



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Psicología

La actividad de los docentes en torno a la vinculación con los estudiantes en la cotidianeidad de su trabajo

Un análisis de seguimientos etnográficos

Memoria para optar al Título de Psicólogo

Autor:

Patricio Olguín Caro

Profesor Patrocinante:

Rodrigo Cornejo Chávez

Agosto, 2017

Dedicatoria

*¿Puedes educar tu alma unida al cuerpo,
de modo que se abrace al uno, sin que se separen?*

*¿Puedes reunir tu fuerza y alcanzar la suavidad,
de modo que te vuelvas un recién nacido?*

*¿Puedes limpiar tu mirada,
de modo que quede libre de todo defecto?*

*¿Puedes amar a los hombres e ignorar el gobierno,
de modo que permanezcas libre de inteligencia?*

*¿Puedes permanecer como un ave,
cuando las puertas del cielo se abren y se cierran?*

*¿Puedes con tu claridad interna y tu pureza
llevar a cabo todo, sin necesidad de actuar?*

*Engendra y alimenta
haz tu trabajo sin alardear,
actuar y no retener,
acrecentar y no gobernar,
esta es la "misteriosa virtud".*

Tao Te King, Capítulo X, Lao-Tsé

A mi compañera, quien con su paciencia me comparte fortaleza y me alentó hasta lo
último.

Al fútbol, por enseñarme a siempre intentar disfrutar.

A Rodrigo y al equipo FONDECYT de trabajo docente, por brindarme la valiosa
oportunidad de investigar a su lado.

A mi familia, por brindarme de todo lo necesario y más.

Al mate y al chocolate.

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través de su proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11130244: “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos.

Índice

Dedicatoria	1
Índice	4
Resumen	6
Palabras claves	6
Introducción	7
Pregunta	12
Objetivos	12
Marco teórico	14
Sobre trabajo real y actividad	14
La docencia como trabajo inmaterial	15
La docencia como trabajo afectivo	17
La docencia y vínculo	19
Mendel y socialización	22
Registro psicofamiliar	23
Registro psicosocial	24
La dialéctica del vínculo	25
El vínculo en los discursos de docentes chilenos	26
Método	30
Resultados	33
Actividad 1: Conocer íntimamente a los estudiantes	33
Actividad 2: Contener y apoyar a los estudiantes	38
Actividad 3: Responder a la demanda de los estudiantes	46
Actividad 4: Lidar con el cansancio	48
Actividad 5: Consultar a los estudiantes por su bienestar	50
Actividad 6: Manejar el comportamiento de los estudiantes y Formar estudiantes	52
Llamar la atención a estudiantes	53
b. Manejar el temperamento de los estudiantes y mediar conflictos	59
c. Formar estudiantes	65
Actividad 7: Actividades junto a otros actores	70
Síntesis de las características del vínculo entre docentes y estudiantes	76
Discusión	78
Formación de los estudiantes	78

Resolución de problemas en la cotidianeidad	79
El desgaste producido por el vínculo	81
Relevancia del vínculo	83
Reflexiones finales	85
Bibliografía	88

Resumen

La presente investigación busca comprender las características del vínculo de los y las docentes con sus estudiantes a partir de la descripción de las actividades laborales reales que desarrollan. Para esto se realizó un proceso de seguimiento etnográfico o *shadowing* con 8 docentes de 4 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Como parte de la discusión se desarrollan reflexiones entorno a los recientes cambios socioculturales y productivos que inevitablemente afectan la relación profesor-estudiante.

Las actividades cotidianas de los docentes en relación al vínculo son categorizadas como conocer íntimamente a los estudiantes; contener y apoyar a los estudiantes, reconociendo sus progresos; además de responder a las diversas demandas de éstos; consultar a los estudiantes por su bienestar y manejar sus comportamientos. Así también, se registraron actividades con otros actores, como compartir con otros docentes información sobre los estudiantes.

Palabras claves

trabajo docente, vínculo, actividad real, trabajo inmaterial, trabajo afectivo.

Introducción

El contexto social donde se inserta esta investigación está marcado por los profundos cambios socioculturales que han tenido lugar en Chile y Latinoamérica durante la segunda mitad del siglo XX. La adopción de políticas neoliberales, iniciada hace unas décadas y que continúa hasta ahora, ha sido el motor de importantes cambios en la educación y el trabajo, llegando a configurar un presente donde los derechos de los pueblos son mercantilizados y señalados como bienes de consumo.

