Humano) dedicada a lo que ella llama las ‘labores emocionales’ (1983), plantea que este tipo de trabajo se caracterizaría por la necesaria implicación de la propia emocionalidad del trabajador, como un recurso personal valioso para lograr los objetivos que persiguen las organizaciones orientadas al servicio (Hochschild, 1983):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A partir de los planteamientos teóricos del trabajo inmaterial, es posible considerar a la docencia como un trabajo inmaterial y afectivo. Martínez (2000) señala que el producto del trabajo docente es un producto-conocimiento y un producto-relación. En la labor docente está implicada la acción, el pensamiento y la emoción que se desarrolla en la interacción entre el profesor y los estudiantes en sus distintos contextos. La docencia se definiría como trabajo afectivo en la medida que es necesario el involucramiento emocional por parte de los docentes para generar aprendizajes en los estudiantes, lo que agrega presión al diluirse los límites entre la vida personal y el trabajo (Santos y Souza, 2010 citado en Abarca y Castañeda, 2012).

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

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

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

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

Los psicólogos somos los que comenzamos a encontrar que en ese proceso de trabajo había un núcleo, que era como un núcleo duro, como se le suele llamar, un núcleo doloroso, un núcleo de gran tensión, que era la relación maestro-alumno,

porque esos tres elementos, no están sueltos, la fuerza de trabajo se pone activa adentro de un local de trabajo, en este caso la escuela, en ese local de trabajo la interacción se da entre docentes y alumnos, básicamente, y entre ambos, además de una producción de conocimientos, que sería el producto más concreto, no siempre visible, de este proceso de trabajo, lo que sí hay más visible, es un núcleo afectivo, es decir, que en el núcleo central del trabajo docente, lo afectivo ocupa un lugar principal, por eso es que, cuando hay desajustes, cuando hay dificultades en esa relación, es en donde aparecen, mayores temas de angustias, mayores temas de depresiones, de problemas psicológicos más severos. (Martínez, 2007)

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

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

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

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

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

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

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

CAPITULO III

El carácter vincular de la relación entre profesor y estudiante

El siguiente apartado se presenta como una síntesis de la discusión de carácter teórico que sirve de principal antecedente para esta investigación y resulta en su principal apuesta, en ese momento el objetivo fue visualizar elementos teóricos que permitan aproximarse al estudio del Vínculo entre Profesor y Estudiante como un elemento de análisis docente integrando el carácter “vincular” atribuido a la relación entre profesor y estudiante (Flores, 2014).

Si bien el término vínculo es una noción proveniente del psicoanálisis, no forma parte de los conceptos freudianos ni tampoco del léxico psicoanalítico clásico. El interés particular de incluirlo responde a la necesidad de incluir elementos psíquicos en una relación historizada, afectiva, subjetiva e institucionalmente contextualizada entre docente y estudiantes.

En ese sentido, el capítulo contempla cinco dimensiones interrelacionadas entre sí que definirían el carácter vincular y pedagógico de la relación entre profesor y estudiante. Para lo anterior, se basa sobre todo en la Teoría del Vínculo de Enrique Pichon-Rivière, algunos elementos del sociopsicoanálisis de Gerard Mendel en torno al estudio de la relación entre profesor y estudiante y los procesos del trabajo docente. Desde la psicología, ambos autores plantean una lectura particular sobre el fenómeno educativo y se presentan como verdaderas apuestas teóricas de análisis sobre la configuración del psiquismo humano, a partir del desenvolvimiento del sujeto en sus relaciones sociales y laborales. Así mismo, se consideran algunos elementos de investigaciones relacionadas a la dimensión moral y emocional de la docencia que encuentra entre Andy Hargreaves y Michael Fullan a sus principales exponentes.

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

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

y con ello, las características que adoptará el vínculo que los une.

Para Pichon-Rivière, el Vínculo tendría un carácter bidireccional, es decir, de mutua influencia y transformación de los sujetos, en la medida que, a través de procesos comunicacionales y de aprendizaje, ambas partes del vínculo se influyen a partir del vínculo que establecen con el otro conformando una Gestalt (Pichon-Rivière, 1985). Por tanto, y en palabras del autor, el Vínculo sería definido como:

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

Sin embargo, este vínculo no comienza a construirse de la nada, sino desde esquemas previos que sintetizan el sentir, el pensar y el actuar de los sujetos respecto de la realidad y los otros (Pichon-Rivière, 1982). Al respecto, el ECRO⁶, planteado por Pichon-Rivière, refiere a un esquema cognitivo y afectivo que nos sirve de referencia inicial y permanente al momento que comenzamos a relacionarnos con otros en un contexto social particular. A través de procesos comunicacionales y de aprendizaje, entendido como la aprehensión instrumental de la realidad con el objetivo de actuar sobre ella, estos esquemas previos entran en confrontación, y, producto de aquello, pueden ir redefiniéndose hacia nuevos modelos de vinculación con los demás y con la realidad (Pichon-Rivière, 1982).

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

En primer lugar, respecto a los elementos inconscientes, Pichon-Rivière señala que el vínculo está compuesto por un campo interno y un campo externo. El campo externo correspondería a la conducta visible de los sujetos, la que siempre estaría orientada a establecer relaciones con otros; y, el campo interno, que correspondería a los elementos

⁶ Esquema Conceptual Referencial Operativo.

inconscientes y los esquemas previos de los sujetos, que estarían dando forma al carácter de los sujetos, o sea, su manera de vincularse con los demás en el plano social (Pichon-Rivière, 1985). En otras palabras, el campo interno estaría influyendo sobre la forma y la expresión del campo externo, la conducta visible del vínculo, en una relación dialéctica en la cual ambos campos se influirían de manera recíproca transformándose mutuamente (Pichon-Rivière, 1985).

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

Por su parte, Mendel (1993; 1996) profundiza en el proceso de constitución de los elementos inconscientes que forman el aparato psíquico de los sujetos, y plantea un doble registro de pensamiento a partir del cual los sujetos construyen su realidad social: El registro *psicofamiliar* y el registro *psicosocial*. La *personalidad psicofamiliar* se construye durante la infancia a través de las identificaciones con los padres, las fantasías inconscientes y el conflicto edípico. A partir de esta personalidad, inevitable en el desarrollo psíquico humano, la sociedad sería vivida como una familia, y los superiores jerárquicos como padres, y la transgresión a la autoridad de estos padres como fuente de culpabilización (Mendel, 1996). A continuación transcribo un extracto muy aclarador de la forma en que funcionaría este registro *psicofamiliar* en los sujetos:

A través de esta asignación de efectos inconscientes y conscientes que marcan al sujeto-niño y que formarán, en particular por las identificaciones con los padres y con el conflicto edípico, la base de su personalidad, se crea para él una primera visión del mundo, definitiva e irracional a la vez, que podemos llamar familiarista; esa visión es inconsciente en gran parte y, por ella, la estructura de las relaciones sociales y de la sociedad es definitivamente la familia. La sociedad en su conjunto,

los personajes llamados de autoridad, los superiores jerárquicos, serán, a partir de ahí, el objeto de una amalgama inconsciente con las figuras parentales. Debido a lo cual se produce un inevitable miedo a perder el amor y su apoyo- miedo que funda el sentimiento inconsciente de culpa- cada vez que el sujeto lleva a cabo actos autónomos y personales oponiéndose, de ese modo, al principio de autoridad. (Mendel, 1993, p. 204)⁷

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

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

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

⁷ El extracto anterior hace referencia directa al principio de autoridad planteado por el autor, el cual será trabajado más adelante en relación al vínculo entre profesor y estudiantes.

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

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

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

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

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

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

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

b) El carácter pedagógico del vínculo entre profesor y estudiante

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

de los estudiantes y que los posiciona en dos lugares sociales y jerárquicos completamente diferentes y asimétricos (Hargreaves, 2000; 2001).

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

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

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

Frente a esta situación, los autores plantean la necesidad de reformular el entendimiento en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y la tarea educativa asumida por la escuela. En este sentido, el aprendizaje contemplaría una tarea informativa, de entrega de

conocimientos, y, una tarea formativa, a través del desarrollo y la modificación de las actitudes de los sujetos, con el fin de transformar y adaptarse de manera activa a la realidad social, a partir de la evaluación crítica y la creatividad de los propios sujetos (Pichon-Rivière, 1982; 1985; Quiroga, 2001).

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

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

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

incorporarlos al proceso educativo (Mendel, 1996).

Lo anterior no implicaría, por parte del docente, la renuncia a su posición de autoridad, como guía de los estudiantes en el proceso educativo, y representante del sistema de valores sociales. Siempre existiría el ejercicio de cierta cuota de autoridad por parte del docente hacia sus estudiantes dada su posición social, más bien, lo que se plantea es la necesidad de que el ejercicio de esta autoridad se aleje de estrategias *familiaristas* basadas en la manipulación interesada de los miedos inconscientes relacionados a la pérdida del amor por parte de las figuras parentales, restándole realismo y posicionando este vínculo sólo en el plano de lo afectivo y en las dinámicas de poder aprendidas en el núcleo familiar (Mendel, 1996).

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

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

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

simbólico respecto del otro y el mundo social.

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

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

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

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

Ya Martínez y colaboradores (2009) hacían mención a esta característica al señalar que el vínculo constituye un entramado afectivo reconocido por ambos términos de la relación vincular. La perspectiva pichoniana reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje se sostiene en los vínculos de carácter afectivo que establecen docentes y estudiantes, construyendo una estructura de carácter dinámico que llamó “enseñaje” (Pichon-Rivière, 1982; Quiroga, 2001). Por su parte, ya se ha mencionado que Mendel (1996) señala que la relación entre profesor y estudiante tiende a replicar modelos vinculares aprendidos desde la familia que se sostienen, justamente, en la manipulación de fuertes sentimientos inconscientes, como el amor y el miedo a la pérdida de éste, y que posicionan a la relación en una dimensión puramente afectiva que le quita realismo, y reproduce formas autoritarias de relacionarse. El docente debiera ser capaz de reconocer estos sentimientos inconscientes, hacer consciente lo inconsciente (Pichon-Rivière, 1985), reconocer la realidad de este vínculo laboral/educativo (Mendel, 1996), y construir una relación afectiva basada en el reconocimiento del otro y de los determinantes inconscientes y estructurales que dan forma al vínculo y sus particulares vivencias afectivas a partir de éste.

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

Por tanto, es importante posicionar la afectividad del vínculo en la perspectiva de la labor educadora del docente, para así, no caer en el error de considerar esta relación como una ‘isla afectiva’ de la docencia, y que según algunos estudios de la dimensión emocional y

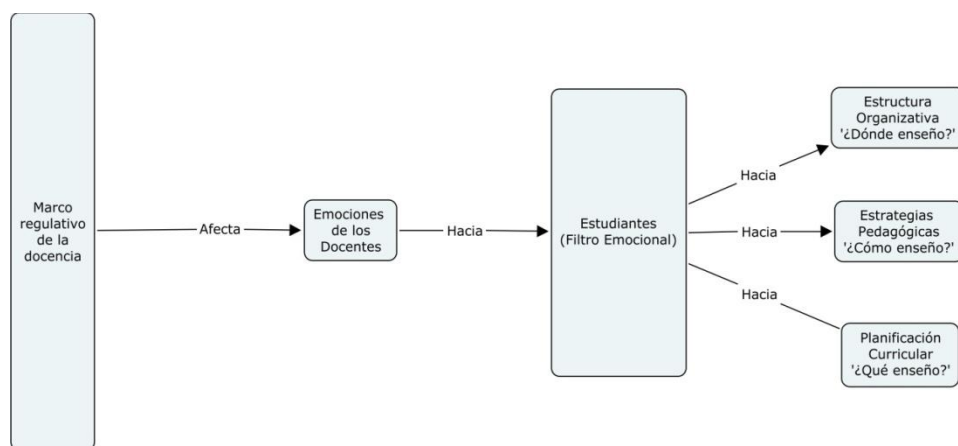
moral de la docencia, han derivado en análisis descriptivos que sirven para sentimentalizar y coaptar el potencial real de este vínculo (Day, 2007; Day y Gu, 2012; Hargreaves, 2005; Kelchtermans, 2005).

Sin embargo, y contrario a lo comúnmente pensado, debemos tener en cuenta que el vínculo con el estudiante es un espacio psíquico que da lugar a una multiplicidad de emociones no siempre consideradas como “positivas”: el amor, el odio, la (in)comprensión, la empatía, el compromiso y la indiferencia, son emociones que dan forma a las experiencias afectivas y cognitivas de ambos actores en relación al vínculo que se establece entre ambos (Day, 2007; Hargreaves, 1998; 2005b). Así mismo, producto de un contexto marcado por las profundas transformaciones socioculturales que habrían derivado en un fenómeno de masificación de la escolaridad, la intensificación y la diversificación de las tareas asignadas a la escuela, la construcción y la expresión plena de una relación de carácter afectivo con los estudiantes entra en un ritmo frenético de trabajo que la obstaculiza, significando un deterioro en la salud y el bienestar de los docentes (Hargreaves, 1998; 2000; Kelchtermans, 2005).

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

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

Lo anterior me lleva a rescatar la idea de los estudiantes como ‘filtro emocional’ planteada por Hargreaves (1998; 2005b), dada las amplias posibilidades analíticas que otorga la transversalidad de los temas que la propuesta alcanza a visualizar. Básicamente, el autor posiciona a los estudiantes en el centro de la labor docente, a través de señalar que los lazos y la conexión emocional que los profesores construyen con sus estudiantes, influirían en el tipo de estrategias pedagógicas de enseñanza y evaluación que pondrían en práctica, el tipo de planificación curricular que desarrollan y seleccionan para sus estudiantes, y, los tipos de estructuras organizativas que valoran como apropiadas para enseñar a sus estudiantes (Hargreaves, 2005b).



Elaboración propia.

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

*d) El vínculo permitiría la reactualización constante de los propósitos morales
construidos en torno a la docencia*

Este punto se plantea muy en relación al anterior referido a la experiencia afectiva que implica el desarrollo del vínculo en ambos actores. Según varios autores (Day 2007; Day y Leitch, 2001; Marchesi, 2007; Kelchtermans, 2005), existiría una íntima relación entre las emociones y la construcción de las identidades profesionales y los propósitos morales que guiarían a los docentes en su trabajo. Michel Fullan (1993; 2003) señala que el sentido y el propósito moral de los docentes serían los núcleos del cambio educativo. El autor acuña el concepto de ‘propósito moral’ para referirse a la actualización concreta, creativa y viable del sentido, casi siempre presente en los docentes, de ‘cambiar el estado de las cosas’ y ‘ver reflejado su trabajo’ en los estudiantes (Fullan, 1993).

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

Los sentimientos y los valores no deben ser valorados como una fuente de error, a los que la inteligencia debe enfrentarse para evitar la irracionalidad en los juicios y el desenfoque en las decisiones, sino que como un componente necesario que debe ser educado y tenido en cuenta... la sabiduría moral no es sólo un asunto de un acertado razonamiento moral, sino que incluye también una dimensión afectiva, en que la empatía, la sensibilidad y el cuidado de los otros son sus elementos constitutivos. (Marchesi, 2007b, p. 151)

A partir de estos planteamientos, algunos autores señalan que es importante no instrumentalizar ni ‘sentimentalizar’ la relación entre profesor y estudiante para comprender su carácter ético. En primer lugar Kelchtermans (2005) indica que esta relación no debe ser considerada sólo en términos técnicos ni instrumentales, sino que por el

contrario, se sostendría, principalmente, en base al compromiso del docente con el cuidado y la formación ciudadana de los estudiantes. En la misma línea, Marchesi (2007) ha señalado que es imposible construir una relación constructiva y de crecimiento mutuo, sin la conciencia por parte de los docentes de los objetivos que se pretenden alcanzar.

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

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

Es decir, en medio de un contexto escolar que inhibiría la expresión de cierto tipo de emociones, los docentes *apasionados* logran sostener una convicción moral y asumir un tipo de profesionalismo que iría más allá de lo meramente instrumental, y que abarca responsabilidades en torno a la formación de determinado tipo de ciudadano, y el reconocimiento de que su trabajo tendría una influencia decisiva en la disposición de sus estudiantes hacia el aprendizaje (Day, 2007; Day y Gu, 2012).

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

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

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

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

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

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

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

Para concluir, la relación ética entre profesor y estudiante se sostiene en base a la convicción moral y el compromiso emocional de los docentes con sus estudiantes y su trabajo. Lo anterior determinaría una particular vivencia cognitiva y afectiva que da forma a una identidad profesional dinámica que se construye en base a la síntesis de los pensamientos, los sentimientos y las posibilidades de acción de los docentes en torno a una respuesta que parece esencial ¿qué tipo de sujeto es el que se pretende formar?

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

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

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

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

ambos se transforman como sujetos.

Por tanto, el docente se define como tal, a partir de las características que configuran los vínculos que construye con sus estudiantes. Todo lo que haga con sus estudiantes tiene implicancias para sí mismo. En la medida que el docente construya, ya sea, un modelo vincular altamente jerarquizado a partir de las relaciones de poder aprendidas desde la familia y el autoritarismo, o por el contrario, relaciones basadas en el reconocimiento de los elementos estructurales y psíquicos que operan en el vínculo, y el reconocimiento del otro-estudiante como un interlocutor válido, logrará posicionarse en un lugar simbólico respecto al otro, y la estructura social, asociado a la reproducción y la alienación, o, por otro lado, ligado a circuitos liberadores y autónomos que redefinirán este vínculo en base a nuevas opciones y una mayor consciencia en torno a sus límites y las potencialidades transformadoras que el vínculo implica para ambos sujetos.

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

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

En definitiva, se puede plantear que en el vínculo pedagógico entre profesor y estudiante constituye una estructura dinámica e históricamente determinada por factores psíquicos y las experiencias previas de los sujetos, y por las determinaciones y mandatos del contexto

socio-histórico que engloba esta relación pedagógica. La síntesis de estos elementos darían forma a los objetivos, las acciones y los roles que ejercerán los sujetos, como contrarios-complementarios de una relación orientada a la construcción de conocimientos, y la socialización de los estudiantes, a partir de lo cual se configuraría una experiencia afectiva y cognitiva que los influye a ambos y los transforma en un proceso de espiral dialéctica.

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

V. MARCO METODOLÓGICO

a. Paradigma Epistemológico y Enfoque Metodológico del estudio

El pretender aproximarse al estudio del Vínculo entre Profesor y Estudiante en el marco de análisis del proceso de trabajo y la subjetividad docente, plantea la necesidad de complejizar el análisis del vínculo en el contexto de un sistema educativo, sociopolítico y cultural que ha redefinido profundamente el mundo del trabajo, el sentido de la educación, la subjetividad de los agentes educativos y la relación entre los sujetos al interior de la institución. Siguiendo los planteamientos de Zemelman (2006), esta problematización contextualizada nos enfrenta a la necesidad de concebir una investigación que sea capaz de aproximarnos al análisis del Vínculo entendido como una relación configurada por la conjugación dialéctica y la tensión permanente entre el contexto político, social e institucional que envuelve esta relación, y las visiones, las emociones, los proyectos, las necesidades, las experiencias y los sentidos que los docentes construyen en torno a la educación.

Por tanto, la inclusión de la Subjetividad como campo dinámico histórico- cultural no pretende incluir un concepto que logre agotar la realidad, sino que sea capaz de hacer inteligibles procesos inacabados sobre un espacio de lo real definido arbitrariamente ubicándonos en la perspectiva de la Complejidad (González Rey, 2005). Lo anterior plantearía el desafío epistemológico de comprender la realidad no como algo dado ni regido por leyes naturales, sino como un espacio siempre inaprensible totalmente por el conocimiento y definido por el constante devenir de sentidos construidos a través de la acción humana, la posibilidad, el potencial, la incertidumbre, el “estar siendo” de los sujetos en su relación con los demás (Zemelman, 2010). En este sentido, el proceso investigativo debiera asumir un carácter constructivo-interpretativo, dialógico y en el cual tanto la construcción teórica como el momento empírico sean procesos paralelos en constante confrontación y reestructuración (González Rey, 2001; 2005).

Siguiendo los planteamientos de Calventus (2000), las opciones epistemológicas adoptadas en este nivel definirían el enfoque metodológico a seguir y el tipo de relación a establecer con los sujetos participantes durante el proceso de construcción del conocimiento. Considerando lo anterior, el enfoque metodológico al cual adscribe este estudio es el paradigma cualitativo, el cual se caracterizaría por centrar el proceso investigativo en la propia mirada de los sujetos para así poder comprender los significados, motivaciones e intenciones de su acción (Martínez, 2004), a través de la generación de datos descriptivos por medio de la palabra y/o acciones de los sujetos, y la comprensión de estos datos dentro de los propios contextos sociales de los sujetos, considerados de manera holística (Taylor y Bogdan, 1994; Mella, 1998).

En vista de lo anterior se puede decir que, lejos de buscar explicaciones y predicciones de corte causalistas de la realidad social, el enfoque metodológico cualitativo planteado asume un carácter comprensivo e interpretativo en la construcción del conocimiento en un contexto social determinado (Fernández, 2006; Iñíguez, 2008), potenciando la voz y el conocimiento de los actores sociales sobre su propia realidad, y obligando al investigador a moverse en el orden de los significados a fin de comprender los sentidos tanto de los discursos como de las acciones de los sujetos en cuestión (Canales, 2006; Jorquera y Ramos, 2011).

El asumir la construcción de conocimiento desde la propia mirada de los sujetos sobre su realidad (Mella, 1998), nos lleva a comprender la investigación cualitativa y los medios de producción de la información como un proceso dialógico y recursivo que busca implicar activamente a los sujetos en la construcción del conocimiento y hagan emerger su subjetividad. Se debe lograr dar el paso de la descripción a la construcción a través de la narrativa, la emocionalidad, la emoción y el énfasis con el que los sujetos significan sus experiencias (González Rey, 2005).

Por lo tanto, el diseño de investigación y la propuesta teórica debieran ser flexibles y adaptables a los nuevos tópicos relevados por los mismos sujetos, los cuales podrían no haber sido considerados en un inicio por los investigadores y que probablemente habrían sido olvidados por diseños más rígidos y preconcebidos con anterioridad al trabajo

empírico (Mella, 1998; Sandoval, 2002), lo anterior con el fin de abarcar de mejor manera la complejidad del fenómeno en estudio (Flick, 2004).

b. Diseño de la Investigación

i. Estrategia de muestreo:

La estrategia de muestreo se basa en el criterio práctico de *conveniencia* propuesto por Patton (1990 citado en Flick, 2004), según el cual uno de los criterios para la selección de los casos y la conformación definitiva de la muestra, se definiría por la facilidad de acceso a los sujetos en determinadas condiciones de investigación. Considerando lo anterior y a partir de las posibilidades reales de tiempo, contactos y recursos con los que cuenta esta investigación, la muestra inicial estuvo compuesta por profesores pertenecientes a un liceo municipal y no selectivo de la Región Metropolitana.

Para lograr abarcar la mayor diversidad posible de realidades y experiencias, y lograr implicar a los sujetos participantes tanto simbólicamente como emocionalmente (González Rey, 2005), se realiza un focus-group para acceder a la experiencia vivida en común de los docentes (Canales, 2006) del establecimiento seleccionado, resguardando una heterogeneidad según criterios de género, área de especialidad, años de experiencia, permanencia en el liceo, etc.

Dado, por un lado, el eventual surgimiento de nuevas temáticas, énfasis u omisiones que no habrían sido consideradas en el diseño inicial, y por otro, las dificultades de gestionar un nuevo focus-group considerando las limitantes de tiempo y recursos con las que cuenta la investigación, se plantea un segundo momento de producción de información a través de la realización de un número indeterminado de entrevistas individuales a docentes que hayan participado previamente del focus-group inicial, lo anterior con el fin de profundizar en esas temáticas, por tanto, no corresponde a otro momento de producción sino sólo un segundo momento dentro del mismo diálogo producido en el grupo focal.

De esta forma, vale la pena aclarar que la estrategia de muestreo seguiría sólo algunos de los principios del “muestreo teórico” de Glaser y Strauss (1967), quienes señalan que éste es un proceso en el cual el investigador produce y analiza los datos de manera simultánea,

para así tener criterios empíricos según los cuales se decidirá qué información adicional es interesante obtener, de qué manera producirla y dónde. Por tanto, el tamaño de la muestra final no podría ser definido de antemano, debido a que el proceso de muestreo debiera acabarse idealmente cuando se alcanza la “saturación teórica”, es decir, cuando ya no se logren encontrar datos adicionales que sirvan para seguir desarrollando la categoría que se está investigando, o sea, cuando no surge nada nuevo (Flick, 2004).

ii. Selección de los participantes

Se opta por trabajar con profesores de aula que actualmente ejercen en enseñanza media de un liceo municipal de la comuna de Maipú con bajo nivel de selectividad dando énfasis a la caracterización del contexto. La expresión y el desarrollo de los vínculos entre profesor y estudiantes se complejizan en este nivel educativo dadas, por un lado, las características propias de los procesos de socialización que viven los jóvenes en estos contextos educativos, y que los lleva a responder de diversas maneras frente a una institucionalidad escolar que se distancia de los objetivos prescritos de inserción social de los jóvenes de sectores populares (Cerdeira et. al, 2000; Dubet y Matucelli, 1997), y, por otro lado, los profundos efectos que las transformaciones socioculturales, tales como la masificación escolar y el uso de nuevas tecnologías, tienen sobre la restructuración del trabajo y la subjetividad de los docentes en este nivel educativo (Cornejo, 2012; Dubet y Martucelli, 1997; Tenti, 2006).

Posteriormente, el criterio de inclusión de los participantes en la entrevista individual, respondió a su participación en el focus-group anteriormente realizado, para así poder considerarlos como un “universal individualizado”, es decir, sujetos que representan su contexto institucional específico en que actúan y que son capaces de representarlos a otros (Flick, 2004), debido a que lo que se pretende es profundizar en temáticas que ya habrían sido abordadas en la discusión grupal.

iii. Marco contextual de la investigación

El establecimiento seleccionado, siguiendo los criterios de la estrategia de muestreo planteada, es el Liceo Municipal “A”⁸. Fue creado el 02 de Abril de 1962. Su modalidad de Enseñanza es Científica Humanista en Jornada Escolar Completa Diurna, en los Niveles de Enseñanza Básica (Séptimo y Octavo Básico) y Media de Primero a Cuarto Medio. Atiende a una población de 540 estudiantes y presenta un IVE de 80,5% según datos del SIMCE 2014⁹.

Según datos de los docentes entrevistados, los jóvenes que ingresan al establecimiento provienen de diversos establecimientos de la misma Comuna, la mayoría cursó su enseñanza básica en establecimientos municipales y otros en establecimientos particulares subvencionados de características similares a las del Liceo “A” específicamente en cuanto a su nivel socioeconómico y características de vulnerabilidad social.

El Liceo “A” aplica examen de admisión de carácter diagnóstico, tanto en Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación el cual no responde a un sistema de selección, su propósito esencial radica en recopilar antecedentes necesarios para distribuir a los alumnos en los cursos correspondientes. Estos parámetros considerados en la configuración de los cursos, responde a la necesidad de conformar cursos nivelados que faciliten la tarea de seleccionar las estrategias pedagógicas a utilizar en cada uno de ellos.

c. Técnicas de Producción de la Información

i. Grupo Focal

Se opta por la realización de un grupo focal conformado por docentes pertenecientes a un mismo establecimiento educativo, ya que según Merton (1956 citado en Canales, 2006) esta técnica permitiría acceder a la *experiencia vivida* en común de los sujetos, entendida como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, entregando información del sujeto en situación. Bajo esta perspectiva, lo cotidiano remitiría a un

⁸ Se guarda la confidencialidad de los participantes y del lugar donde pertenecen. Sólo se entregan datos generales para su caracterización.

⁹ Información extraída el día 8 de julio de 2015 desde: <http://www.simce.cl>

conjunto de *vivencias*, “de entidades que ocurren para y entre los sujetos” (Canales, 2006, p. 266), y que lo situaría en el dominio de lo subjetivo, por lo que en la experiencia vivida lo que se vive es una acción, un esquema mental que modela la inserción del sujeto en su cotidianidad (Canales, 2006). Por tanto, según la distinción hecha por el autor, el discurso construido en el grupo focal se constituye en torno al “principio del saber”, al conocimiento social o común, entendido como el “conjunto de presunciones sostenidas intersubjetivamente como “*lo real*”, “*lo obvio*” o dado por sabido en las acciones y comunicaciones de un grupo o colectivo” (Canales, 2006, p. 266).

Ahora bien, la propuesta de González Rey (2005) para la investigación en torno a la Subjetividad como campo histórico cultural, propone que los medios de producción de la información debieran servir de pretextos por medio de los cuales los sujetos puedan enganchar e implicarse en la producción de sentido, como unión de lo simbólico y lo afectivo, respecto de su propia experiencia. De ahí que el autor proponga que tanto la entrevista en profundidad como la autobiografía, debieran ser acompañadas por instancias grupales de diálogo como los grupos focales, que los provoque a explicitar pensamientos y evocar memorias que activen sentidos subjetivos: “Es que en las cosas de interlocución entre pares siempre se levantan cosas que en la relación con el investigador no necesariamente se provoca de igual forma, porque es una situación social espontánea que se genera” (González Rey, 2005, p. 380).

Por tanto, se pretende que el grupo focal pueda dar cuenta de las experiencias vividas por los docentes en la cotidianidad de su trabajo y en la relación con el estudiante, las lógicas de acción que lo orientan, los saberes, la emocionalidad implicada y el sentido atribuido a esta relación, desde una perspectiva interpretativa y comprensiva, y reconstruida desde la narrativa de los mismos sujetos (Canales, 2006).

La pauta mínima del grupo focal tuvo la forma de un temario abierto guiado por preguntas que descomponen el tema en múltiples dimensiones constituyentes ligadas a la experiencia de los docentes respecto de la relación con sus estudiantes como elemento central de su proceso de trabajo. Se pretendió que, en su conjunto, estas preguntas debieran lograr modelar la experiencia de los docentes en torno al vínculo con el estudiante (ver ANEXO N° 1).

ii. **Entrevista semi- estructurada**

Luego del análisis previo de la información producida en el grupo focal y ante la dificultad que significa volver a convocar un grupo de esas características en este u otro establecimiento, se optó por realizar una entrevista individual semi-estructurada con alguno de los docentes que hayan participado inicialmente, lo anterior con la intención de profundizar en temas abiertos en la discusión grupal, y que no habrían sido consideradas en un principio, pero que podrían resultar relevantes para los objetivos de la investigación.

Esta técnica de producción oral de la información, se caracteriza por la construcción cara a cara de un diálogo flexible y dinámico entre el investigador y los sujetos participantes en función de las respuestas que otorgarían estos últimos (Canales, 2006; Mella, 1998), lo que podría moldear el guión inicial según las necesidades y el desarrollo que adopta la situación particular de conversación (Flick, 2004). Por tanto, en este diálogo se abriría la posibilidad para el informante, de expresar de manera libre, sus opiniones, actitudes, emociones e ideas, así como también se espera que el investigador logre acceder de manera comprensiva e interpretativa, al marco de sentido, las definiciones y percepciones del informante y del grupo social que representa (Taylor y Bogdan, 1986).

Siguiendo esta lógica, finalmente se realiza una entrevista con un docente hombre de 55 años, quien fue participante del grupo focal. La pauta mínima orientadora para la entrevista realizada intenta profundizar en temáticas abiertas en la discusión y que se consideren importantes de profundizar luego del análisis del discurso grupal construido (ver ANEXO N° 2).

d. Enfoque y procedimientos de análisis de la información

En términos investigativos, González Rey (2005) señala que el acercarse a la subjetividad de otro, nos obliga a ir más allá de la narrativa del sujeto, que se reconstruye sobre la indagación de lo implícito, lo no dicho y la organización de lo que se dice. En vista de lo anterior, el análisis de los datos producidos se aborda desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (en adelante ACD) planteado por Norman Fairclough siguiendo su modelo tridimensional de análisis (Fairclough, 1989; 1995; Stecher, 2010). El estudio de la

Subjetividad desde la Epistemología Cualitativa planteada por González Rey (2002; 2005), pone énfasis en el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento que entra en una relación dialéctica con la realidad social.

El Análisis del Discurso asume, desde el segundo giro lingüístico, que el lenguaje pasa desde una concepción como ventana de significados a otra que entiende al lenguaje como un conjunto de instrumentos que pueden regular y a la vez son producidos por las relaciones sociales (Íñiguez y Antaki, 1998). Por tanto, aunque existirían variadas definiciones en torno al análisis del discurso no unívocas entre sí, podríamos definir al discurso como:

(...) un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa. (Íñiguez, 2003, p. 99)

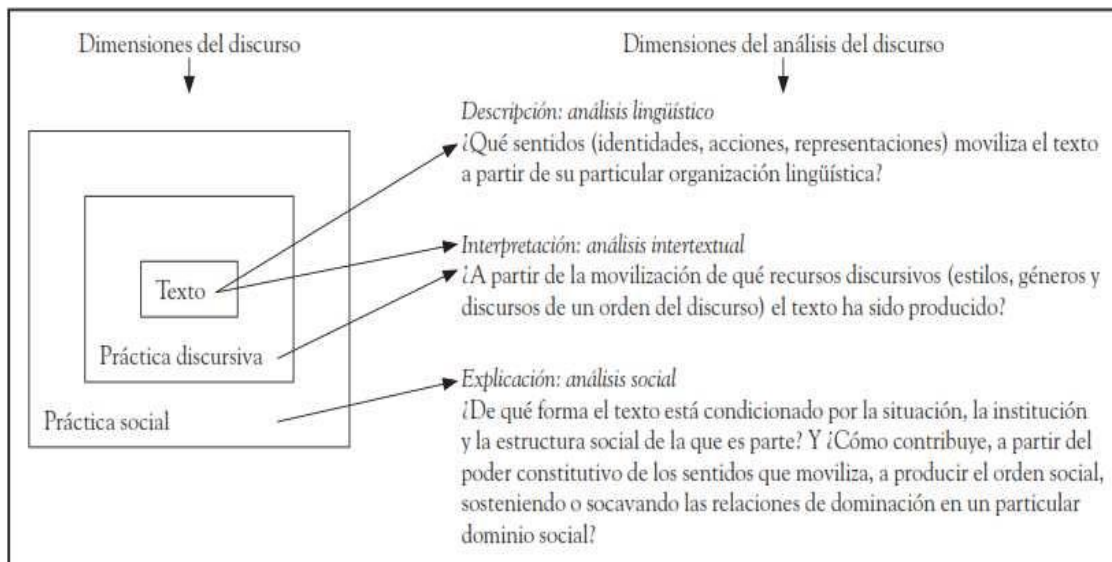
En línea con lo anterior, toma relevancia la idea del discurso como “práctica social”, según la cual el discurso estaría determinado por los acuerdos que sostienen la estructura social, las que a su vez, estarían implicadas y son modificadas por el discurso. Esta relación dialéctica entre discurso y estructura social nos lleva a considerar que los sujetos no emplearían sólo sus experiencias y estrategias individuales para desenvolverse en la interacción social, sino que fundamentalmente, se apoyarían en marcos colectivos de percepción a la hora de validar o cuestionar un determinado estado de las cosas y que están más allá de la experiencia concreta del diálogo, considerando otros núcleos de experiencia (van Dijk, 1999; Franquesa, 2002). Tal como señala González Rey (2001) ninguna experiencia humana, incluida el lenguaje, resulta ser una actividad aislada de la experiencia social e histórica de una persona, incluida la experiencia del aula y la institución escolar, lo cual resulta muy aclaratorio para efectos de esta investigación:

La sala de clase no es simplemente un escenario relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en ella aparecen como constituyentes de todas las actividades ahí desarrolladas, elementos de sentido y significación procedentes

de otras “zonas” de experiencia social, tanto de los alumnos como de los profesores. (González Rey, 2001, pp. 1-2)

En relación al ACD cabe señalar que se trata de una forma de hacer análisis de carácter interdisciplinario que integra elementos históricos, económicos y sociales para analizar elementos del lenguaje y la sociedad, y dar cuenta de la forma en que los elementos lingüísticos participan en la reproducción y la mantención de las relaciones sociales de producción y dominación en el contexto de la sociedad capitalista contemporánea (Fairclough, 1995; Íñiguez, 2003). Para van Dijk (1999), el ACD es un tipo de investigación analítica que intenta comprender el modo en que la dominación, el poder y la desigualdad son practicados, ejercidos y a veces combatidos por los textos y los discursos que constituyen ideología en el contexto social y político. En este sentido se entiende el carácter “crítico” del ACD, ya que toma partido en la develación y la resistencia contra la desigualdad social. De lo anterior se desprende el interés del ACD por el descubrimiento de lo implícito que permanece oculto y contribuye a la reproducción de los discursos y las ideologías dominantes que influyen en los pensamientos y las acciones de los sujetos (de la Fuente, 2002).

En línea con lo anterior, el modelo tridimensional de Fairclough daría cuenta justamente de la necesidad de poner en perspectiva el análisis del discurso, con las condiciones de producción e interpretación de éste, en base a tres niveles de organización: el nivel de la situación, de la institución y de la sociedad en su conjunto. Por tanto, el análisis del texto debe ser puesto en relación a la situación de interacción, y esta a su vez, con el contexto social en general (Fairclough, 1989; 1995; 1992 citado en Íñiguez, 2003). Un resumen del modelo tridimensional de Fairclough se aprecia en la siguiente figura:



Fuente: Fairclough 1989, citado en Stecher 2010.

Como puede observarse, el modelo tridimensional de Fairclough contempla 3 niveles de análisis interdependientes entre sí, y que avanzan progresivamente desde la descripción hacia la interpretación y la explicación:

a) dimensión de la descripción, está orientado al análisis formal del texto y es un ejercicio fundamentalmente lingüístico. Considera elementos como el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual; b) dimensión interpretativa, analiza el texto como práctica discursiva, involucrando procesos de producción, distribución y consumo de textos, y su conexión con el contexto social. Toma relevancia el análisis intertextual que busca relaciones entre la función identitaria, interaccional e ideacional, con los géneros, discursos y estilos que forman parte del orden discursivo; c) dimensión explicativa, apunta a la explicación de la relación entre el texto y el contexto social, analizando el lugar del discurso producido en la reproducción o el cambio social. Utiliza conceptos como ideología, sentido común y hegemonía como categorías de análisis. La distinción de estos tres niveles no puede ser tajante ya que se requieren mutuamente, en este sentido, el modelo orienta pero no es una receta fija para el análisis (Fairclough, 1993).

Otro punto importante es que a la base de la teoría social del lenguaje que sirve de sustento a la propuesta de Fairclough, encontramos que se distingue una triple funcionalidad en el uso del lenguaje que coexisten en todo el discurso y que resulta muy útil a la hora de analizar el discurso de los docentes en torno al vínculo con los estudiantes y la constitución de la subjetividad docente (función de identidad, relacional e ideacional):

- a) (Función de identidad): “contribuye a la construcción de identidades sociales y posiciones subjetivas de los sujetos sociales y las formas de ser de uno mismo...
- b) (Función relacional): el discurso ayuda a construir las relaciones entre las personas.
- c) (Función ideacional): Contribuye a la construcción de los sistemas de creencias y conocimiento. (Fairclough, 1993, p.49)

Por último, como procedimiento de análisis, Íñiguez (2003) nos señala que el ACD debe inicialmente levantar ejes temáticos desde un corpus textual para luego establecer una línea argumentativa descriptiva y explicativa de cada uno de estos ejes, para finalmente lograr analizar los efectos de esta estructura argumentativa que emerge desde la práctica discursiva, en las prácticas sociales de los sujetos que la producen en un contexto social y temporal determinado. Sobre el proceso de análisis, González Rey (2005) plantea la idea de los “indicadores”, con lo cual pretende puntualizar que sobre la base de elementos que están en la narrativa, se construyen hipótesis sobre lo que no está ahí, abre caminos que se reconstruyen en la medida que avanza el proceso investigativo (González Rey, 2005).

e. Descripción general del proceso de análisis

Como ya ha sido señalado al describir el diseño de investigación y en consideración de los marcos concretos de recursos materiales y tiempo limitado disponible para realizar la investigación, el proceso contempló desde el inicio dos momentos de producción de información. El primero de estos momentos, la instancia de discusión grupal, derivó en una codificación abierta preliminar e inductiva del material con el objetivo de construir una idea general del texto en particular que sirvió de orientación para la toma de decisiones respecto de los temas a trabajar y profundizar en la entrevista individual que siguió.