La “revolución” neoliberal en América latina trajo consigo toda una “secuela de recortes de gastos sociales, aumento de la inequidad, pérdida de la autonomía económica nacional, destrucción del estado (pseudo benefactor) y pérdida de garantías sociales” (Cornejo, 2003: 12). Esta serie de reformas han sido impulsadas fundamentalmente por grupos asociados a grandes organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Molina, 2000 y Castro, 1998 en Cornejo, 2003).

El desarrollo de las dictaduras latinoamericanas y su fin en los 90’ marcó la reconfiguración de la relación entre la sociedad civil y el Estado mediante la construcción de democracias frágiles y tuteladas, además de iniciar una firme adhesión a medidas neoliberales basadas en la desregulación estatal y la apertura económica (Jara, 2013). Estos procesos consiguieron una transformación del quehacer de la sociedad civil, “en un momento en que el Estado se reduce, desarticula y deja de ser el referente para la acción social” (Jara, 2013: 128). Esta desarticulación del Estado va acompañada de la mercantilización de los derechos y prerrogativas conquistados por las clases populares, convirtiéndolos en ‘bienes’ o ‘servicios’ adquiribles en el mercado (Borón, 2001).

Uno de los derechos mercantilizados es la educación, condición que en el caso chileno se estableció con la ausencia de garantías constitucionales en la constitución actual, a la que se suma el posterior desprestigio social de la educación pública. Sobre la educación chilena y latinoamericana se habla de al menos tres generaciones de reformas educativas que tuvieron cabida en poco más de dos décadas (Mejía, 2008): una primera de descentralización de los sistemas educativos; una segunda de modificación a las leyes generales de educación; y una tercera de reestructuración en términos de eficiencia y

eficacia. No obstante, en la actualidad se puede dar cuenta más de la privatización, fragmentación y burocratización del sistema educativo chileno, que del cumplimiento de objetivos abiertamente declarados como la descentralización (Cornejo, 2003).

Además, el nuevo marco regulatorio chileno viene a definir prescripciones que buscan perfeccionar el mercado educativo con más estándares y nuevos incentivos individuales a docentes, enfatizando la libertad de elección de las familias consumidoras, así como instalando un sistema de subvenciones y consolidando la fiscalización mediante rendición de cuentas a organismos externos, a los directores y a las familias, además de profundizar la flexibilidad laboral, entre otras medidas (Cornejo et al, 2015). Este marco legal no sólo legisla sobre la educación en general, sino también sobre cuestiones específicas, con leyes que regulan particularmente el trabajo de los docentes chilenos. Algunas de éstas son la Ley 19933 y el Decreto con fuerza de ley n°1 del año 2011, las cuales incorporan elementos alineados con los enfoques gerencialistas como la evaluación individual de desempeño y la incorporación de incentivos económicos y castigos asociados, además de una mayor flexibilidad de contratación y despido de docentes de la educación municipalizada (Cornejo et al, 2015).

A pesar de la particular atención que los legisladores dan al trabajo docente, los estudios sobre esta temática son relativamente tardíos en comparación a otros trabajos (Martínez, 2001). No obstante la categoría trabajo docente convoca investigadores de diversas áreas y se nutre de la psicología, la antropología, de la sociología del trabajo y de otras disciplinas (Martínez, 2001). Como observación general sobre los estudios de trabajo docente se puede señalar la dificultad, referida por los mismos docentes, de ver la docencia como un trabajo (Cornejo, 2012).

Por otro lado, se pueden nombrar tres ejes principales de investigación que han aportado al estudio del tema: primero, respecto al sufrimiento docente y al alto número de enfermedades laborales y licencias psiquiátricas en los docentes; segundo, los intentos de documentar la restructuración de la docencia ante las nuevas formas de control y regulación; y en tercer lugar la escuela como lugar de trabajo, con sus procesos organizativos, afectivos e ideológicos, y con la escuela pública como territorio de lucha y de producción colectiva de conocimientos (Martínez, 2001).

Otro aporte de los estudios de trabajo docente está en dar cuenta de una doble escisión en la docencia (Cornejo, 2012): primero respecto a una distancia inusual entre las tareas prescritas a los docentes y lo que realmente hacen; y segundo entre las condiciones y regulaciones legales del trabajo y la pedagogía, elementos que parecen pertenecer a dos dimensiones paralelas incapaces dialogar.