Una vez ejecutados los dispositivos discursivos que fueron planteados, se procedió a realizar una lectura general del material producido que no consideró las codificaciones iniciales, ya que se intentó trabajar el conjunto total del material como un nuevo cuerpo de análisis único dividido en dos momentos diferentes, por lo que el tratamiento de la información fue indistinto tanto para el grupo focal como para la entrevista posterior. Esta lectura estuvo orientada por los Objetivos Específicos planteados y con énfasis en descubrir regularidades en el discurso de los docentes, por lo que, tras las primeras lecturas, cada nueva etiqueta fue inmediatamente agrupada con otras que podrían aportar a responder cada uno de los objetivos específicos planteados.

Para lograr dar cuenta de estas regularidades del discurso de los docentes, se siguieron los principios planteados por el Modelo Tridimensional de Norman Fairclough y las tres funciones del discurso que el autor describe y que ya fueron descritas: Función ideacional (representaciones y creencias en torno a su trabajo, la educación y el vínculo educativo), relacional (expresiones y desarrollo del vínculo con el estudiante) e identitaria (posiciones subjetivas, maneras de ser en el mundo e identidades sociales).

Este primer momento de análisis interpretativo, como es esperable, se realizó con énfasis en la dimensión descriptiva del texto y en base al análisis de los elementos lingüísticos del mismo. Se consideraron elementos del vocabulario utilizado por los docentes para nombrar su experiencia en la relación con sus estudiantes y su trabajo (valor experiencial), los significados de las palabras y las metáforas utilizada, entendidas como condensadores de significados. En el análisis gramatical, referido a la forma en que las cláusulas y las oraciones fueron combinadas y construidas, el foco estuvo puesto tanto en el valor ideacional de ellas, ya sea atribuciones, eventos o acciones, como en la función de estas cláusulas en el cuerpo textual (transitivas, intransitivas o atributivas), y en los modos lingüísticos que expresan el significado gramatical relacional de las cláusulas (declarativo o expresivo, imperativo o interrogativo). Finalmente se observó la cohesión entre las cláusulas en relación al todo como texto, y se determinaron los temas que aparecen como emergentes y no-dichos, y que resultaría interesante profundizar en una segunda instancia individual de diálogo para lograr una mayor comprensión de los objetivos propuestos.

De esta manera, el material fue re-organizado en tres textos diferentes relativos a cada uno de los objetivos específicos, y compuestos por extractos de los diálogos del grupo focal y la entrevista que ya habían sido codificados con etiquetas que agrupadas podrían aportar a responder cada uno de estos objetivos. Estos nuevos textos, considerados cada uno como una unidad de análisis, y en conjunto con la lectura global de los textos originales (el material total producido en el dispositivo grupal y la entrevista individual), fueron objeto de un segundo nivel de análisis interpretativo centrado en el discurso como práctica discursiva y la forma en que el discurso de los docentes movilizaban aspectos de género y estilos discursivos de los órdenes de discurso presentes. Aparecen atributos como: la fuerza; abordada a partir de los componentes accionales de los enunciados y que dan cuenta de la forma en que se constituye la relación entre los “interactuantes”, quién habla y a quién se le habla; intertextualidad, que busca comprender la dimensión constitutiva de los discursos como el producto de la mezcla de recursos que forman parte del orden discursivo a los cuales se hace referencia de manera explícita, pero, por sobretodo implícita, y; la coherencia, propiedad de las interpretaciones, fue dada por la lectura sucesiva de los textos disponibles y la forma en que estos hacen sentido como un todo (Fairclough, 1993).

La tercera dimensión explicativa tuvo como foco las regularidades del discurso y su papel en la mantención y el cambio del orden social. Particularmente se logran identificar algunos “no-dicho” en el texto que aparecían como “dichos en otro lugar” o pre-supuestos del discurso (Fairclough, 1993). Lo anterior ayudó a dar cuenta de elementos implícitos de orden ideológico que se ponían en juego en los discursos de los docentes desde el “sentido común”, como por ejemplo los propósitos de la educación y que determinan las características que adopta el vínculo entre profesor y estudiantes. Algún grado de heterogeneidad fue considerado hacia el final del proceso investigativo, pero estos elementos sólo logran ser señalados y no fueron considerados como centrales en los resultados que se presentan a continuación, quedando postergado su análisis como proyección futura de esta investigación.

Siendo fiel al modelo propuesto, se intenta tener una mirada global y cíclica-recursiva del texto y sus tres dimensiones de análisis, sin embargo, si bien se logra un buen nivel de análisis descriptivo-lingüístico, progresivamente se pierde la rigurosidad y la profundidad

de los análisis en los dos niveles superiores debido a razones de tiempo, el investigar de manera individual y, especialmente, por la escasa experticia que se tiene en el análisis del discurso desde el modelo de Fairclough. Se trata de un proceso de análisis que puede seguir enriqueciéndose, pero los factores concretos de la investigación y mi propia subjetividad como investigador ayudaron a darle el cierre necesario y abrir la discusión a nuevas investigaciones.

f. Consideraciones éticas

Como primer contacto con la institución educativa, se acordó una reunión con el (los) directivo (s) en la cual se explicó los objetivos de la investigación, formalizando el acceso a la escuela y la participación de los docentes en el estudio a través de una autorización firmada (ver ANEXO N° 3).

Antes de iniciar el grupo focal y la entrevista con los profesores participantes, se explicó que éstas son parte de un proceso de investigación de una tesis, y se explicitaron los objetivos que este estudio persigue. Del mismo modo, fue relevante comunicar que la participación es de carácter voluntario, y que cada uno podría cesar su participación cuando lo deseen. Además se deja en claro los usos que se hará de la información producida, la grabación de audio y su transcripción, asegurando la confidencialidad y abriendo la posibilidad de hacer una devolución de los resultados una vez concluida la investigación. Lo anterior fue formalizado a través de un consentimiento informado que los participantes firmaron antes de comenzar el grupo focal (ver ANEXO N° 4).

VI. PLAN DE TRABAJO

Tareas / Meses de marzo a julio (por semana).	Mar				Abr				May				Jun				Jul	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Formulación del Proyecto	■	■	■															
Defensa y Corrección del proyecto				■	■	■												
Construcción del Marco Teórico				■	■	■	■	■										
Contacto con el Liceo y los Profesores				■	■													
Focus Group					■	■												
Codificación y Análisis						■	■	■	■	■								
Contacto y Entrevistas individuales con Profesores										■	■							
Codificación y Análisis											■	■	■	■				
Elaboración del Informe Final													■	■	■			
Revisión y Entrega																	■	■
Defensa																		■

VII. Análisis y Resultados del estudio

Los análisis se construyen en torno a tres grandes categorías de antemano establecidas desde las opciones teóricas y cada una dirigida a responder los objetivos específicos propuestos al inicio del estudio: I) Caracterización de los estudiantes; II) Características atribuidas al Vínculo con los estudiantes; III) Análisis del lugar del Vínculo en el marco de su trabajo como docentes.

I) Caracterización de los estudiantes

La caracterización que se construye en el conjunto de conversaciones de los docentes en torno a los estudiantes apunta a un discurso bastante homogéneo al respecto. En general los estudiantes son caracterizados a través de palabras asociadas a un campo semántico que producen una valoración negativa del estudiante como sujeto proveniente de un contexto socio-familiar adverso, que se muestra desmotivado, con bajas expectativas y pasivo respecto del proceso de aprendizaje y la relación con el docente. En el siguiente cuadro, el docente hace alusión a la que es considerada una de las principales características de estos estudiantes: la desmotivación desde la cual afrontan su proceso educativo.

Fragmento nº1: Grupo Focal, p.9.
P7: “Una de las características de nuestros alumnos es que ellos llegan muy desmotivados, ellos no tienen interés, no se creen el cuento de que son capaces de lograr hacer una carrera a futuro, mejorar su calidad de vida (...), es un niño despreocupado, que no tiene interés en nada, nada le motiva, porque dijéramos ‘ya, no son buenos para las matemáticas, pero les encanta lenguaje’ no es así, no es así.”

Desde el análisis gramatical del texto, podemos apreciar que las oraciones se construyen sintácticamente a partir de adjetivos que atribuyen características particulares al sujeto a través de una forma verbal atributiva no posesiva, condiciones propias del ser que construyen una imagen de los estudiantes como sujetos desmotivados, desinteresados, despreocupados y con bajas expectativas de sí mismos: “*es un niño despreocupado, que no*

tiene interés en nada, nada le motiva (...)". En términos lingüísticos, llama la atención el modo declarativo utilizado en estas expresiones y que sirve al docente para realizar una valoración de la realidad social en torno al hecho de que los estudiantes no se creen capaces y, por ende, no quieren mejorar su calidad de vida.

Asimismo, llama la atención que la expresión "*llegan muy desmotivados*" haría referencia a una condición previa o ajena a la escuela, dependiente de otro espacio vital del estudiante, pero de igual forma necesaria para el éxito académico y que en este contexto particular estaría dificultando la labor de la escuela.

El segundo núcleo temático a partir del cual se caracterizan a los estudiantes son las bajas expectativas respecto de sus capacidades, lo que los inmovilizaría a alcanzar sus sueños y trabajar para hacerlos realidad.

Fragmento nº 2: Grupo Focal, p.9.
P2: "(...) muchos han tenido muy malas experiencias y vienen como muy dañados, muy heridos afectivamente y en verdad un poco a todo nivel y eso los hace, eso yo creo que los hace que se vean a veces como muy desmotivados y que parecieran que no tienen sueños de nada, pero hay veces que uno indaga y se da cuenta que sí hay sueños, el problema es que a veces el proyecto se ve demasiado alto y como no se sienten capaces no han hecho nada en el fondo por generar o hacer realidad este proyecto, (...)".
Fragmento nº 3: Grupo Focal, p.10
P5: "Es que sabes que, me hiciste pensar en algo, que no se me había ocurrido nunca eh... si ellos tienen sueños pero no los expresan, se están derrotando por adelantado... y eso es absolutamente triste."

Las figuras del "*daño*" y la "*herida emocional*" acá mencionadas y que semánticamente son utilizadas de manera indiferenciada, son señaladas como causa de esta desmotivación y de las bajas expectativas de los estudiantes, sin embargo, en orden de seguir el hilo

argumentativo planteado, esto será tratado más adelante en relación al contexto familiar como elemento que contribuiría a reproducir estas características del estudiante.

Aclarado lo anterior, en este punto se pone énfasis en las bajas expectativas que los estudiantes tendrían sobre sí mismos y sus capacidades. Aunque se aprecia que los estudiantes sí tendrían sueños respecto a su futuro (término utilizado en términos amplios y más bien vagos), al no expresarlos públicamente como meta se estarían “*derrotando*” de antemano, haciendo alusión a una incapacidad sentida por el estudiante que derivaría en una actitud de inmovilidad de su parte para alcanzar sus “*sueños*”. El discurso contribuye a producir la imagen de un estudiante como sujeto que acepta de antemano y de manera pasiva su condición de derrotado.

Complementando la idea anterior, el discurso de los docentes menciona que esta desmotivación y la baja expectativa de los estudiantes, podrían explicarse a partir de un posicionamiento particular del estudiante respecto de su proceso de escolarización.

Fragmento nº 4: Grupo Focal, p.12.

P7: “... veo que no tienen expectativas ‘para qué profe voy a estudiar si no voy a tener pega, para qué voy a estudiar si voy a seguir igual, no me va a ir bien’ pero así como ‘qué quieres ser’ así como ‘¡nada!’.”

Desde el análisis descriptivo, el docente reproduce un diálogo al parecer ficticio, como recurso retórico para dar una explicación a la actitud del estudiante. En este el docente hace mención a un cuestionamiento implícito al sentido de la escolarización por parte del estudiante, ya que su esfuerzo difícilmente se traduciría en una exitosa inserción laboral, mejoras en su condición de vida y la concreción de un proyecto en torno a lo que quiere ser.

En ese sentido, desde su función ideacional el discurso de los docentes produciría la idea de una escuela cuyo sentido estaría orientado a la inserción social de los estudiantes a pesar de su contexto social adverso por medio del camino del logro y el esfuerzo personal como modelo para alcanzar el éxito bajo el modelo de la meritocracia. Sin embargo, en términos interpretativos se puede inferir que, a través de la reproducción de este diálogo y de las palabras de un estudiante en voz del docente, se produce la visión de una escuela que ha

perdido credibilidad frente a los estudiantes de sectores populares, en su función declarada de institución responsable de promover la movilidad y la integración social de estos sectores populares.

Otro núcleo importante que influiría en la reproducción de la desmotivación y las bajas expectativas de los estudiantes, se ubicarían en la esfera del contexto socio-familiar en el cual se inserta el estudiante. En primer lugar, como se ha señalado, el discurso de los docentes apunta a un sujeto “*dañado emocionalmente*”, sin embargo, en ningún momento se precisa esta situación, aunque por la forma en que se estructuran las cláusulas a lo largo de la conversación en torno a la caracterización de los estudiantes, se plantea que este “daño” se explicaría por un contexto familiar caracterizado por el “*fracaso*” y la “*disfuncionalidad*”. Referido a este primer punto, el cuadro que sigue reproduce un fragmento del discurso de los docentes que señala que la baja expectativa de los estudiantes se explicaría, en parte, por un “*miedo al fracaso*” derivado de anteriores experiencias de fracaso y frustraciones de sus padres.

Fragmento nº 5: Grupo Focal, p.9.

P.2 “En el fondo no es que no tengan sueños, los sueños están, solamente que a veces es más cómodo hacer como que no tengo sueños porque entonces cuando fracaso, como yo no tenía ningún sueño, es como menos doloroso y como vienen tan dolidos, no sé eso es por lo menos lo que a mí me ha tocado y como son muchos hijos de papás que han vivido cosas parecidas en el fondo que soñaron alto pero que se vieron frustrados, esas experiencias de fracaso en el fondo ajeno, también los hacen ponerse una barrera más baja con el fin que se haga un poco más fácil quizás la pega, pero no es que no tengan sueños, los sueños están, solamente que cuesta hacerles creer que sí se pueden esos sueños.”

Desde el análisis textual del fragmento, se aprecia que el participante hace mención a que las experiencias de los padres de los estudiantes relacionadas al fracaso condicionaría que, si bien, los estudiantes tienen sueños, estos sean vistos como inalcanzables derivando en

una inmovilidad y comodidad como estrategia para evitar repetir la experiencia del fracaso, poniéndose “*barreras más bajas*” como metáfora para referirse a límites autoimpuestos que responden a las bajas expectativas que construyen sobre sí mismos.

En segundo lugar, respecto a la familia, los siguientes fragmentos ponen el énfasis en un contexto familiar “*disfuncional*” con muchas problemáticas sociales, que significaría una gran “*carga emocional*” para los estudiantes que no logran separarla de su trabajo escolar.

Fragmento n° 6: Grupo Focal, p.9.
P7: “(...) son chicos que vienen de familias disfuncionales, traen una carga emocional muy fuerte que no logran separarla, ellos se hacen cargo de los problemas de sus padres y los traen ellos y eso debe ser por la problemática familiar también, (...) entonces es una cadena, te fijas, entonces por eso creo yo que una de las características que ellos tienen es esa desmotivación, que todo les da lo mismo, la inmadurez también les ayuda mucho en eso, no se logran dar cuenta del futuro.
Fragmento n° 7: Grupo Focal, p.11.
P3: “Ahora si va de la mano con que si ellos no tienen una formación familiar, por ejemplo, que entreguen los valores para que ellos dijeran ‘no importa que yo vaya con los zapatos de mi hermano a la escuela, que tenga que caminar para ir a la escuela, que no tenga cuadernos’ si yo quiero hacer algo, lo voy a hacer, pero falta esa fortaleza y eso va de la mano también de que vienen de familias disfuncionales cierto, en la que hay conflictos de violencia intrafamiliar, hay conflictos de drogas, no solo adentro de la familia sino que ellos salen a comprar y también ahí ven problemas de alcoholismo, entonces está, eso está ahí y ellos es de lo que más se empapan yo creo.”

Desde el análisis descriptivo, se puede señalar que el contexto familiar de los estudiantes es aludido como una de las principales causas de su desmotivación, término reiterativo en el texto para referirse a los estudiantes. El modelo familiar al cual refieren en ambos extractos es el de la “*familia disfuncional*”, experiencia vital que derivaría en una carga emocional “fuerte” para los estudiantes, que los influye y condicionaría profundamente, al parecer, en

otras esferas de su vida social por medio de la utilización de la figura de la “cadena”, como metáfora (condensación de significados) que podría referirse a la fuerte unión entre esta situación familiar y la desmotivación como una característica principal de los estudiantes con quienes deben trabajar y vincularse.

Referido al segundo fragmento del cuadro anterior, se puede plantear que esta condición de disfuncionalidad y problemas sociales, derivarían en el hecho de que este contexto familiar no entregaría algunos valores como el esfuerzo y la capacidad de resiliencia, considerados esenciales por los docentes para que los estudiantes logren superar, por vía de la escolarización, su propia condición social marcada por las drogas, la violencia intrafamiliar y el alcohol. Los estudiantes terminan entonces “empapados” de estos problemas sociales, constituidos como sujetos a partir de ellos.

Para seguir con esa idea, en las siguientes citas, los docentes hacen mención a su visión en torno al contexto socio-cultural de los estudiantes como otro de los factores que los definen como sujetos y que contribuiría a tensionar la forma en que estos se relacionan con la escuela y con ellos como docentes.

Fragmento nº 8: Grupo Focal, p.10.

P3: “Yo creo que los estudiantes con las... o con las personas que trabajamos son estudiantes que están súper empapados del contexto socio-cultural en el cual ellos se desenvuelven (...), quizás ellos simplemente responden a esas características, que son las características que tanto los medios de comunicación social, el barrio donde viven, son los que les exigen y les imponen como los modelos a seguir dentro de un contexto en el cual ellos se desenvuelven más normalmente poh’, la escuela pasa a ser una instancia donde ellos se sienten prisioneros, una instancia en la que están por consecuencia obligados a estar en cierta cantidad de horas.”

Desde el análisis textual, es interesante atender al uso de la figura metafórica del “estar empapados” para referirse a la influencia definitoria que las características del contexto socio-cultural en el cual ellos se desenvuelven tendrían sobre sus propias características

como sujetos en la escuela y otros espacios sociales. Como se señala en el fragmento anterior, “*quizás ellos (los estudiantes) simplemente responden a esas características, que son las características que tanto los medios de comunicación social, el barrio donde viven, son los que le exigen y les imponen como modelos a seguir*”. En la cita, se aprecia un fenómeno de intertextualidad, en la medida que el docente apunta a una condición de estigmatización social que los medios de comunicación contribuyen a perpetuar y que ellos asumirían en su discurso, lo que sumado a la condición de estar “empapados”, impondría un modelo de acción y valores en los estudiantes que se posicionan como contrarios a los representados por la escuela. Lo anterior queda refrendado con el uso de la figura literaria del “*prisionero*” como metáfora para referirse a un sujeto cautivo dentro de una institución en la cual está recluso, en la cual está obligado a estar y en donde su código cultural no es el considerado correcto.

En el siguiente extracto se profundiza sobre la influencia del contexto social pero marcando el énfasis en la distancia generacional entre ellos como docente y sus estudiantes como otro factor que tensionaría al vínculo.

Fragmento nº 9: Grupo Focal, p.10.

P3: Yo siento que la gran mayoría de los jóvenes entre no sé, entre diez, once, doce años por ahí, hacia arriba, lo que ven es una relación mucho mas frontal, estamos hablando de estudiantes que pertenecen cierto, a colegios como los cuales nosotros trabajamos, yo lo veo, yo veo Pedro Aguirre Cerda y siento que los niños, los jóvenes piensan de otra manera, piensan de otra manera a como yo pensaba cuando yo era joven, que no es tan, tan... aunque suena hasta cliché, yo no salí hace muchos años del colegio, no salí hace, muchos años de la Universidad pero sí la generación ha cambiado, porque yo a los doce, trece años no les respondía como yo escucho que nos responden a nosotros ahora, tú eras autoridad, pero eso también va de la mano con que es prácticamente la manera en la que ellos conciben la convivencia, así lo siento yo, ellos conviven de esa manera, de manera muy agresiva, de manera muy violenta de estar a la defensiva siempre, de que si uno dice algo, ellos tienen que responder, porque el que no responde aquí es

débil, entonces...
P5: Hay que ser violento.
Fragmento nº 10: Grupo Focal, p.11.
P5: “ (...) lo que yo veo es que como que hay tanta violencia, como que ser irresponsable es como lo mas ‘bacan’ y todo fumo hierba, y como vayamos en contra de lo establecido, o sea, si yo vengo a una institución donde yo sé que tengo ciertas normas o sea lo mínimo que puedo hacer es respetarlos poh’, si están ahí, para eso están, pero aquí pareciera que es mejor transgredirlas poh’.”

Desde el análisis descriptivo del texto se puede señalar en términos generales que los docentes apuntan a una relación con el estudiante “mucho más frontal” haciendo referencia a una confrontación. La situación anterior se debería principalmente a dos factores: el primero, ya descrito y referido a un contexto social que impone un modelo de convivencia que los obliga a relacionarse de manera violenta y agresiva como estrategia para no mostrar “debilidad” en el contexto donde se desenvuelven; el segundo factor que postula el docente iría muy de la mano con el primero, y referiría a un cambio generacional respecto de su propia experiencia como estudiante y que deriva en un vínculo que actualmente es caracterizado por un cuestionamiento a la autoridad que representan ellos como docentes.

El segundo fragmento del cuadro anterior refrenda lo señalado a través de una sintaxis que tiene un valor relacional definido por una modalidad expresiva a través de la cual el docente como emisor y de modo declarativo, manifiesta su valoración negativa hacia la actitud transgresora de los estudiantes como característica de la relación con ellos en la escuela como contexto institucional que norma esta relación de antemano.

Entonces, desde el foco particular los estudiantes como categoría de análisis, se puede señalar que el discurso de los docentes tendría el **valor ideacional** de producir la imagen de un contexto social adverso para llevar a cabo su tarea educativa con estos estudiantes. Lo anterior, al imponer al estudiante un modelo relacional basado en la violencia y el cuestionamiento a la autoridad. De esta forma, el discurso de los docentes tendría el **valor relacional** de producir a los estudiantes como sujetos pasivos en relación a su entorno y su

realidad social. Asimismo, este estudiante sería significado por los docentes solo desde su rol institucional como estudiante, invisibilizándolos como joven con una subjetividad propia que podría estar abierta a múltiples posibilidades de desenvolvimiento en su contexto.

En términos interaccionales del discurso, entonces, la relación que establece el docente con el estudiante es producida como un elemento tensionado entre un docente como representante de la escuela, y un estudiante como representante de un modelo relacional que promueve una valoración positiva de la transgresión a la norma, la confrontación y el cuestionamiento a la autoridad del docente. Esta alusión nostálgica a la autoridad del docente, podría dar cuenta de la función identitaria que estaría jugando el discurso de los docentes en este punto, y que apela a un tiempo pasado en el cual no existía un cuestionamiento a la autoridad del docente como representante del sistema de valores de la sociedad y la escuela: *"tú eras autoridad"*. Desde el análisis intertextual, el discurso del docente podría estar aludiendo a relatos identitarios forjados desde comienzos de la República, y que habla de un docente que, como representante del Estado, debe tener un fuerte conocimiento disciplinario y ser un referente del modelo moral que los estudiantes deben asimilar, para lograr incorporarse y adaptarse a la sociedad legitimada por el orden hegemónico definido desde la élite (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009).

A partir de lo anterior, es interesante señalar que el discurso de los docentes en torno a los estudiantes, es producido y valorado solo desde su rol institucional como representante de la escuela, por lo que se apela a los estudiantes a su adecuación a las normas fijadas por la escuela de antemano, las cuales aparecen de manera implícita en el texto, dicha en otro lugar y siendo también asumidas por los docentes desde el sentido común sin un cuestionamiento al respecto. Tal como señala el participante 3 en el fragmento n° 10 *"si están ahí (las normas) lo mínimo que puedo hacer es respetarlas poh"*.

II) Caracterización del Vínculo entre Profesor y Estudiante

Como ya fue indicado en el apartado metodológico, los medios de producción de la información escogidos (el grupo focal y la entrevista semi-estructurada de carácter individual), pretendieron aproximarse a la experiencia vivida de los docentes en torno al vínculo con los estudiantes con el objetivo de caracterizarlo. De esta forma, se levantan varios núcleos temáticos que dan forma a la experiencia concreta del docente en torno al vínculo con los estudiantes en el marco de su trabajo.

Ahora bien, cabe consignar que existiría un núcleo que atravesaría de manera transversal todas las intervenciones de los docentes de esta categoría planteada para la investigación y sus análisis posteriores, aunque estas no se dediquen particularmente a desarrollarlo como idea central (salvo en las primeras intervenciones que definen posturas iniciales en torno al vínculo): el carácter afectivo del vínculo entre el docente y el estudiante. Por tanto, y ya que no corresponde a un objetivo específico de la investigación, este elemento no conforma un núcleo temático en sí mismo, y siempre fue asociado a otros núcleos temáticos en torno al vínculo, que dieron forma finalmente a los resultados que se presentan.

Sin embargo debo destacar que, si bien el discurso como estructura textual se construye de manera homogénea y con un alto grado de coherencia en la estructuración de las cláusulas a nivel general, los docentes desplegaron algunos matices, énfasis, reacciones y posicionamientos que marcaron cierta textura discursiva justamente en torno al tópico de la predominancia y el lugar de los afectos como elemento constitutivo de su trabajo de acuerdo a sus años de experiencia en el sistema educativo. Lo anterior abriría otro gran tema de estudio relacionado específicamente con el lugar de las emociones en la docencia, pero, creí que de haber sido considerado en sí mismo en esta investigación, desenfocaría los análisis en torno a la caracterización del vínculo ya que atraviesa otros elementos del trabajo docente que sobrepasan los alcances de esta investigación. Por tanto, estos matices fueron consignados hacia el final de este apartado en el punto “F”, en función del análisis del vínculo y con la proyección de ser considerado en futuras investigaciones junto con otros factores no previstos en este estudio como los años de experiencia, el género, la distancia generacional o la diferencia sentida en torno a la formación de docentes jóvenes y aquellos de más edad.

a) Posicionamiento en torno a la predominancia del carácter afectivo del vínculo

La dimensión afectiva del vínculo aparece como un no-dicho en el discurso de los docentes, asumida de antemano y desde el sentido común, por lo que la caracterización del vínculo tendría siempre presente este carácter afectivo. Sin embargo, el discurso de los docentes se construyó en constante tensión respecto a la predominancia de esta dimensión, por lo que el valor descriptivo e interpretativo de esta etiqueta guarda relación con el posicionamiento de los docentes en torno al lugar que se le otorga a la dimensión afectiva del vínculo.

El primer fragmento habla de una mayor predominancia de los elementos “*emocionales*” del vínculo por sobre los “*intelectuales*”, los que a su vez, sobrepasarían los roles sociales que cada uno de los sujetos desarrollan en la institución escolar.

Fragmento nº 11: Grupo Focal, pp. 3-4.

P4: “Yo entiendo más bien el vínculo como una relación más de tipo afectiva, más como apego o desapego ya, más que una cosa así de tipo de rol social digamos, yo creo que es una cosa más bien de afectividad, que es una cosa muy humana, digamos, más que profesional es una cosa humana que es la relación que se produce de cercanía o lejanía ya, con el estudiante y una cosa más que un... ¿Cómo se dice? Un, una idea, más que una cosa intelectual es más bien emocional.

P.2: “Me refiero a que hay una reacción natural ya, de tipo afectiva mía, mía, o sea yo reacciono afectivamente frente a una persona que me cae bien o que me cae mal, lo mismo que le pasa a los alumnos conmigo, yo les voy a caer bien o les voy a caer mal, eso se me ocurre, que eso mas bien, no es una cosa de rol social, sino que más bien una cosa afectiva, emocional, ya, que me siento más cerca más lejos (...)”.

Desde el análisis descriptivo, es posible señalar que existe la intención de definir el vínculo a partir de la predominancia de los afectos por sobre lo intelectual, ubicándolo en el dominio de “*lo humano*” entendido en términos amplios, y no necesariamente de los “*roles sociales*” que docentes y estudiantes juegan en la escuela. Ahora bien, se aprecia que

dominarían formas verbales intransitivas que apuntan a definir un vínculo afectivo considerado como evento naturalizado, como una *“reacción natural”*, como un efecto colateral inevitable de la labor docente y en torno al cual no existiría una intencionalidad por parte de los sujetos de desarrollarlo perdiendo incidencia como agentes activos de esta relación: *“es la relación que se produce de cercanía o lejanía”* (participante nº 4).

El siguiente fragmento, expone un posicionamiento que no logra cohesionarse con el resto de las intervenciones como estructura textual, debido a que se plantea a modo de declaración hacia el final de la discusión, ya que el participante no estaba al inicio de la entrevista, y porque marca un posicionamiento que claramente niega la esfera emocional de la tarea de educar cuando el grupo ya había llegado a consenso de que las emociones sí son parte de la tarea de educar, aunque con distintos matices.

Fragmento nº 12: Grupo Focal, pp.24-25.

P.8: “(...) hay que separar que el profesor no es y que no se pretenda, que el profesor no es un asistente social ni tampoco es Psicólogo, el profesor es profesor, por lo tanto el vínculo está relacionado a un contexto de aprendizaje, el vínculo mirado desde ese punto de vista, está asociado a que de la manera que yo voy a desarrollar la actividad o el aprendizaje esperado o el objetivo de la clase, ahí es donde yo tengo que establecer ese vínculo, los problemas emocionales, lo que tiene que ver con la parte digamos social, psicológica, son elementos que sí son relevantes en nuestro quehacer y que pueden entorpecer si no están bien, pero lo fundamental es que nosotros seamos capaces de vincular y contextualizar lo que nosotros queremos enseñar, para mí yo lo veo desde esa manera el vínculo, porque si no, nos ponemos a teorizar sobre la psicología del estudiante y nos vamos a quedar con que el alumno tiene problemas, con que el estudiante hoy día, no sé poh’, llegó mal, entonces si nosotros no somos capaces de hacerlos a ellos pensar en lo que realmente es relevante en ese minuto, seguimos victimizándolos , yo lo veo con ese punto de vista, el Psicólogo tiene que hacer su pega, el asistente social y tampoco desconocemos eso, pero el vínculo está más dado desde la parte del profesor a lo que él enseña, así lo veo yo

por lo menos (...)

Desde el análisis descriptivo llama la atención el modo imperativo utilizado por el docente para apelar a la necesidad de separar el campo de acción de los docentes de otras profesiones tradicionalmente asociadas al tratamiento de problemáticas sociales y emocionales, como principales características de los estudiantes con quienes trabaja: *“hay que separar que el profesor no es, y que no se pretenda, que el profesor no es asistente social ni psicólogo”*. Esta situación habría contribuido a una situación de victimización de los estudiantes que es producto de queja para el docente a través de la siguiente expresión en modo declarativo *“seguimos victimizándolos”*.

Del mismo modo, el docente señala que *“el profesor es profesor”*, frase tautológica que cobra sentido desde la función identitaria del discurso, al separar el área social y emocional del estudiante de la tarea de enseñar y abocando la tarea del docente solo como el encargado de los aprendizajes. De esta manera, desde la función interaccional del discurso, el docente contribuye a construir la imagen de un vínculo sesgado a la tarea de enseñar, y en donde las problemáticas sociales y emocionales de los estudiantes son relevantes para el proceso educativo de los estudiantes, pero que deben ser trabajados por otros profesionales que apoyan a su labor educativa desde sus áreas particulares. Lo anterior contribuiría a la función ideacional del discurso de producir una imagen sobre la educación como un proceso de transmisión de conocimiento que debe llevarse a cabo de igual manera independiente del contexto social y del sujeto particular al cual se está educando, los cuales pueden *“entorpecer”* este proceso encargado al docente, si no son tratados de manera adecuada por los profesionales pertinentes.

Por último, a modo interpretativo y desde el análisis del fragmento como práctica discursiva dentro del contexto de producción particular en el cual tuvo lugar la entrevista, la intervención de este docente apela a los otros docentes y da cuenta, por medio del valor relacional que otorga a la utilización del pronombre *“nosotros”* (los docentes) de excluir/separar la docencia del campo de acción de otras profesiones que se harían cargo de elementos sociales/emocionales igualmente importantes para su labor, pero de los cuales ahora el docente ha tenido que hacerse cargo. Según las ideas de Hargreaves (2005)

sistematizadas por Cornejo (2012), esta diversificación de tareas asignadas al docente, pueden relacionarse con altos niveles de malestar en el trabajo.

Cabe destacar que las intervenciones hasta aquí analizadas, marcan dos extremos en torno a la predominancia del carácter afectivo del vínculo que no tuvieron mayor injerencia en el discurso que construyen los docentes a lo largo de la discusión. Lo que se logra observar es que los docentes sí integran, con mayor o menor énfasis, la dimensión afectiva a la tarea de enseñar. Este continuo iría desde el ubicar a las emociones como “evento” accidental de la tarea de educar, hasta la instrumentalización del carácter afectivo del vínculo.

Fragmento nº 13: Grupo Focal, pp. 3-4.

P. 5: “(...) el rol nuestro no es el de estar al servicio en el sentido de hacer amigos, sino que ellos al fin vean en uno que uno es como el ‘líder’ el ‘jefe’ de la sala de clases y que uno es el que entrega el conocimiento y de alguna manera ellos al percatarse que esa es la relación directa que hay, te genera una sensación de respeto, por supuesto que en el camino se van dando otros vínculos menores, que son de confianza, de cariño, de la pena enorme que se siente cuando ellos entraron chiquititos y ya terminan como grandes, porque es un acercamiento, pero el vínculo central acá es el que se da en el proceso de aprendizaje, o sea yo enseño, tú aprendes, el profesor pasa a ser como un modelo, sobre todo a este nivel, nosotros somos como un referente de, porque sabemos que son niños que vienen con muchas carencias, que tienen muchas debilidades (...) , entonces el vínculo ‘profesor-alumno’ para mí es como si tú me dijeras el proceso de enseñanza aprendizaje, yo enseño, tú aprendes, yo soy el profesor y tú eres el alumno.

P. 3: Es que es una relación poh’, una relación que se da entre dos partes, en este caso, cuando a mi me dicen vínculo profesor-alumno, lo veo como alguien que va a estar no por sobre el otro, a lo mejor sí por sobre el otro en el sentido de la edad y del conocimiento que el otro pueda tener cuando tú enseñas, indudablemente que se van estableciendo otros vínculos más pequeños, de cercanía o de lejanía de

repente porque hay relaciones con alumnos en las que tu nunca vas a entrar poh', o sea no lo vas a entender jamás y él jamás te va a entender a ti, pero de repente se logra, se logra en ciertas situaciones...”.

Desde el análisis textual, se aprecia que la dimensión afectiva es nombrada por el participante nº 5 como “*vínculos menores*”, y que estaría caracterizado por sentimientos únicamente amorosos como la confianza y el cariño, lo que se diferenciaría del “*vínculo central*” asociado al proceso de aprendizaje. Destacan nuevamente formas verbales intransitivas como “*puede darse o no*” y “*se van dando*”, que hablan de un evento naturalizado, un efecto colateral inevitable y en torno al cual no existiría una acción con clara intención de desarrollarlo: “*hay relaciones con alumnos en los que nunca vas a entrar, no los vas a entender jamás y ellos tampoco a ti*”. Este hecho se complementa con la posición del participante que a continuación se reproduce.

Fragmento nº 14: Grupo Focal, p.2.

P6: “Yo lo veo como la relación que uno va estableciendo en la interacción pedagógica que uno tiene con el estudiante, por ejemplo en las salas, es la interacción que se establece cuando le entregas un conocimiento del trabajo, del aprendizaje, la manera como él se acerca a esto, el trabajo que uno propone, la motivación que despierta, ya, y ese vínculo además no tan solo académico sino que también se va dando en el plano personal, uno se va interiorizando en la problemática que a raíz del aprendizaje específico tiene, ya, o una actitud que él tiene frente a la clase, uno se va interiorizando de problemas personales, familiares, cierto, o también dentro del mismo colegio que el alumno va teniendo, y de esa manera uno se va relacionando con él ya, y va una situación...va estableciendo cierto rasgos que se afianzan o que se van depositando en nosotros cierta información que no todos la manejan, y de esa manera, pienso yo, que se va desarrollando un vínculo ya, con el estudiante.”

A partir del análisis gramatical, destaca nuevamente el uso de estructuras verbales intransitivas que predominan en la construcción sintáctica del fragmento analizado, nos hablaría del vínculo como un “evento naturalizado” que no tendría ejecutante activo ni una intencionalidad de por medio. Por ejemplo, en la expresión “*es la interacción que se establece cuando le entregas un conocimiento del trabajo, del aprendizaje (...)*”, el vínculo es entendido como un corolario accidental de la labor docente orientada a la entrega de conocimientos. Por su parte, la acción del docente en el discurso es expresada solamente hacia la “*entrega de conocimientos*” como el momento en el que “se establece” el vínculo, lo anterior expresado través de una oración subordinada adverbial de carácter temporal que sólo precisa cuándo “*se establece*” este vínculo.

En el otro extremo de este continuo, se ubica la idea de la instrumentalización del Vínculo y su dimensión afectiva, como valor relacional que dominó el discurso de los docentes. Este es un tópico que será abordado con mayor profundidad en el apartado dedicado a analizar el lugar otorgado al vínculo en el quehacer docente, pero que se menciona acá para resaltar el carácter de agente que asume el discurso en la gestión de este vínculo afectivo. Se reproducen a continuación algunos fragmentos que ayudarían a ejemplificar lo anterior.

Fragmento nº 15: Entrevista, p.12.
Entrevistado: “Yo creo que el vínculo es un instrumento que me permite a mí favorecer el propósito esencial que yo desarrollo, ya, y son vínculos definidos, no es cualquier tipo de vínculo, te fijas, porque aquí... ahora si yo llego a ser amigo del estudiante, eso quizás me favorecería mucho más, pero ese no es el propósito, el propósito es establecer ciertos climas de ambientes gratos que favorezcan la participación, que se observe el respeto, que se permita la inclusión, una serie de cosas que el vínculo si yo lo tomo en ese sentido.”
Fragmento nº 16: Grupo Focal, p.5.
P1: “No tiene nada que ver, no es ser buena onda, es que se genera una relación de, vuelvo a insistir, como de instrumentalización del vínculo

para que se, para que ese alumno... yo pueda sacar el mejor provecho o el mejor rendimiento a ese alumno, ya sea intelectual o emocional o que permita construir, soñar lo que quiera hacer en su vida, pero voy a volver a insistir en el tema de instrumento, que no es lo mismo que ser buena onda.”

Fragmento n° 17: Grupo Focal, p.7.

P.2 “Yo lo veo como instrumento, el vínculo como instrumento para poder sacarle el máximo rendimiento al alumno, no solamente académico, sino que al final del día lo que uno... por lo menos yo lo que trato de hacer es transmitir de que cada uno pueda elegir su proyecto de vida y a partir de que ellos quieren construir su proyecto de vida, ellos tienen la necesidad de adquirir el conocimiento que tú traes, internalice los conocimientos que tú pretendes depositar”.

Fragmento n° 18: Grupo Focal, p.2.

P.3: “(...), el tema del vínculo va de la mano con entender que el hecho de conocerte como persona, no significa que seamos ‘compadres, ni amigo’ sino que hay un entendimiento del ser que para mí es una instancia de aprendizaje como profesor, yo que soy un profesor nuevo en temas de generar vínculos con mis estudiantes, me permite buscar estrategias para llegar a ellos de otra manera con las que quizás con mi disciplina no llego a ellos.”

Desde el análisis descriptivo, se puede señalar que a través del uso de este término metafórico, si se quiere, del *“instrumento”*, los docentes hacen referencia a un elemento que podría facilitar su trabajo si es que es gestionado de manera adecuada por ellos, pero que no constituye su trabajo en sí mismo, aunque es responsabilidad de ellos gestionarlo. Es por eso mismo que dominan formas verbales transitivas a modo de acción material en donde claramente es el docente el sujeto activo y el

estudiante el objeto pasivo que recibe la acción del docente como agente de la acción. De ahí que, con algunos matices, el objetivo de lograr un vínculo emocional con los estudiantes les serviría para “sacarles el mejor rendimiento”, fortalecer el respeto a su autoridad como docente, o, como dice el entrevistado en el fragmento n° 15, “promover ambientes favorables para que se dé la dinámica del aprendizaje”, como la tarea principal del docente que es orientada a lograr los aprendizajes formales exigidos a los estudiantes.