Investigaciones empíricas en diversos contextos educativos dan cuenta de una intensificación de los procesos de trabajo docente que implica: el aumento de las tareas a realizar por los docentes, la reducción de los descansos durante la jornada laboral, la carencia de tiempo para mejorar las propias destrezas y actualizarse en el campo profesional, el uso de tiempo no remunerado para completar labores educativas, el aumento de tareas burocráticas, el debilitamiento de estructuras de apoyo y la presión por la rendición de cuentas (Comber y Nixon, 2009; Hargreaves, 2003; Oliveira, Goncalvez y Melo, 2004).

Para esta aproximación a la relación entre docentes y estudiantes cabe señalar que en el Marco para la buena enseñanza, desarrollado por el Ministerio de Educación [MINEDUC], se menciona la 'Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje' como parte de los Cuatro Dominios del proceso de aprendizaje; además señala a los docentes como responsables de construir relaciones positivas con sus estudiantes, ya que son un factor clave del clima emocional de aula propicio para el aprendizaje (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2008).

Los autores Martínez, Collazo y Liss (2009) señalan que el núcleo del proceso de trabajo y de la subjetividad docente es la relación entre profesor y estudiante, la cual se constituye según los mismos autores como vínculo al establecer un entramado afectivo reconocido por ambas partes. Varias disciplinas, enfoques y teorías se han aproximado a esta relación entre profesor y estudiante, no obstante se evidencia cierto consenso en el lugar central que ocupa dentro del proceso educativo; ya sea vista como una variable más del clima de aula, como una relación intersubjetiva propia del proceso de aprendizaje o como una relación vincular definida por la mutua afectación (Albornoz, 2015).

Autores como Freire y Pichon-Rivière se refieren al vínculo entre profesor y estudiante como una relación de aprendizaje donde las interrogantes y la duda del alumno son el motor que moviliza los aprendizajes del maestro y que impulsa el proceso educativo (Quiroga, 2001). Sin embargo, la conceptualización teórica de esta relación o vínculo podría tener sus orígenes fuera del contexto educacional. En la psicología general se pueden hallar elaboraciones en torno al vínculo como la teoría de apego de Bowlby (1988, en San Martín, 2013) quien propone algo distinto a las teorías psicológicas concebidas desde el estudio de individuos adultos. El autor define la conducta de apego como aquella tendencia presente desde el nacimiento de los seres humanos a crear fuertes lazos afectivos con determinadas personas, cuya proximidad y sentimiento de disponibilidad brinda a la persona un fuerte sentimiento de seguridad (Bowlby, 1988, en San Martín, 2013).

Aunque la reflexión teórica en torno al vínculo entre profesores y estudiantes sigue en curso, en la línea de investigación del trabajo docente se comparte la relevancia de la pregunta por el lugar de lo vincular en la labor docente, problemática que se complejiza al incorporar lecturas del reciente cambio productivo-económico para atender la forma en que el mundo del trabajo, y las que parecen ser sus nuevas reglas, afectan la relación entre profesores y estudiantes.

Investigaciones recientes sobre trabajo y subjetividad docente evidencian que desde los discursos docentes se caracterizan los vínculos con los estudiantes como complejos y tensionantes -unidireccionales y por momentos bidireccionales-, como constitutivos de la labor docente y también limitados por aspectos estructurales y altamente gratificantes (Albornoz, 2015). Por otro lado pueden ser significados como una herramienta del docente con un propósito educativo orientado al currículum, que a la vez son tensionados por elementos materiales y psicosociales, además de ser altamente jerarquizados y reproductores de relaciones sociales que llegan a limitar la posibilidad de transformación social (Flores, 2015). Sin embargo, se evidencia la coincidencia entre las movilizaciones sociales y un mayor reconocimiento en el discurso docente de los estudiantes como sujetos movilizados capaces de enseñar a sus profesores (Albornoz, 2015), que consecuentemente fomentaría la bidireccionalidad de la relación y la dialogicidad entre los

sujetos sociales. Por otro lado, la relación entre docentes y estudiantes está marcada por el contexto socioeconómico [CSE] de la escuela, tal como señala Acuña (2014), quien, observando las metáforas de los docentes en referencia a su rol, describe que éstas van desde ser un padre o madre que ofrece refugio y enseña a ser persona a los estudiantes de un CSE bajo; ser un tío o tía que abre ventanas para viabilizar el proyecto educativo en CSE medio; hasta, en el CSE alto, ser un guía o tutor que reconoce el mundo de los estudiantes y los orienta hacia el futuro profesional.