Un matiz respecto a lo anterior, lo marca el participante 3 en el fragmento n° 18, quien menciona que el vínculo le serviría para buscar estrategias que le permitan “llegar” (interesar a sus estudiantes en su disciplina). Lo anterior, aunque señala que el vínculo produce un cambio en el docente, este iría igualmente abocado a mejorar el proceso de consecución del objetivo propuesto para la clase que es transmitir conocimientos.

b) El Vínculo entre docente y estudiante tiene un Propósito Educativo

En la medida que avanza la conversación, el discurso de los docentes poco a poco se fue acercando más a las experiencias concretas en torno al Vínculo con los estudiantes. Este relato que, como se dijo al inicio, se presenta homogéneo a lo largo del texto, permitió levantar núcleos temáticos que en su conjunto caracterizan al Vínculo entre Profesor y Estudiantes. Desde este primer apartado se recoge un fragmento de la conversación que caracterizarían al vínculo como un elemento que tiene un propósito particular en el marco de la tarea educativa y que le permitiría al docente alcanzar los objetivos planteados como parte de su tarea, introduciendo la idea de la “instrumentalización” que será tratado más adelante.

Fragmento n° 19: Grupo Focal, pp.24-25.

P6: “Yo, desde esa perspectiva, considero que el vínculo es fundamental, porque es el nexo que yo tengo para desarrollar mi trabajo y cumplir el objetivo el cual me he pasado en esa clase, porque mi trabajo es hacer clases, ya, desarrollar habilidades, trabajar un

aprendizaje (...) el vínculo tiene un propósito, te fijas, hay un propósito ahí que se relaciona con... o sea no es un vínculo cualquiera, (...) por eso te digo que hay que optimizarlo, mejorarlo de manera de que esa relación que voy estableciendo me genere a mi mayor eficacia al trabajo que yo estoy realizando”.

Fragmento n° 20: Entrevista, p1.

E: “Para mí, el vínculo tiene el propósito de permitir que se dé la dinámica del aprendizaje, en que la entrega que uno tiene, la propuesta de actividades que se da en la clases sea mejor o mayormente aceptada, (...)”.

En términos descriptivos el discurso de los docentes representado en este apartado intenta marcar cierta distancia y diferenciar el vínculo con el estudiante de otros vínculos “*cualquiera*”. En este sentido, el vínculo es considerado fundamental, ya que sería el “*nexo*”, la conexión que permitiría a los docentes desarrollar su trabajo, entendido desde el desarrollo de habilidades y los objetivos de aprendizaje planteados para las clases. Por tanto, el vínculo sería entendido como un pre-requisito de la tarea educativa orientada principalmente al desarrollo de habilidades y el trabajo de algún aprendizaje en la sala de clases (función ideacional).

Ligado a lo anterior, el discurso desde su función identitaria, nos muestra un docente que se ve a sí mismo como el principal responsable y gestor de estas relaciones con sus estudiantes, lo que le permitiría la construcción de ambientes educativos propicios para el aprendizaje. Cabe destacar el vocabulario utilizado por el participante n° 6 para describir este hecho, términos como “*optimizarlo*” y “*eficacia*” asociados a paradigmas funcionalistas en el estudio del vínculo que lo asocian como un elemento perfectible que, en la medida que el docente lo mejore, le permitirá mejorar el proceso de producción para la obtención eficaz del producto de su trabajo que es desarrollar habilidades y transmitir

conocimientos: “*hay que optimizarlo, mejorarlo de manera de que esa relación que voy estableciendo me genere a mi mayor eficacia al trabajo que yo estoy realizando*”.

Destacar también que, desde la función interaccional del discurso, el definir el vínculo como un elemento posible de optimizar para mejorar la eficacia de su trabajo como docentes, releva una relación con los estudiantes posible de ser mejorada (optimizada), y que estaría marcada por la unidireccionalidad de este vínculo al ser construido desde los roles y el deber de los docentes, posicionándolos como punto de llegada de su acción.

c) *La temporalidad del Vínculo como “Proceso de Normalización”*

Otra de las características atribuidas al Vínculo responde a su carácter de temporalidad y que marcaría cierta historicidad en la relación entre ambos sujetos a lo largo del ciclo educativo de los estudiantes en la enseñanza media. El extenso fragmento que se reproduce a continuación, hace referencia a esta situación de temporalidad asociado a un “*proceso de normalización*” que este docente en particular llevaría a cabo desde el primer momento en que se encuentra con el grupo de estudiantes. Este *proceso* es valorado como un factor importante para lograr cierto dominio sobre el grupo lo que estaría muy en línea también con la idea de la instrumentalización del vínculo desarrollada anteriormente.

Fragmento nº 21: Entrevista, p.2-3.

Entrevistado: Es que eso se va generando, por lo menos en la trayectoria que yo tengo, se va generando con el transcurso del tiempo, porque depende también de los propósitos que uno como profesor tiene, yo te digo que en los primeros medios, uno de mis propósitos fundamentales, lamentablemente no son los aprendizajes, sino que es un proceso de normalización, y por qué razón, porque hay ciertas deficiencias que entorpecen el objetivo básico que es el aprendizaje, ya, por ejemplo, está la actitud, la disposición, el vocabulario, la valorización que tiene la asignatura, hábitos que deben tenerlos, pero algo sucede que se pierden o se menoscaban un poco y no se observan claramente, entonces en esa situación la normativa se restringe bastante y yo la restrinjo bastante porque también soy un profesor que tiene... yo llevo treinta años en esto y tengo muy buen manejo y dominio del grupo, pero ese dominio

se sustenta inicialmente en una restricción fuerte, donde la norma se cumple, donde la sanción es inmediata, entonces cuando los alumnos ven estas cosas que si el profesor dice tal cosa y que esta es la normativa y esta es la sanción y que eso realmente se cumpla, entonces ya después piensan dos o tres veces en cometer la falta. Se normaliza, pero esa normalización me lleva, por lo menos a mí, tres meses... tres meses y dentro de esa normalización tiene que estar el proceso fundamental que es la clase y también ir recabando información para ver si efectivamente los procesos se dan, lo que está planificado se va dando, entonces en este sentido si yo lo relaciono con los vínculos, o sea los vínculos ahí se están creando, no se dan inmediatamente, se van dando a lo largo del tiempo”.

Desde el análisis descriptivo, es interesante que el docente asocie en general la generación de los vínculos con un *“proceso de normalización que se va dando a lo largo del tiempo”*. Domina el uso de cláusulas transitivas que manifiestan la intencionalidad del docente en guiar este proceso frente a un estudiante que es producido como objeto de la acción de los docentes. De esta forma, el docente señala que las características que adoptaría este Vínculo dependerían de los propósitos de su trabajo, entendidos como los objetivos centrales de la docencia asociados a los aprendizajes. En este caso, dada ciertas *“deficiencias”* de los estudiantes que *“entorpecen”* la labor educativa del docente, el objetivo primario *“lamentablemente”* sería la *“normalización”* de los estudiantes y no los aprendizajes.

Desde la función identitaria del discurso, el docente es producido como un sujeto que pretende ser autoridad, representante de la normativa de la escuela y responsable activo de sancionar su no cumplimiento por parte de los estudiantes. De esta forma, y desde la función interaccional del discurso, el docente produce una relación vertical intencionada con el estudiante como sujeto pasivo y cuya diferencia de poder entre ambos estaría dada por la posición del docente como representante del sistema normativo de la escuela. El vínculo, por tanto, tendría cierta historicidad asociada de manera intencional a la función de

normar a los estudiantes para lograr entonces dedicarse al propósito fundamental de la educación, que serían los aprendizajes de los estudiantes (función ideacional).

En orden con lo anterior, el mismo docente entrevistado señala que si bien el vínculo con el estudiante entendido desde este “*proceso de normalización*” es desgastante psíquicamente, igualmente podría llegar a ser gratificante en la medida que le permitiría realizar su trabajo. Asimismo, en la medida que el estudiante asume la norma impuesta por el docente, la actitud de este último hacia el estudiante cambia.

Fragmento n° 22: Entrevista, p.9.

Entrevistado: “La línea que yo impongo inicialmente es fuerte, es muy tradicional, muy restringida, lo que me trae también hartos problemas, pero y cuando yo observo, o sea a mí me gusta mucho cuando un estudiante cuestione las decisiones que yo pueda tomar o la normativa que estoy estableciendo, pero si lo hace de manera respetuosa, con un vocabulario adecuado, te fijas, que no se exalte, que dé a conocer sus puntos dentro de un marco regulativo claro y en donde está clara la autoridad del docente. (...) Yo tengo fuertes diferencias con estudiantes inicialmente que después a final de año o al segundo año, la relación cambia, porque el alumno cambió su manera de interactuar conmigo y eso a mí también me hace cambiar en acceder a la cercanía que él tiene y eso a mí me favorece porque me permite hacer una entrega, un trabajo de mejor calidad. Es gratificante porque logras que sigan tu sistema, pero es arduo, es arduo, es desgastante, te agota psíquicamente, cansa.”

Desde el análisis descriptivo, cabe hacer mención al contenido textual del fragmento, donde se señala que el vínculo estaría tensionado por la línea que trata de imponer inicialmente el docente. Sin embargo, conforme avanza el tiempo, esta relación cambiaría en la medida que el estudiante cambia su forma de interactuar con el docente y acepte su autoridad y el marco regulatorio propuesto por este. Lo anterior derivaría en que el docente cambie y acceda a la cercanía con los estudiantes lo que le permitiría mejorar su trabajo. Esto es

reconocido como desgastante psíquicamente, pero gratificante en la medida que el docente logra imponer el marco regulativo propuesto.

Desde la función interaccional del discurso es importante señalar que, de manera más o menos implícita, se produce un vínculo con el estudiante en donde habría un agente activo (el docente) que trata de imponer una línea regulativa determinada en la relación con el estudiante, por lo cual, este cambio mutuo al cual hace referencia el docente, quedaría supeditado a la aceptación, por parte del estudiante, de la línea que inicialmente trató de imponer el docente. En este sentido, la expresión “*la relación cambia*”, como estructura gramatical que produce la imagen de un cambio como evento, cumpliría realmente la función accional de ocultar al responsable y la verdadera razón que explicaría este cambio y la posibilidad de una mejora en la labor del docente, la aceptación del estudiante del marco regulativo planteado por el docente.

d) Factores que dificultan la expresión y el desarrollo del Vínculo entre Profesor y Estudiante

Esta sección recoge intervenciones relacionadas con algunos elementos del vínculo que según el discurso de los docentes comparten la característica de dificultar y tensionar el vínculo con los estudiantes. La primera de ellas iría justamente en la línea de la caracterización que hacen de sus estudiantes como elementos que dificultarían el establecimiento del vínculo.

Fragmento nº 23: Entrevista, p.1.

Entrevistado: “ese vínculo no es tan... no se establece tan fluidamente ni en forma clara al inicio, es como... que está dentro de un proceso porque hay muchas situaciones que lo desmarca, acá interviene mucho el aspecto actitud que tiene el estudiante, la valoración que le da al estudio, los intereses personales que él tiene frente al estar en el colegio, entonces no siempre el estudiante acepta ni está dispuesto a participar directamente de las propuestas que uno como profesor puede realizar en el plano académico, y frente a eso debes luchar para poder normalizar, cambiar esas situaciones y que tu trabajo lo puedas hacer de mejor

manera (...)

Desde el análisis descriptivo del fragmento y coherente con la estructura textual del discurso de este docente en particular, quien asocia al Vínculo con un “*proceso de normalización*” que tendría por objetivo el desarrollo de ambientes favorables para el aprendizaje y la facilitación de su trabajo, existirían diversas “*situaciones*” que se ubican como características propias de los estudiantes asociadas a actitudes, valoraciones e intereses hacia la propuesta del docente, que “*desmarcarían*” al vínculo de su objetivo principal de facilitar el aprendizaje. En ese sentido, el uso de la expresión “*luchar*” como acción material del docente marca un significado interaccional del discurso que produce un vínculo muy tensionado al inicio por elementos que “traen” los estudiantes a la relación, y frente a lo cual el docente “*debe*” luchar, verbo modal que tiene el valor expresivo de señalar un “deber” del docente de lograr esta “*normalización*” para lograr facilitar su trabajo y los aprendizajes de los estudiantes.

El siguiente fragmento hace referencia a otro factor sentido por los docentes, como un factor que estaría dificultando la relación con los estudiantes, la distancia generacional entre ellos.

Fragmento nº 24: Grupo Focal, p.23.

P4: Vivimos un cambio generacional, un cambio cultural, un cambio pero absoluto en todas las esferas de la vida social y personal, muchas cosas que se han ido perdiendo, el alumno que se ponía de pie cuando uno llegaba a la sala, saludaba, ahora entran, salen, no saludo ninguno, esas cosas digamos, son las que nos han ido... de repente nos chocan mucho, ya, porque nosotros estamos estructurados de una cierta manera, mentalmente, ya, y estos jóvenes probablemente no lo hacen ni con maldad, ni con mala intención, tienen otras estructuras mentales para saludar, probablemente no tiene ningún valor, ya, entonces les da lo mismo, para ellos las cosas tecnológicas son casi naturales, entonces valoran muy poco, lo otro, respecto a causas sociales, una

pregunta que escuché ayer ¿Cuánto valoran los jóvenes de hoy la democracia? Lo que muchos adultos, cierto, pelearon, apalearon, no sé que más para llegar a esto, y a estos cabros les da lo mismo, ya.

Desde el análisis descriptivo, llama la atención la modalidad categórica con la cual el docente se refiere a este cambio generacional y cultural que derivaría en que “*muchas cosas se han ido perdiendo*”, expresión intransitiva que hablaría de la pérdida actual de valores como evento inevitable y absoluto. Lo anterior serviría para sustentar la valorización negativa hacia la imagen de un estudiante que es estructurado mentalmente por un sistema de valores que lo hace ser indiferente a la autoridad, las causas sociales y valores como la democracia por la cual los adultos habrían luchado.

Según lo anterior, el discurso del docente estaría cumpliendo la función interaccional de producir la imagen de un Vínculo como “*choque*” entre dos sujetos “*estructurados mentalmente*” de manera diferente, marcando un distanciamiento valórico y generacional por parte de los estudiantes que dificultaría el desarrollo del Vínculo entre ambos. A su vez, como función identitaria, el docente se produce a sí mismo como un sujeto que es representante de un sistema de valores considerado válido frente a otro representado por los estudiantes quienes deben asimilar las creencias de los docentes.

El discurso del docente en este fragmento tendría el valor relacional de restar agenciamiento al estudiante respecto de su posicionamiento como sujeto frente a la sociedad negando su posibilidad de cambio del sistema de valores y creencias representado por los adultos frente a ellos, produciéndolos como sujetos incompletos en la medida que no adoptan el sistema de valores del cual el docente es portador. Por parte de los docentes, esto puede llegar a ser valorado como una incoherencia, ya que, por un lado, defienden valores como la democracia, pero por otro, valorizan de manera negativa cuando el estudiante no respeta su autoridad como docente, ni asimila como propios los valores que éste trata de imponer.

Otro de los factores que tensionan la expresión y el desarrollo del vínculo según el discurso de los docentes, tiene que ver con algunos factores materiales y psicosociales de su trabajo. Específicamente el fragmento que sigue hace alusión al escaso tiempo de reflexión como elemento que influiría en la forma en que se desarrolla el vínculo con el estudiante.

Fragmento nº 25: Grupo Focal, p.13.

P4: “Detrás del profesor, claro, hay una esencia emocional que nos hace ser humanos, lo difícil es llegar ahí cuando uno está metido haciendo clases todo el día...

P5: Ese es el problema.

P4: Cuarenta y cuatro horas, no tienes tiempo para reflexionar, tus emociones andan vueltas para cualquier lado, etcétera, etcétera, porque uno no se puede dedicar al auto-cuidado de uno, entonces uno no tiene bien a la clase, entonces yo llego mal, el chico ya viene mal, porque viene mal por su familia, por todas sus influencias y se produce en vez de un vínculo un... no sé cómo se llamará, un vínculo negativo, como un choque, un corte circuito, ya, que nos aleja como personas y nos dificulta nuestra labor...”.

Desde el análisis descriptivo, el docente hace alusión que los escasos tiempos de reflexión, de autocuidado y la alta tasa de horas lectivas de su carga horaria, sumado a la situación contextual y familiar adversa ya caracterizada de los estudiantes, imposibilitarían acceder a nuestra “*esencia emocional que nos hace ser humanos*”, que iría más allá del rol que cada uno representa en la escuela. Lo anterior derivaría en el desarrollo de un “*vínculo negativo*” por parte de ambos sujetos que, aunque no queda claro su significado, estaría siendo caracterizado como un “*choque*” o un “*corto circuito*” entre ambos sujetos, expresiones que a modo interpretativo podrían relacionarse con un campo semántico asociado con una situación de tensión y desencuentro a nivel personal que dificultaría su trabajo.

En términos de la función interaccional del discurso, el vínculo es producido como un elemento del trabajo docente tensionado por las condiciones materiales y psicosociales que lo regulan y que tendría un importante elemento afectivo que influye en la manera en que el docente plantearía la relación con los estudiantes.

Otro elemento a señalar, es la mención del contexto institucional particular en el cual se ubica el vínculo entre los sujetos. En el siguiente fragmento el docente entrevistado, como ha sido la tónica en su discurso del Vínculo dentro de un “*proceso de normalización*”, señala que la falta de claridad en las normas institucionales derivan en dificultades para este proceso y un desgaste extra por parte del docente.

Fragmento nº 26: Entrevista, p.7.

Entrevistado: “Uno de los factores gravitantes que se están dando últimamente es la renovación anual que se está dando de profesores, ya, y es un factor importante, porque... y de hecho hay un factor más relevante ahí, más relevante que un profesor nuevo, porque cuando un profesor nuevo se integra a una institución y si esa institución tiene un proyecto definido, líneas claras, directrices definidas, uno se integra a eso y la sigue, te fijas, no estoy diciendo que las cosas están demarcadas, o sea este es el camino por el que hay que ir, no se trata de eso, porque igual.. Pero yo a lo que voy es que en las instituciones tienen que ver alineamientos fundamentales definidos, o sea, por ejemplo, como nosotros abordamos y logramos hacer prevalecer nuestro trabajo con el tipo de estudiante que laboramos, (...), es que no hay directrices ni líneas comunes”.

A modo descriptivo, señalar que el docente sigue muy en línea con la estructura discursiva que plantea, la cual a lo largo de varias intervenciones va complementando y agregando más elementos a la idea del Vínculo como “*proceso de normalización*” que permite mejorar ambientes y facilitar los aprendizajes. En ese sentido, se señala que la alta rotación de profesores, junto con un contexto escolar en donde no hay claridad de las reglas de cómo proceder frente a los estudiantes con quienes trabajan, dificultarían su capacidad de “*hacer*

prevalecer” su trabajo, expresión que puede asociarse semánticamente a verbos como predominar o imponer su trabajo frente a estudiantes cuyas características “*desmarcan*” el vínculo de su propósito de facilitar los aprendizajes, como fue señalado anteriormente. En ese sentido, el siguiente fragmento complementa lo acá mencionado, y pone el énfasis en la necesidad de una “*normalización*” de la situación de los propios docentes, para que puedan asimilar determinada forma de actuar frente a los estudiantes y conseguir esta normalización en los estudiantes que facilitarían su trabajo.

Fragmento nº 27: Entrevista, p.7.

Entrevistado: “(...) pero lo que yo alcanzo con el grupo me sirve solamente a mí poh’, porque yo logro tener una clase que no está tensionada, una clase normalizada, pero eso no se proyecta a la otra clase, te fijas, entonces hago un trabajo muy de isla, y eso sí que cansa, entonces la idea no es esa, la idea que esto se proyecte a la institución. Esta normalización también pasa por nosotros, ... lo que se da actualmente, es que hay una dispersión de acciones o toma de decisiones del profesor o evitar ciertas cosas que si no se dan, entorpece al que viene, o sea, a que voy yo con esto, si un profesor no logra normalizar una clase, por lo menos una clase en términos generales para que el alumno esté más tranquilo, que esté más dispuesto, si no se logró eso que yo te decía antes, normalizar al estudiante, la clase que viene es un trabajo mucho más arduo, se da una lucha, porque el alumno ya viene empoderado ¿te fijas?, viene con otra intencionalidad a la tuya, una actitud que dificulta mi trabajo”.

Desde un nivel descriptivo, el discurso del docente apunta a que esta falta de normas claras en la escuela derivaría en una valoración de su trabajo como “*isla*”, expresión metafórica que aludiría a que su esfuerzo por lograr la “*normalización*” de los estudiantes, no se lograría proyectar a las clases de otros profesores, lo que es sentido como fuente de desgaste por parte del docente. De manera implícita, el docente apela al colectivo de los docentes de su establecimiento a fijar una línea de acción en común que guíe sus acciones. En línea con aquello, el docente plantea que los mismos docentes de este establecimiento

debieran pasar por un “*proceso de normalización*” mediante el cual puedan asimilar formas consensuadas de actuar frente a estos estudiantes.

Se observa una función identitaria del discurso relacionada con la imagen de un docente que asume su rol de representante del sistema normativo institucional. De esta forma, desde su función interaccional, el discurso contribuye a producir un vínculo caracterizado como una *lucha*, figura utilizada anteriormente y que se relacionaría principalmente por un choque, una tensión entre un docente que, como representante del sistema normativo de la escuela, intenta normalizar al estudiante (que esté más tranquilo y dispuesto a aprender), y un estudiante que, como sujeto “*empoderado*”, se plantea con otra intencionalidad contraria a los objetivos del docente y la escuela.

e) Fenómeno de cuestionamiento a la práctica de los docentes jóvenes y el rol de las emociones

El apartado que se presenta da cuenta de un fenómeno que tuvo lugar en el momento en que los docentes más jóvenes dejan la discusión, y apunta hacia una crítica de los profesores con más años de experiencia hacia la forma en que es valorada la dimensión afectiva del vínculo y el actuar de los docentes con menos años de experiencia. Los análisis deben ser considerados como preliminares y en ningún caso como el discurso producido por el conjunto de los docentes, ya que fue realizado en ausencia de los participantes interpelados, sobrepasa los alcances planteados para esta investigación y porque a lo largo del texto, no se logra apreciar que el discurso de profesores con años de experiencia no conforma un texto diferente del discurso de aquellos con menos años de experiencia, sino que solo marca un matiz respecto de la predominancia de los afectos en el vínculo. El cuadro que sigue apunta hacia una diferenciación en el énfasis dado a las emociones por parte de los docentes jóvenes.

Fragmento n° 28: Grupo Focal, p.26.

P5: “ (...) tenemos una distancia generacional amplia poh’, entonces a lo mejor ellos se ven mucho más cercanos a nuestros alumnos y nosotros tenemos una formación distinta. (...) Mira a mí, lo que más me

ha llamado la atención pero así de una manera impresionante, es darme cuenta del abismo generacional que vemos acá en el colegio, porque los tres profesores que se fueron, lo describieron totalmente distinto a nosotros, como la cosa afectiva, el ser más amigos, y nosotros lo entendemos distinto.

(...)

P5: Y ellos igual, como en la posición muy de victimizar a estos niños, carentes de... me llamó mucho la atención.

P8: Es que el vínculo está dentro de un contexto, en el caso del profesor.

P5: Pero de un aula...

P8: Un aula.

P5: Donde yo tengo un objetivo, tal como tú lo dijiste.

P8: Porque o si no se dispersa uno a nivel tan macro, que no eres capaz de encontrar tantas variables, cómo haces tú clase al final, es la carga emocional tan alta, que tú dices ‘O sea yo me voy a preocupar esencialmente de sus emociones y de cómo él está sintiendo, de lo que le está pasando, porque en eso me voy a vincular y ¿no le puedo exigir?! (...)’.

A partir del análisis descriptivo, el docente utiliza los pronombres “ellos” y “nosotros” de manera exclusiva para diferenciar a los docentes jóvenes (ellos), de los docentes con más años de experiencia (nosotros). De esta forma, el docente como portavoz del segundo grupo hace referencia a una distancia generacional “*abismante*” con sus estudiantes y los docentes jóvenes a la vez que han sido formados de distinta manera como profesores. Según el participante nº 5, los docentes jóvenes darían más preponderancia a las emociones y al “*ser amigos*” de los estudiantes. Lo anterior sería valorado de manera negativa, ya que contribuiría a “*victimizar*” a los estudiantes y la apertura de mucha variables, lo que según el participante nº 8, significa un obstáculo y una carga emocional alta que dispersaría los esfuerzos del docente en la ejecución de una labor orientada al aprendizaje y la exigencia.

Desde su función interaccional, el discurso de los docentes contribuye a producir la imagen de un vínculo en donde las emociones tendrían menor preponderancia frente a la tarea de educar, dando más importancia a un proceso educativo que debe llevarse a cabo

independiente de la realidad de cada estudiante (función ideacional). En línea con lo anterior, en el cuadro que sigue, el docente plantea una crítica a la forma concreta en que los docentes más jóvenes plantean el vínculo con el estudiante en el marco de su trabajo.

Fragmento nº 29: Entrevista, p.8.

Entrevistado: “ (...) la mayoría de los profesores nuevos que son bastante jóvenes, han optado por ese camino para conseguir lo otro, pero se les han desbordado, o sea al poco andar esa cercanía, esa mayor, como te diría yo, esa confianza que le dan los profesores, eso de creer más en el estudiante, no sé, todas esas cosas que se dan y que es bueno que se haga, pero no ha permitido que lo otro se concrete, el aprendizaje, un ambiente de respeto a la autoridad del docente, y por eso han tenido problemas y al final lo ha afectado en el dominio que se puede tener sobre ese grupo y eso los ha perjudicado y también esas han sido una de las razones por las cuales han tenido que salir del sistema, a lo mejor esos procesos que también llevan tiempo, a lo mejor no es de un año, es de dos años no sé, pero han sido tan... han provocado tantas dificultades que se ha optado por cambiarlos”.

A nivel descriptivo, la intervención del docente tiene un valor expresivo en la medida que a través de una modalidad categórica, el docente expresa una valoración personal que busca explicar el problema que se le ha ido presentando a los docentes jóvenes. Según el docente, el optar por el camino de la cercanía, de la confianza y de creer más en los estudiantes, ha significado que los docentes jóvenes no logran concretar un ambiente de aprendizaje basado en el respeto a la autoridad del docente, lo que habría derivado en fracaso y en que estos docentes muchas veces deban salir del sistema.

Desde la función identitaria del discurso, el docente se produce desde el cuestionamiento a su autoridad y la necesidad de reafirmarla frente a sus estudiantes dando menos preponderancia a la dimensión emocional del vínculo con los estudiantes y reafirmando su posición de autoridad. De igual forma, la función interaccional del discurso contribuye a la producción de un vínculo definido desde el deber del docente de enseñar a los estudiantes y

la relación con una autoridad que no debería llegar a ser cuestionada por el hecho de intentar un acercamiento y una confianza con el estudiante a nivel emocional. De esta forma, el proceso educativo es visto como un proceso orientado a la producción de aprendizajes, que marca una diferencia entre los roles de cada sujeto y la menor preponderancia de las emociones (función ideacional).

A modo interpretativo, cabe señalar que como práctica discursiva el discurso de los docentes con más años de experiencia no se aleja del orden discursivo desde el cual se construye el discurso del grupo en general, el cual está asociado a la escuela como institución normativa en la cual tiene lugar este vínculo. Por tanto, este discurso solo marcaría un matiz referido a la forma en que los docentes jóvenes desarrollan el vínculo con los estudiantes desde la cercanía y la amistad (asociados a la dimensión afectiva del vínculo), lo que traería por consecuencia una desvalorización de su autoridad según los docentes con más experiencia. Lamentablemente, lo anterior es señalado como un posible nicho de investigación a futuro sobre el cual no se puede profundizar, ya que la herramienta de análisis en este momento es solo la palabra hablada y no la práctica concreta de los docentes.

III) Análisis del lugar del Vínculo en el marco de su trabajo como docentes.

El último apartado que se presenta pretende analizar el lugar que los docentes otorgan al vínculo con el estudiante a lo largo de su trabajo. A nivel interpretativo del discurso como práctica discursiva, se aprecia un dominio del valor relacional en torno a la idea de la *instrumentalización* del Vínculo con el estudiante, por lo que se fue construyendo a lo largo de las distintas intervenciones de los docentes sólo con matices en lo que respecta a la forma de gestionarlo y la predominancia de los afectos en esta relación.

Bajo esta idea de la “optimización” del vínculo para la “mayor eficacia” del trabajo que colonizó el discurso de los docentes, la idea del vínculo como “instrumento” como campo semántico, se asocia a una condición previa ejecutada por el docente para mejorar su práctica por medio del establecimiento de una relación afectiva con los estudiantes en el marco de su trabajo.

Fragmento nº 30: Entrevista, p.12.

Entrevistado: “Yo creo que el vínculo es un instrumento que me permite a mí favorecer el propósito esencial que yo desarrollo, ya, y son vínculos definidos, no es cualquier tipo de vínculo, te fijas, porque aquí... ahora si yo llego a ser amigo del estudiante, eso quizás me favorecería mucho mas, pero ese no es el propósito, el propósito es establecer ciertos climas de ambientes gratos que favorezcan la participación, que se observe el respeto, que se permita la inclusión en la clase y la posibilidad de cumplir con lo planificado, de pasar los contenidos.”

Desde el análisis descriptivo de elementos formales del texto, la utilización de la figura del “instrumento” como metáfora que aludiría a un elemento facilitador de la tarea, pero que no constituye parte de la tarea misma. De esta forma, desde la dimensión interaccional del discurso, se reafirma la imagen de un vínculo como pre-requisito del proceso educativo mismo, el cual a su vez es producido desde los propósitos planteados para cada clase, poder “*pasar los contenidos*”. Por tanto, para el docente, el propósito del vínculo sería el establecimiento de climas favorables que permitan la participación, el respeto, la inclusión y la asimilación de los contenidos propuestos por el docente.

De igual manera, a lo largo de las siguientes intervenciones va quedando de manifiesto que esta idea en torno a la instrumentalización del vínculo, reconoce un fuerte componente afectivo en la relación con los estudiantes. Sin embargo, en la línea de reconocer que el Vínculo con el estudiante tendría un propósito asociado a facilitar la tarea de los docentes, el siguiente fragmento pretende diferenciar este vínculo de otros aunque compartan este componente afectivo.

Fragmento nº 31: Grupo Focal, p.5-6.

P1: “De repente confundimos el vínculo como con el ser ‘buena onda’ yo creo que no tiene nada que ver una cosa con la otra...”

P5: No tiene nada que ver.

P1: No tiene nada que ver, no es ser buena onda, es que se genera una relación de, vuelvo a insistir, como de instrumentalización del vínculo para que se, para que ese alumno... yo pueda sacar el mejor provecho o el mejor rendimiento a ese alumno, ya sea intelectual o emocional o que permita construir, soñar lo que quiera hacer en su vida, pero voy a volver a insistir en el tema de instrumento, que no es lo mismo que ser buena onda.

P2: Es que yo creo que de eso se trata, porque en el fondo el rol puede que de entrada uno sienta cosas, que de entrada un niño le cae más bien que otro ya, y eso provoca que el vínculo se haga más fácil o menos fácil, pero el vínculo se puede construir y yo creo que ese es como el deber, entonces no es como así 'de pie, entrada, a clases, ir a...' con todos estos me nace y con todos estos no, perdieron."

Desde un análisis descriptivo, se puede señalar que esta postura a lo largo de las intervenciones trata de marcar una distancia valorativa de la visión del vínculo con el estudiante solo desde lo emocional ajeno a su rol como docente. Los docentes que intervienen en este fragmento vuelven a insistir en la idea de la "instrumentalización", en ese sentido, en la construcción gramatical de la oración del participante nº 1, "*para que yo pueda sacar el mejor provecho o el mejor rendimiento de ese alumno*", queda claro que el docente se construye como sujeto activo de la acción, y el estudiante que, como complemento indirecto de la oración, es quien recibe la acción del sujeto (función interaccional). Por tanto, aunque se reconoce que existirían ciertos elementos emocionales que podrían presentarse entre docentes y estudiantes, estos serían ajenos a su rol como docentes y estarían supeditados al "*deber*" que el docente tendría de construir un vínculo con los estudiantes para lograr "sacar" su mejor rendimiento.

En esta misma línea, el siguiente fragmento pone de manifiesto la importancia que tendría el conocer a los estudiantes como "*personas*" para lograr interesar a los estudiantes en su asignatura a través de una actualización de sus estrategias pedagógicas.

Fragmento n° 32: Grupo Focal, p.2.

P.3: “(...), el tema del vínculo va de la mano con entender que el hecho de conocerte como persona, no significa que seamos ‘compadres, ni amigo’ sino que hay un entendimiento del ser que para mí es una instancia de aprendizaje como profesor, yo que soy un profesor nuevo en temas de generar vínculos con mis estudiantes, me permite buscar estrategias para llegar a ellos de otra manera con las que quizás con mi disciplina no llego a ellos.”

P4: Lo que pasa es que uno no puede separar lo profesional de lo personal, al final tú sabes que si uno se lleva bien con los chicos, es muy fácil hacer clases.

Desde la dimensión descriptiva del texto destaca el reconocimiento de la necesidad del docente de lograr un “*entendimiento del ser*” del estudiante como persona, más allá de su rol como estudiante, lo que sería una “*instancia de aprendizaje*” para los docentes que les permitiría buscar nuevas estrategias para “*llegar*” al estudiante, expresión que desde su uso semántico podría referirse a interesar al estudiante en su asignatura. De esta manera, aunque no queda claro explícitamente la intencionalidad del docente de establecer los vínculos con los estudiantes, estos sí le permitiría buscar nuevas estrategias en base a un conocimiento del estudiante como persona. De esta forma, la intervención del participante n° 4 refrenda esta postura a través de una modalidad categórica que no deja lugar a dudas en torno a la no posibilidad de separar el plano profesional del personal, ya que el segundo estaría facilitando el éxito del primero.

Desde su función interaccional, el discurso de los docentes estaría produciendo un vínculo con los estudiantes útil para su labor y de carácter vertical y unidireccional, ya que sería el docente el responsable de conocer al estudiante como persona y a partir de aquello actualizar sus estrategias, produciendo a su vez, la imagen de un estudiante como sujeto pasivo de esta relación en la cual el docente es el único agente activo: “*buscar estrategias que me permitan llegar a ellos*”.

Asimismo, esta unión entre lo humano y lo profesional, podría servir para generar un cambio de actitud del estudiante hacia la figura del docente por medio de una preocupación genuina en su “persona”. El siguiente cuadro plantea que el vínculo serviría para cambiar la actitud del estudiante en relación con el docente a través del respeto hacia la “*persona*” de este último.

Fragmento nº 33: Grupo Focal, p.7.

P7: “Es que el vínculo es como el puente que te permite pasar y al alumno pasar para acá poh’.

P3: Ese es el punto, entonces si por ejemplo si hay una relación no más personal, pero sí más de preocupación de saber, del ‘cómo está’ es diferente al ‘cómo están’ cuando todavía no llevo a la sala y los saludos ‘Buenos días, cómo están’ sino que tenga un trasfondo de que se note que yo ‘persona’ estoy preocupado, no solo yo ‘profesor’, eso es lo que permite el viraje del estudiante y en mi caso, por ejemplo, ha generado que muchos estudiantes que no tenían interés alguno, por lo menos tengan una actitud de respeto, porque si no hay un vínculo, un vínculo con el profesor, hay un vínculo con la persona y ese vínculo genera respeto, ese vínculo a nivel personal.”

Desde el análisis textual, llama la atención la dicotomía expresada por el docente entre la esfera del “*yo persona*” y el “*yo profesor*”, y en donde la primera sirve a la segunda, a través de una preocupación genuina del docente por la persona del estudiante, lo que permitiría un “*viraje*” de este último hacia un actitud por la asignatura y refrende el respeto a la autoridad representada por el docente a partir de un respeto hacia el docente como “*persona*”.

A nivel del análisis de la función interaccional del discurso, el docente estaría produciendo un vínculo con los estudiantes de carácter vertical nuevamente, basado en el respeto y la necesidad de un cambio de actitud que se ubica solo como responsabilidad del estudiante y no de ellos como docentes. Tal como ha sido señalado en el apartado dedicado a la caracterización de los estudiantes, el vínculo significaría una instancia de aprendizaje

implícita para los estudiantes en torno a las relaciones de poder dispares que se establecen entre ellos y los docentes, como figura de autoridad en la dinámica del aprendizaje.

A través de las intervenciones agrupadas en este apartado, se ha ido construyendo la idea de que el trabajo del docente no solo estaría orientado a la entrega de conocimientos, sino que esto se debe complementar con el establecer relaciones afectivas que permitan lograr lo primero.

Fragmento n° 34: Grupo Focal, p.7.

P.1: “(...) acá en el colegio cuando uno está haciendo clases, no solamente entregas conocimiento, pero tampoco es solamente... generar relaciones interpersonales, creo que no solamente es eso, yo creo que son un complemento los dos, tú lo dijiste recién y de eso me agarré, son un complemento los dos y los dos se entrelazan entre sí para que el alumno al final pueda salir del colegio y pueda construir su proyecto de vida y que tenga algo por que luchar en su vida, a eso voy cuando digo se conjugan los dos hechos ¿cachai’? Yo lo veo como instrumento, el vínculo como instrumento para poder sacarle el máximo rendimiento al alumno, no solamente académico, sino que al final del día lo que uno... por lo menos yo lo que trato de hacer es transmitir de que cada uno pueda elegir su proyecto de vida y a partir de que ellos quieren construir su proyecto de vida, ellos tienen la necesidad de adquirir el conocimiento que tú traes”.

Desde un análisis descriptivo, cabe señalar que el docente utiliza la expresión “*me agarré*” como recurso retórico para dar mayor validez a su posición a partir de la postura que en ese momento el grupo estaba desarrollando. Por lo tanto, su postura iría muy en la línea de la idea de la “instrumentalización” del vínculo para la actualización constante de su práctica.

Sin embargo, llama la atención su alusión a una doble tarea: transmitir conocimientos y generar relaciones. La primera, se produce a través de una imagen de la educación como un proceso de transmisión de conocimientos desde el docente hacia el estudiante cercano a una concepción bancaria de la educación planteada por Freire (1970), lo que a su vez produce la

imagen de un docente como transmisor de conocimientos (función identitaria). La segunda estaría relacionada con la función de transmitirles a los estudiantes la necesidad de construir un proyecto de vida por el cual *“luchar”*, subordinando esta función a la primera, ya que, como señala el participante nº 1, al lograr construir este proyecto de vida *“ellos (los estudiantes) tendrían la necesidad de adquirir el conocimiento que tú traes”*, sirviendo al propósito primario de los docentes que es transmitir conocimientos (función ideacional).

Entonces, en relación a este núcleo temático del vínculo como “instrumento”, se puede señalar que el discurso tendría el valor relacional de plantear que este vínculo se construye, a diferencia de lo planteado al inicio de los análisis (no como contrario, sino que desde un mayor desarrollo de la discusión) que lo veía como “evento”. La idea del vínculo como instrumento, lo integra como una de las tareas de los docentes, lo que le significa cierto esfuerzo psíquico e intencionalidad, y les ayudaría a su fin último que es la transmisión de conocimientos a los estudiantes.

Fragmento nº 35: Grupo Focal, p.15

P.1: “No son separados, a eso voy, no son islas, el vínculo no es bueno en sí mismo, está dentro de un contexto educativo. Por eso te digo, no es un instrumento, o sea, es un instrumento para educar, la matriz es la educación y la educación se compone de dos cosas: una, es conocimiento y otra es el vínculo, a eso voy...”

Para terminar, el siguiente fragmento permite plantear una de las propuestas finales de este estudio y que tiene relación con que la forma en que los docentes entienden el sentido de la escolarización en el liceo y su trabajo concreto en este contexto, influye en los propósitos construidos en torno a su trabajo, y, con ello, en una determinada forma en que se construye el vínculo con los estudiantes.

Fragmento n° 36: Entrevista, p.12-13.

Entrevistado: “Claro, lo que pasa que si yo me instalo... yo estoy en una etapa intermedia dentro de la formación de una persona, o sea si yo fuera un profesor de básica, siendo que también los profesores básicos compromete su labor un desarrollo de habilidades cognitivas pero también está muy asociada con otras habilidades que son sociales. (...) Entonces los énfasis en la enseñanza media, desde mi punto de vista, se centran en potenciar y desarrollar habilidades de orden intelectual, intelectual, te fijas, más en un liceo. Por eso, si nosotros queremos circunscribirlo en esos parámetros nomas de enseñanza-aprendizaje, o sea, ese proceso se ve afectado por una serie de factores personales del estudiante, que yo como lo puedo suavizar, creando los vínculos poh’, vínculo adecuado que me permite a mí motivar, interesar, ya, a esta persona y llevarlo al propósito que yo quiero, porque esto está intencionado, te fijas, y tiene una intención bien clara. Que internalice los contenidos que les van a ser apropiados para proseguir en este proceso de aprendizaje, entonces en ese sentido yo encuentro fundamental que los vínculos, estas relaciones, estas maneras que yo tengo de captar la atención, la confianza, ya, del interés de esa persona que me permita que él se acerque, que se disponga, que participe y desarrolle lo que él posee (...).”

Desde el análisis descriptivo, es importante hacer mención a la diferenciación que el docente hace del ciclo educativo básico y medio en el cual se encuentra, el ciclo básico estaría orientado al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales y la enseñanza media estaría orientada sólo en potenciar las habilidades intelectuales. Esto justificaría el hecho de que su rol como docente vendría definido por esa tarea de desarrollar aprendizajes y contenidos formales en los estudiantes en un proceso de enseñanza que estaría afectado por la situación personal de los estudiantes por lo que cabe la responsabilidad del docente de motivar a los estudiantes mediante el establecimiento de vínculos que le permitan realizar su trabajo (valor relacional).

VIII. Discusiones y Conclusiones del estudio

En este último capítulo se proponen las principales contribuciones del estudio al vacío de conocimiento presentado en el problema de investigación: el discurso de los docentes en torno al vínculo con los estudiantes en el marco de su trabajo y las posibilidades de análisis que abre en torno a la Subjetividad Docente desde una perspectiva Histórico-Cultural.

Respecto al primer objetivo específico orientado a la **caracterización de los estudiantes**, se puede señalar que el discurso de los docentes se alinea con la escuela como el espacio social desde donde se produce este discurso. Por tanto, la figura del estudiante es producida y valorada de manera negativa solo desde su rol institucional como estudiante, invisibilizándolo como joven con subjetividad propia abierta a múltiples posibilidades de desenvolvimiento en la sociedad. Se produce, entonces, la imagen de un sujeto desmotivado, con muy poco que aportar a la relación pedagógica, y proveniente de un contexto familiar disfuncional que lo daña emocionalmente, y un contexto social que los empapa de estigmatizaciones sociales (que contribuyen a perpetuar los medios masivos de comunicación), y de códigos morales y modelos de convivencia social que son valorados como contrarios a los valores representados por el docente y la escuela como institución.

Respecto al segundo objetivo específico orientado a la **caracterización del vínculo entre docente y estudiantes**, se puede señalar que el discurso de los docentes contribuiría a producir un vínculo cuyo elemento definitorio sería su carácter afectivo. A partir de aquello, se desprenden las otras características del vínculo con los estudiantes: el vínculo tiene un propósito educativo orientado a los aprendizajes curriculares; el vínculo tiene un carácter de temporalidad asociado a un proceso de normalización y control del docente por sobre el grupo de estudiantes, y; el vínculo estaría tensionado por elementos materiales y psicosociales que configuran la realidad laboral de los docentes, entre los que se menciona un distanciamiento generacional entre docente y estudiantes, el cuestionamiento de la autoridad del docente, la intensificación de la jornada laboral que deriva en escasos tiempos de reflexión y autocuidado para los docentes, y la ausencia de una normativa clara a nivel

de escuela que enmarque la relación entre docente y estudiantes hacia objetivos y procedimientos claros.

Relacionado con lo anterior, respecto al tercer objetivo específico que intentó analizar el **lugar del vínculo en el quehacer docente**, se puede señalar que el vínculo estaría asociado principalmente a esta idea de la “instrumentalización”, el vínculo como una herramienta previa a la tarea misma del docente, pero que, sin embargo, cabe dentro de sus responsabilidades el “*mejorar*” u “*optimizar*” este vínculo para efectuar su tarea de manera “*más efectiva*”. Lo anterior, se justificaría por el sentido atribuido al ciclo de enseñanza media orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos y su rol como transmisor de conocimientos.

A partir de estos análisis descriptivos del discurso docente en cuanto a la caracterización de los estudiantes y el vínculo, y el lugar que se le otorga en el marco del trabajo docente, es posible observar los fenómenos discursivos de tecnologización y colonización discursiva planteados por Fairclough (1995; 2008). Para el autor, la colonización discursiva implicaría el uso del lenguaje hegemónico, en este caso el empresarial y de los procesos industriales de producción a través de expresiones como “optimizar y mejorar el vínculo”, o “que genere mayor eficacia en mi trabajo”. Por otro lado, la tecnologización del discurso es una propiedad del orden discursivo, y sostiene que las prácticas discursivas se encontrarían sujetas a sistemáticas intervenciones estratégicas para el desplazamiento de prácticas que permitan controlar los cambios y los objetivos institucionales, entrenando a los hablantes (docentes) en dichas prácticas para que sean coherentes con el diseño discursivo hegemónico de la escuela (Bermeo, 2004).

Si entendemos que el discurso produce efectos en tres planos específicos- el discurso aporta a modelar las relaciones sociales; el discurso produce y hace circular formas particulares de representaciones y creencias de la realidad social y; el discurso contribuye a la construcción de identidades sociales (Fairclough, 2008; Stecher, 2010)-, se puede apreciar una concatenación de estas tres funciones de manera que una serviría de sostén a la otra. De esta forma, desde su función ideacional el discurso de los docentes, produce la imagen del proceso educativo orientado principalmente a los aprendizajes formales a través del depósito de contenidos en los estudiantes por parte de los docente: “*ellos tienen la*

necesidad de adquirir el conocimiento que tú traes, internalice los conocimientos que tú pretendes depositar” (Fragmento nº 35, entrevista).

Por tanto, en este contexto de tecnologización discursiva, se observa que el discurso de los docentes tiende a alinearse con el discurso tecnocrático de la educación emanado desde el poder, según el cual el objetivo de la escuela estaría asociado a una concepción bancaria de la educación relacionada con la transmisión/adquisición de conocimientos que permita la adecuada inserción de los estudiantes en el mundo laboral, por lo que sería importante poder optimizar y corregir los procesos necesarios para la obtención de ese objetivo. Esta forma de concebir la educación podría estar cumpliendo la función estructural de inserción social de las nuevas generaciones en tanto los individuos son valorados en la sociedad neoliberal en la medida que logran cumplir con estándares que les permitan acceder a mejores puestos y mejorar su capacidad de consumo (Mayol y Azócar, 2001).

Bajo este modelo, en términos identitarios del discurso, el docente se produce como un sujeto transmisor de conocimiento, representante del sistema de valores de la escuela, y responsable de crear un ambiente socio-emocional que estimule las conductas y los aprendizajes deseables de los estudiantes. Por tanto, el docente se configuraría solo como un operario de planes y visiones educativas establecidas de antemano por otros en un lugar social distinto del aula y de su contexto concreto de trabajo que enmarca su relación con los estudiantes.

En este punto cabe destacar que se aprecia nuevamente una tensión entre el discurso de docentes con más años de experiencia de aquellos más jóvenes, en la medida que los primeros hacen alusión a un tiempo pasado en que su autoridad como docentes era incuestionable, y en los segundos se aprecia una mayor apertura a la reconfiguración de su práctica y la relación con los estudiantes, en la medida que se logra establecer en palabras de Hargreaves (2000; 2001) una “Comprensión Emocional” de la situación, las necesidades, las características y las vivencias de los estudiantes con quienes trabajan, lo que derivaría en la reconfiguración de la forma de relacionarse con los estudiantes en el futuro.

Igualmente, se debe mencionar que este cambio aún estaría supeditado primero a un cambio de actitud y el reconocimiento de la autoridad del docente por parte de los estudiantes, e inclusive, el vínculo serviría para reforzar la imagen de autoridad del docente más abierta o no, al intercambio con el estudiante, constituyendo un aprendizaje en sí mismo para los estudiantes. Esto, puede relacionarse con lo expuesto por autores cercanos a la pedagogía crítica, quienes señalan que la función de la escuela en la reproducción de la ideología dominante, es el aprendizaje de actitudes, formas de ser en el mundo y de relacionarse con la autoridad que sirvan de premonición a las futuras relaciones sociales reguladas por el mercado y las pautas de convivencia social (Bowles y Gintis, 1985; Fernández Enguita, 1990 citado en Cornejo, 2012; Giroux, 1985).

Por último, estas dos dimensiones del discurso, la forma en que es representada la educación, y el rol que, por tanto, le competería al docente, contribuirían a conformar la función interaccional del mismo, en la medida que se produce un vínculo de carácter vertical, en el cual las cuotas de poder desigual entre ambos dependerían de la posesión de este conocimiento que debe transmitirse. En la relación existiría entonces, un sujeto activo (el docente) encargado de “*gestionar*” y “*optimizar*” el vínculo con tal de motivar al estudiante; y, un sujeto pasivo (el estudiante) quien no tendría nada que aportar a la relación con el docente, y cuyo único rol es el de lograr motivarse, disponerse y participar de lo que propone el docente.

Ahora bien, a partir de estos análisis es posible ir haciendo un paralelo entre el material analizado y el foco teórico utilizado para posicionar a la docencia como labor inmaterial-afectiva y relevar el concepto del vínculo como categoría de análisis. En primer lugar, el vínculo no se estaría comportando como una estructura *bidireccional* como lo plantea Pichon-Rivière (1982; 1985), ya que desde el valor relacional descrito, el vínculo se comportaría como una estructura *unidireccional*, en la cual sería siempre el docente quien actúa sobre el estudiante (como sujeto pasivo nombrado desde la carencia y la dificultad) con el objetivo de motivarlo a estudiar o conocerlo a nivel personal para lograr fortalecer su figura de autoridad en base a una conexión afectiva. Sólo existiría una tensión a partir del discurso de docentes jóvenes, al referirse que el conocimiento que se logre de la situación personal y afectiva del estudiante, podrá facilitar la búsqueda de nuevas estrategias que

puedan motivar al estudiante en la materia. Lo anterior implicaría un cambio en su práctica para lograr el objetivo propuesto de antemano, y no un cambio a nivel del posicionamiento simbólico del docente en la relación con el estudiante (al respecto ver Fragmento n° 22).

Respecto al carácter *triangular* del Vínculo, se puede mencionar que sí se aprecia esta característica. Partiendo de la problematización misma y las respuestas de los docentes en las instancias de diálogo, el análisis del vínculo siempre fue puesto en el contexto de un marco institucional y objetivos educativos que le dieron sentido operativo a esta relación, como el Otro- Histórico del cual habla Pichon-Rivière (1985). Asimismo, se aprecia una influencia del contexto socio-cultural de los estudiantes como marco que otorga modelos relacionales y morales previos desde los cuales se relacionan con los docentes. Por el lado de los docentes, nuevamente se aprecia una tensión en la medida que sólo los docentes jóvenes asumen la mediación de elementos inconscientes, entendido como el cúmulo de experiencias según el mismo autor (Pichon-Rivière, 1985) para modular su práctica por medio del conocimiento de la situación del estudiante y la prolongación del tiempo que dure su relación.

En cuanto al *carácter pedagógico* de la relación, se aprecia que si existiría un propósito educativo reconocido por los docentes, que desde el valor ideacional del discurso, podría ser asociado a la transmisión de conocimientos. Al respecto, quisiera referirme a la idea de Freire (1996) quien señala que siempre existiría un entendimiento implícito en torno al conocimiento, y que determinaría la forma en que se plantea la relación pedagógica. En este caso, si se iguala la educación a la transmisión de conocimientos y la generación de vínculos para facilitar esa tarea, se estaría hablando de un modelo tradicional de enseñanza orientado a la transmisión de conocimientos y la sumisión del estudiante a la autoridad del docente (Pichon-Rivière, 1985; Quiroga, 2001; Mendel, 1996), o la concepción bancaria de la educación de Freire (1970) como proceso en que el docente deposita conocimiento en el estudiante. De esta manera, en el discurso de los docentes se perpetúa un vínculo basado en la autoridad del docente, el énfasis en la enseñanza y el desconocimiento de los intereses y las potencialidades del otro/estudiante que permitiría el intercambio y la transformación mutua a partir de la experiencia educativa con el otro.

En torno a la idea de que, en el contexto educativo, el vínculo *implica una experiencia afectiva y un esfuerzo psíquico en la mantención de este intercambio afectivo*, se reconoce que este no es una “isla afectiva” de la tarea educativa, sino que es un elemento central junto con la producción de conocimientos (al respecto ver fragmento n° 35).

Relacionado con lo anterior, y bajo esta idea de la “instrumentalización” del vínculo y el foco otorgado por desarrollos teóricos en torno a la docencia como trabajo inmaterial-afectiva, se fortalece la idea de la docencia orientada a la producción de conocimiento por medio de la creación y manipulación de los afectos en la relación con el estudiante y en donde las relaciones vinculares entre docente y estudiantes son el núcleo del proceso del trabajo docente (Hardt, s.f.; Martínez, 2000; 2007; Negri y Hardt, 2000;). Asimismo, el que esta manipulación integre elementos afectivos desde el mismo docente hacia el estudiante con el fin de lograr los objetivos planteados, se asocia a lo que plantea Hochschild (1983) en torno a las “labores emocionales”, y que se caracterizarían por la necesaria implicación de la emocionalidad del trabajador, quien ‘vende’ sus emociones a los beneficios y propósitos de la organización a cambio de una recompensa externa y estabilidad laboral.

Ahora bien, respecto a la idea de que el Vínculo afectivo entre docente y estudiantes permitiría la *reactualización constante de los propósitos morales construidos en torno a la docencia*, se aprecia una dificultad de los docentes de construir un propósito amplio de su trabajo que lo guíe más allá de sus alcances inmediatos en el aula y el objetivo declarado de transmitir conocimientos. Es más, en las instancias de diálogo que se tuvieron con los docentes, en ningún momento se habla de un sentido educativo, una visión de sociedad a la cual aportar, ni se señala la intención de contribuir al cambio del estado de las cosas y ver reflejado su trabajo en los estudiantes, como uno de los ejes de la reactualización constante de los propósitos morales (Fullan, 1993). De esta forma, frente a la pregunta sobre qué tipo de sujeto se pretende formar, el discurso de los docentes nuevamente se dirigió a la transmisión de conocimientos y la descripción de este estado de desmotivación de los estudiantes y no se produjo material al respecto.

En línea con lo anterior, Marchesi (2007) ha señalado que sería imposible construir una relación constructiva y de crecimiento mutuo, si no existe conciencia de los objetivos que se pretenden alcanzar en conjunto con los estudiantes. De aquí que el vínculo con los

estudiantes sea visto como una “lucha”, un choque entre dos sujetos con intenciones diferentes en la relación: “(...) *se da una lucha, porque el alumno ya viene empoderado ¿te fijas?, viene con otra intencionalidad a la tuya, una actitud que dificulta mi trabajo*” (Fragmento n° 27, entrevista).

Los planteamientos anteriores, sientan las bases para el análisis en torno a la última característica del vínculo propuesta, *la transformación de los sujetos en una espiral dialéctica*, es decir, que el vínculo con el otro configuraría una experiencia afectiva y cognitiva que los influiría y los transformaría mutuamente como sujetos (Pichon-Rivière, 1985). Además, lo anterior puede relacionarse con la perspectiva de la subjetividad como construcción histórico-cultural de Fernando González Rey, quien plantea la superación de la dicotomía individuo/sociedad y ve la psiquis como un proceso que integra elementos cognitivos y afectivos del sujeto en una relación activa con su medio social y cultural (González Rey, 2002; Hernández, 2008). De aquí que se planteó al inicio del estudio la importancia de adentrarse en la vivencia simbólica y afectiva de los docentes en torno a la experiencia, proyectos y sentidos que se ponen en tensión en la relación con el estudiante.

Así mismo, desde perspectiva compleja y sus implicancias para la investigación educativa que resalta González Rey (2001), cabe mencionar que la sala de clases no debiera ser vista simplemente como el escenario en donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se construye como espacio constituyente de todas las actividades ahí desarrolladas, elementos de sentido y de significación provenientes de otras zonas de sentido tanto para estudiantes como para docentes:

Esta representación de la educación presenta a la escuela en una relación inseparable con la sociedad como un todo, así como inseparable de las historias singulares de sus protagonistas, o de cualquier otra expresión de la subjetividad social, que aparece diferenciada en las historias individuales (González Rey, 2001. pp.2).

Considerando lo anterior, tiene valor el haber realizado un análisis contextualizado del vínculo y poner atención a la triple funcionalidad que se despliega en el discurso de los docentes. Por tanto, el docente se definiría como tal, a partir de las características que configuran los vínculos que construyen con sus estudiantes, los que a la vez, son

configurados a partir de las características que adopta el sujeto en su propia experiencia en su medio social, en este caso, la forma en que su objetivo de trabajo es producido en los discursos analizados, y el no reconocimiento de los estudiantes como un interlocutor válido en una experiencia educativa que difícilmente podría ser concebida en base al diálogo y el intercambio con el otro.

De esta forma, se configuraría un modelo vincular altamente jerarquizado y reproductor de las relaciones sociales sometidas a una autoridad que limita la posibilidad de transformación y en donde el docente asume/adjudica roles establecidos de antemano. Se cierra, entonces, la espiral dialéctica propuesta por Pichon-Rivière (1985) al considerarse el vínculo solo como un “instrumento” que facilita el trabajo, y no lograr visualizar el lugar y los alcances de este vínculo en el entramado social (Mendel, 1996). Se desconoce su poder de crear subjetividad tanto en ellos como en los estudiantes, de transformarse como sujetos a partir del encuentro con el otro, y contribuye a fortalecer una figura de autoridad del docente definida por la posesión de un conocimiento y su posición como representante de un sistema de valores que estaría definido de antemano fuera del espacio de esta relación.

Haciendo un paralelo con los autores del marco teórico del trabajo inmaterial, el docente tendría dificultad en reconocer la capacidad de crear “biopoder” de su trabajo, es decir, nuevas formas de posicionarse en el mundo como sujetos (Hardt, s.f.; Negri y Hardt, 2000), volviendo esta relación productiva al poder hegemónico al alinearse con el discurso tecnocrático de la escuela negando su potencial de transformación de las relaciones sociales que impone la sociedad capitalista (Hardt, s.f.).

Sin embargo, como se ha señalado, marca cierta tensión la posición de docentes jóvenes que fue resistida por aquellos con más años de experiencia, y que hacía un llamado a reconocer que la experiencia afectiva y el conocimiento que se logre de la situación de estudiante, podría ayudarlo a transformar su práctica como docente, con el fin de lograr convocar al estudiante como un ente activo en su clase.

Por tanto, y para terminar, el discurso de los docentes como práctica social, estaría funcionando como evento discursivo que opera ideológicamente contribuyendo a la reproducción de las relaciones de poder en la sociedad. Según Mendel (1993; 1996), el

atreverse a mirar 'lo real', las prácticas sociales que sostienen las relaciones con los estudiantes, invitaría a superar las estrategias 'familiaristas' que se encuentren operando, y posicionarse en una relación, ya no configurada desde el autoritarismo ni el mandato social, sino que abierta a la construcción de una experiencia laboral/educativa conjunta, lo que desplegaría múltiples posibilidades de desenvolvimiento y construcción de subjetividades emergentes y con formas no determinadas. En la medida que el docente no sea capaz de reconocer las condicionantes y los alcances de su labor con los estudiantes, difícilmente podrá escapar de las prescripciones que le son impuestas y que impone a sus estudiantes, y conquistar así, mayores grados de autonomía, creatividad y transformación de su propia subjetividad y la de sus estudiantes en la sociedad.

IX. Referencias Bibliográficas

- Abarca, W. & Castañeda, L. (2012). *Proyecto Social en Profesores de Enseñanza Media de Establecimientos de Santiago con Alto y Bajo nivel de Bienestar*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Assael, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En Andrade, D. y Feldfeber, M. (Ed.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina* (pp. 81-108). Lima, Perú: Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Baeza, J. y Fuentes, R. (2005). *Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno 1980-2003*. Ministerio de Educación [MINEDUC]. Extraído el 21 de septiembre de 2012 desde:<http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/200508021319210.antecedenet%20y%20fundamentos.pdf>
- Bellei, C., Muñoz, G.; Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF – Ministerio de educación Chile.
- Bermeo, W. (2004). Diseño discursivo y lucha discursiva. En *Revista Lenguaje N°32*, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali, Colombia. pp. 54-70.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La Instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI, Madrid.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos. Fundación Santillana. Madrid.

- Brekelmans, M., Wubbels, T. & van Tartwijk, J. (2005). Teacher- Student relationship across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), pp. 55- 71. Utrecht University, Holanda.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza, Madrid.
- Calventus, J. (2000). *Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico en la investigación social: La controversia «cualitativo vs. Cuantitativo»*. Extraído el 5 de enero de 2013 desde: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num07/01_06/Cualicuant.pdf
- Canales, M. (coord- ed) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Editores, Santiago de Chile.
- Casassus, J. (2009). Aprendizaje emocional y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 7(6), 1-23. UAHC/Ediciones LOM, Santiago.
- Cerda, A., Assaél, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Ediciones LOM/PIIE.
- Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar*. Alianza, Madrid, Segunda Edición, 2001.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15- 32.
- Cornejo, R. (2012). *Bienestar/Malestar docente, condiciones de trabajo y nuevas subjetividades en profesores/as de enseñanza media de Santiago. Un análisis psicosocial del trabajo docente en el Chile neoliberal*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología no publicada, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

- Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: El caso chileno*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Revistas Enfoques Pedagógicos*, 34 (2). Valdivia.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Foro Latinoamericano de Políticas Públicas [FLAPE].
- Day, C. (2007). *A Passion for teaching*. Ponencia presentada en el evento *General Teaching Council for Northern Ireland*, 30 abril de 2007.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, Verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Reino Unido: Narcea s.a. de ediciones.
- De la Fuente, M. (2002). *El análisis crítico del discurso: Una nueva perspectiva*. Contextos 19-20 (37-40), 407-414. Extraído el 10 de enero de 2013 desde: http://www3.unileon.es/dp/dfh/ctx/2001-2002/Mario%20de%20la%20Fuente_02.pdf
- De la Garza, E. (1997). Trabajo y Mundos de Vida En León, E. y Zemelman, H. (Ed.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 75-90). Barcelona, España: Editorial Antrophos.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En De la Garza, E. y Neffa, J. (Ed.). *El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro* (pp.11-31). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 025, 17-41. Extraído el 23

de junio de 2012 desde:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80002502>

Dubet, F. y Matucelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. LOSADA, Buenos Aires.

Esteve, J., Franco, S y Vera, J. (1997). *Los profesores ante el cambio social*. Madrid: Anthropos.

Fairclough, N. (1989). *Languaje and power*. Londres & Nueva York, Longman.

Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Polity Press. Blackwell Publishers. Cambridge-Oxford, UK. Traducción y adaptación: Julia Zullo, Virginia Unamuno, Alejandro Raiter y Paula García. Serie Fichas de cátedra, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Fairclough, N. (1995). General introduction. En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman. Traducción y adaptación, autorizada por el autor, de Federico Navarro para la cátedra del Lingüística general. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

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

Feldfeber, M. y Oliveira, D. (comps.) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Ediciones NOVEDUC, Argentina.

Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: conocimientos situados y acción política. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), 38.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flores, A. (2014). *El Vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente. Un análisis teórico*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Franquesa, A. (2002). *Breve reseña de la aplicación del análisis crítico del discurso a estructuras léxico-sintácticas*. ONOMAZEIN 7, 449-462. Extraído el 12 de enero de 2013 desde: <http://www.onomazein.net/7/aplicacion.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. (3ra. Ed.). Editorial Siglo XXI, Argentina.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Siglo XXI, Argentina.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Editorial Akal, Madrid 2002.
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 29, 56-65. Extraído el 27 de mayo de 2013 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=121499>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York. Aldine.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. Internacional Thomson Editores, México.
- González Rey, F. (2001). *A pesquisa e o tema da subjetividade em educacao*. Trabalho encomendado. GT Psicología da Educacao, UNICEUB.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. Thompson, México.
- González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. *Universitas Psychologica*, 4 (3), octubre-diciembre 2005, pp. 373-383. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. En *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*, 4(2), pp. 225-243. Centro Universitario de Brasilia, Brasil.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universithas Psychologica*, 9(1), 241-253, Bogotá Colombia.
- Hardt, M. (s.f.). *El Trabajo Afectivo*. Disponible en: <http://aleph-arts.org/pens/trabajoafectivo.html>
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), pp. 835- 854. International Centre for Educational Change. Ontario, Canadá.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers's perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16 (8), pp. 811- 826. INternational Centre for Educational Change, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canadá.
- Hargreaves, H. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. Columbia University.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata, Madrid.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. En *Revista Colombiana de Psicología*, 2(17), pp. 147–160. Bogotá, Colombia.
- Iñiguez, L. (2008). *El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa*. Apuntes Maestría en Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Extraído el 6 de Enero de 2013 desde: http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=10&Itemid=9

- Iñiguez, L. (edit.) (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC, Barcelona.
- Iñiguez, L. y Antaki, C. (1998). Análisis del discurso. *Revista Anthropos*, 177, pp. 59-66.
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa, septiembre-diciembre*, 8(19), 603-630. México D.F. Extraído el 2 de octubre de 2013 desde: http://www.oei.es/docentes/articulos/reestructuracion_escuela_regulacion_trabajo_docente_jimenez.pdf
- Jorquera, T. y Ramos, L. (2011). *De la casa de las campanas a la máquina del tiempo*. Memoria para optar al Título de Psicóloga. Universidad de Chile
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 995-1006.
- Laclau, E. y Mouff, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires (1985).
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad*. Editorial DPA, Río de Janeiro.
- Marchesi, A. (2007). Las condiciones de la docencia influyen en la expresión y la comunicación de las emociones. *Revista Docencia*, 32, 76-81. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Trabajo presentado en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association, Septiembre, Washington DC. Extraído el 20 de Enero de 2012 desde: http://normal7integra.buenosaires.edu.ar/Archivos/varela_celeste/seminario_trabajo_doc/30_anos_deolidia_martinez.pdf

- Martínez, D. (2007). *El trabajo docente: conferencia*. Material pedagógico, Universidad de Córdoba, Argentina.
- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del Trabajo Docente: Una propuesta de abordaje del Malestar y el Sufrimiento Psíquico de los docentes en Argentina. *Revista Educación y Sociedad*, 30 (107), pp. 389- 408. Extraído el 13 de agosto de 2010 desde:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313702005>
- Martínez, D. (2010). Los 10 años de Red ESTRADO 2000- 2010. 10 temas para 10 años, en Andrade, D.; Feldfeber, M.; Garnelo, R. (comps) (2012). *Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario latinoamericano: Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades UCH, Perú.
- Martínez, J. (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Asesorías del Área de Investigación*. Universidad Mesoamericana. Extraído el 5 de Enero de 2013 desde: <http://www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetytecnicas.pdf>
- Mejía, M. R. (2008). *Las pedagogías Críticas en tiempos de Capitalismo Cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Ponencia presentada en el evento *Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias*, realizado del 22 al 24 de mayo de 2008. Medellín, Colombia.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación Cualitativa*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Extraído el 5 de Enero de 2013 desde:
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8434.pdf>
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Colección Grupos e Instituciones, Editorial Paidós, Argentina.

- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Obtenido el 25 de junio de 2013 desde: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F.J. (coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Negri, A, y Hardt, (2000). *Imperio*. Harvard University Press. Traducción Eduardo Sadier.
- Núñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento educativo*, 41 (2), pp. 149-164.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2001). *Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los Indicadores mundiales de la Educación: Resumen ejecutivo*. Francia: OCDE/UNESCO- UIS, 2001. Extraído el 28 de septiembre de 2013 desde: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei01-spa-execsum.pdf>
- Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197, enero-marzo de 2004.
- OBSERVATORIO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CHILE [OPECH] (2009b): “Tensiones de la Profesión Docente y sus Políticas de Desarrollo”. Documentos de trabajo recuperado en: http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/docs_trab.html

- Pichon-Rivière, E. (1982). *El Proceso Grupal: Del psicoanálisis a la psicología social I*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe PRELAC (2005). El protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista N° 1 del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Quiroga, A. (2001). *El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Suplemento de 12, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, julio 2001. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/>
- Redondo, J. y Muñoz, L. (2009). *Juventud y enseñanza media en el Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias”. *Polis*, 27 (9), pp. 269- 292.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, pp. 6- 23, Julio de 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192. Bogotá, Colombia. Extraído el 2 de septiembre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86022458013>
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas*

- Psychologica*, 9 (1), 93-107. Extraído el 6 de enero de 2013 desde:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712156008>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E. (2006). Consideraciones sociológicas sobre personalización docente. *Educación y Sociedad*, 28 (99), pp. 335- 353. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- UNESCO (2000). *Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados*. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.
- Urreitzeta, M. (2009). La Subjetividad como fenómeno sociohistórico. En *FERMENTUM*, 19(55), pp. 417-439. Mérida, Venezuela.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36. Extraído el 10 de enero de 2013 desde: <http://cmap.upb.edu.co/rid=1J59CGKZN-84T0XK-C2/analisisCriticodelDiscurso.pdf>
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Surcos 36, Argentina. (1934).
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher- student relationship in class. *International Journal of Educational Research*, 43, pp. 6- 24. Utrecht, Holanda.

Zemelman, H. (2006) *El Conocimiento como desafío posible*. Colección: Conversaciones Didácticas. 3ª Edición. Instituto Politécnico Nacional IPN, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina AC IPECAL México 2006

Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis [En línea]*, 27. Extraído el 12 de diciembre de 2012 desde: <http://polis.revues.org/943> ; DOI : 10.4000/polis.943

X. Anexos

ANEXO N° 1:

Pauta guía grupo focal.-

Pregunta	Dimensión a analizar
¿Qué es para ustedes el vínculo que establecen con los estudiantes? ¿Cómo lo entienden?	La experiencia de los docentes respecto al vínculo que establecen con sus estudiantes.
¿Cómo caracterizan a los estudiantes con quienes deben trabajar y relacionarse diariamente? Y a partir de eso ¿Qué tipo de sujeto es el que pretender formar a través de su trabajo?	La visión de los docentes respecto a los sujetos con quienes deben vincularse.
Entonces ¿Qué lugar ocupa el vínculo con los estudiantes para el ejercicio diario de su trabajo?	El significado que atribuyen los docentes al vínculo con los estudiantes como un elemento inherente de su trabajo.

ANEXO N°2:

Pauta guía Entrevista Individual.-

I) Resumen de la discusión dada en el grupo focal.

II) Preguntas:

- a. Desde su experiencia concreta. Cuáles serían las principales características que tendría el vínculo que se desarrolla entre usted y sus estudiantes.
- b. Pensado el Vínculo como un elemento de su trabajo docente ¿Cuáles son los elementos contextuales que tensionan o facilitan la expresión y el desarrollo del vínculo con el estudiante?
- c.Cuál es el lugar o la importancia que usted otorga al vínculo en su quehacer cotidiano como docente.
- d. Qué opinión le merece la siguiente afirmación.

Fragmento X: Grupo Focal, p.25.

P1: “No poh’, porque mi... como lo veo yo, el fin es educar cierto, y educar implica dar conocimiento y entregar vínculo, ¿Para qué tenemos el vínculo? Porque estamos educando, ¿Para qué estamos entregando conocimiento? Porque estamos educando. No son separados, a eso voy, no son islas, el vínculo no es vínculo... el vínculo para mí no es bueno en si mismo, el vínculo dentro de un contexto educativo (...) por eso te digo, no es un instrumento, o sea, es un instrumento para educar, la matriz es la educación y la educación se compone de dos cosas: una, es conocimiento y otra es el vínculo, a eso voy...”.

- e. De qué manera su forma de entender el vínculo define tu identidad su rol como docente.

ANEXO N° 3:

Consentimiento Informado a la Institución.-

1. Información relevante sobre el proyecto

Algunos de los docentes pertenecientes a la institución que usted representa, han sido invitados a participar de una investigación que se realiza en el marco de una tesis a presentar en el programa de Magister de Psicología Educacional de la Universidad de Chile. El documento que se le presenta a continuación está pensado para ayudarlo a tomar la mejor decisión de manera informada, respecto a su participación en dicha actividad.

El propósito de la investigación es poder acceder al discurso de docentes de enseñanza media en torno al vínculo que construyen con sus estudiantes en su trabajo diario en la escuela, para así lograr comprender la manera en que los profesores significan este vínculo como un elemento constituyente de su trabajo.

Para ello, se ha invitado a algunos docentes que actualmente ejerzan en enseñanza media, a participar de una conversación grupal que posibilitaría conocer acerca de las características que atribuyen a sus estudiantes, cómo caracterizan el vínculo que se establece con los estudiantes y el sentido que tiene el establecimiento de este vínculo para el desarrollo diario de su trabajo como docentes en las escuelas.

Cabe señalar que la participación de los docentes en este estudio es absolutamente voluntaria y son libres de abandonar en cualquier momento que estimen conveniente. Sin embargo, su participación podría ayudarles a reflexionar en torno al papel que juega el vínculo con el estudiante en la configuración de su trabajo como docentes. La conversación será registrada en audio y posteriormente transcrita, material al cual usted podrá acceder si lo desea.

Además, es posible que luego se contacte a algunos docentes para una segunda entrevista de ser necesario con el fin de aclarar alguna información que no haya quedado clara o completa en la primera sesión.

En relación a la información que se entregue en la entrevista, así como las opiniones emitidas durante cualquier momento del proceso, queda en resguardo la confidencialidad y su uso se limita sólo a los objetivos planteados por esta investigación.

Los resultados obtenidos serán de su pleno conocimiento por medio de una copia de éstos si así lo estima conveniente, además, éstos pueden ser publicados ya sea en publicaciones o comunicaciones científicas, donde su relato o viñetas del mismo pueden ser utilizados para ello, siempre y cuando en todo momento se resguarde su anonimato y el de la institución.

Finalmente, si tiene alguna pregunta puede contactarse Abraham Flores Fuentes, investigador responsable del proyecto al teléfono 8-6567861, e-mail: abraham.flores.f@gmail.com, o dirigirse al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile ubicada en Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa.

2. Formulario de Consentimiento

Yo _____, en representación de la institución _____, he sido invitada (o) a participar en el estudio “Significados del Vínculo Profesor- Estudiante presentes en el discurso de profesores de enseñanza media de la Región Metropolitana”. Entiendo que los docentes pertenecientes a la institución que represento, participarán de un Grupo Focal relativo al tema. He leído la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de la institución que represento.

Firma representante institución

Firma Investigador

a ____ de _____ de 2014

ANEXO N° 4:

Consentimiento Informado

Participación en Grupo Focal.-

1. Información relevante del proyecto

Usted ha sido invitado a participar de una investigación que se realiza en el marco de una tesis a presentar en el programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. El documento que se le presenta a continuación está pensado para ayudarlo a tomar la mejor decisión de manera informada, respecto a su participación en dicha actividad.

El propósito de la investigación es poder acceder al discurso de docentes de enseñanza media en torno al vínculo que construyen con sus estudiantes en su trabajo diario en la escuela, para así lograr comprender la manera en que los profesores significan este vínculo como un elemento constituyente de su trabajo.

Para ello, se ha invitado a algunos docentes que actualmente ejerzan en enseñanza media a participar de una conversación grupal que posibilitaría conocer acerca de las características que atribuyen a sus estudiantes, cómo caracterizan el vínculo que se establece con los estudiantes y el sentido que tiene el establecimiento de este vínculo para el desarrollo diario de su trabajo como docentes en las escuelas.

Cabe señalar que su participación en este estudio es absolutamente voluntaria y es libre de abandonar o suspender su participación en cualquier momento que usted estime conveniente. Sin embargo, su participación podría ayudarlo a reflexionar en torno al papel que juega el vínculo con el estudiante en la configuración de su trabajo como docentes. La conversación será registrada en audio y posteriormente transcrita, material al cual usted podrá acceder si lo desea, y podrá hacer comentarios si estima conveniente

Además, es posible que luego se le contacte para una segunda entrevista de ser necesario para aclarar alguna información que no haya quedado clara o completa en la primera sesión.

En relación a la información que entregue en la entrevista, así como las opiniones emitidas durante cualquier momento del proceso, queda en resguardo su confidencialidad, y su uso se limita sólo a los objetivos planteados por esta investigación.

Los resultados obtenidos serán de su pleno conocimiento por medio de una copia de éstos si así lo estima conveniente, además, éstos pueden ser publicados ya sea en publicaciones o comunicaciones científicas, donde su relato o viñetas del mismo pueden ser utilizados para ello, siempre y cuando en todo momento se resguarde su anonimato.

Ante cualquier duda o consulta, puede contactarse con Abraham Flores Fuentes, investigador del proyecto al teléfono 8- 6567861, e-mail: abraham.flores.f@gmail.com, o dirigirse a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile ubicada en Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa.

2. Formulario de Consentimiento

Yo _____, he sido invitada(o) a participar en el estudio “Significados del Vínculo Profesor- Estudiante presentes en el discurso de profesores de enseñanza media de la Región Metropolitana”. Entiendo que participaré de un Grupo Focal relativo al tema. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento.

Firma Participante

Firma Investigador

a ____ de _____ de 2014

ANEXO N° 5

Consentimiento Informado

Participación en Entrevista Individual.-

1. Información relevante del proyecto

Usted ha sido invitado a participar de una investigación que se realiza en el marco de una tesis a presentar en el programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. El documento que se le presenta a continuación está pensado para ayudarlo a tomar la mejor decisión de manera informada, respecto a su participación en dicha actividad.

El propósito de la investigación es poder acceder al discurso de docentes de enseñanza media en torno al vínculo que construyen con sus estudiantes en su trabajo diario en la escuela, para así lograr comprender la manera en que los profesores significan este vínculo como un elemento constituyente de su trabajo.

En primera instancia se realizó una conversación grupal en torno a tres tópicos: la caracterización de los estudiantes, la caracterización del vínculo y, un análisis en torno al lugar del vínculo como elemento central del quehacer docente. Esta segunda instancia a la cual se le invita a participar, tiene por objetivo profundizar en temas que podrían haber sido tratados de manera superficial o aquellos nuevos que hayan emergido en la discusión grupal.

Cabe señalar que su participación en este estudio es absolutamente voluntaria y es libre de abandonar o suspender su participación en cualquier momento que usted estime conveniente. Sin embargo, su participación podría ayudarlo a reflexionar en torno al papel que juega el vínculo con el estudiante en la configuración de su trabajo como docentes. La conversación será registrada en audio y posteriormente transcrita, material al cual usted podrá acceder si lo desea, y podrá hacer comentarios si estima conveniente

En relación a la información que entregue en la entrevista, así como las opiniones emitidas durante cualquier momento del proceso, queda en resguardo su confidencialidad, y su uso se limita sólo a los objetivos planteados por esta investigación.

Los resultados obtenidos serán de su pleno conocimiento por medio de una copia de éstos si así lo estima conveniente, además, éstos pueden ser publicados ya sea en publicaciones o

comunicaciones científicas, donde su relato o viñetas del mismo pueden ser utilizados para ello, siempre y cuando en todo momento se resguarde su anonimato.

Ante cualquier duda o consulta, puede contactarse con Abraham Flores Fuentes, investigador del proyecto al teléfono 8- 6567861, e-mail: abraham.flores.f@gmail.com, o dirigirse a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile ubicada en Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa.

2. Formulario de Consentimiento

Yo _____, he sido invitada(o) a participar en el estudio “El Vínculo entre Profesor y Estudiante desde la perspectiva de la Subjetividad como construcción Histórico-Cultural”. Entiendo que participaré de una entrevista relativa al tema. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento.

Firma Participante

Firma Investigador

a _____ de _____ de 2015