La mención de Martínez (2001) sobre las tres entradas al tema del trabajo docente resulta precisa para situar esta investigación en relación a otras investigaciones y rescatar desde ahí su relevancia. Cabe señalar que la presente investigación se sitúa desde la segunda y tercera líneas de investigación, teniendo la intención de acercarse al vínculo entre profesores y estudiantes desde las recientes modificaciones que ha tenido la docencia y desde la complejidad de la escuela con sus procesos organizativos, afectivos e ideológicos. Según algunos autores, existe un retraso relativo respecto al conocimiento de la organización efectiva del trabajo docente, por lo tanto, es necesario evidenciar el trabajo que efectivamente realizan los profesores en su cotidianidad (Martínez et al., 2006, en Cornejo, 2012).

A modo de relevancia teórica se puede señalar la posibilidad de complemento entre este estudio e investigaciones sobre discursos docentes, aportando desde el análisis de las situaciones cotidianas del trabajo docente y las vicisitudes que afectan el vínculo entre profesores y estudiantes. No está de más señalar que esta investigación es parte del proyecto Fondecyt “Complejidades del trabajo docente” desarrollado por un amplio equipo de investigadores. El estudio n°3 de este proyecto considera un seguimiento etnográfico intensivo a ocho docentes con la consigna de documentar lo no documentado respecto al vínculo entre profesores y escolares, a la vez que se espera dar cuenta de cómo el día a día, el contexto, la cotidianeidad, junto con lo incontrolable y lo inesperado de la vida y lo humano en la escuela, configuran esta relación fundamental del proceso educativo. Corresponde mencionar la innovación metodológica de la utilización de la técnica *shadowing* y el consecuente desafío que implica el análisis de numerosos registros de seguimientos etnográficos que son el sustento empírico de este estudio.

Cómo abordar la inusual distancia entre el deber hacer de los profesores y lo que efectivamente hacen es una de las preguntas centrales de este estudio, asimismo trae consigo interés por aquello que va más allá de lo enunciado por los trabajadores, sus empleadores y las organizaciones en general. En particular para autores como Dejours, la temática del trabajo real engloba ésta y otras cuestiones. Por otro lado, el seguimiento etnográfico permite enfocar las actividades que los docentes realizan en su vida cotidiana dentro de su lugar de trabajo, siendo documentadas en el momento mientras ocurren.

En resumen, en el mundo están ocurriendo transformaciones socioculturales, cambios productivos que impactan en las familias y cambios en las formas de regular el trabajo. En particular, en Chile se ha reformado el marco legal que regula la profesión docente y se han realizado estudios al respecto, que sumados a las investigaciones de los discursos docentes cabe plantear como complemento el estudio de las actividades cotidianas de los docentes.

De acuerdo a diversos investigadores, la relación entre profesores y estudiantes se releva como categoría fundamental en esta profesión, por lo tanto, en esta memoria se buscará caracterizar esta relación y será guiada por la siguiente pregunta:

Pregunta

¿Cómo se caracteriza el vínculo de los y las docentes con sus estudiantes a partir de la descripción de las actividades laborales reales que desarrollan?

Objetivos

Comprender las características del vínculo de los y las docentes con sus estudiantes a partir de la descripción de las actividades laborales reales que desarrollan.

Objetivos específicos:

- Describir las actividades desarrolladas por los y las docentes **en torno a la vinculación** con sus estudiantes como parte de su trabajo.

- Describir las características del vínculo entre docentes y estudiantes a partir del análisis de las actividades descritas.

Marco teórico

Sobre trabajo real y actividad

Los estudios de la ergonomía francesa dan cuenta de una brecha irreductible entre el trabajo prescrito por cualquier organización y la actividad desarrollada por sus trabajadores (Dejours y Gernet, 2014). Desde la misma línea investigativa definen el trabajo prescrito o la tarea como los objetivos a alcanzar en el trabajo y la actividad como lo realizado en concreto por el trabajador para lograrlo (Daniellou, Laville y Teiger, 1983 en Dejours y Gernet, 2014). Esta distancia puede encontrarse en todos los trabajos y surge por la variabilidad de las situaciones de trabajo y por las insuficiencias y contradicciones de la organización (Dejours y Gernet, 2014). Durante el transcurso de su actividad los trabajadores desarrollan habilidades y competencias que consisten en hacer frente a lo que no está previsto por la organización (Dejours y Gernet, 2014). Es más, sin importar lo precisas que sean las tareas, en la cotidianidad del trabajo surgen inevitablemente disfuncionalidades y eventos inesperados de forma que un seguimiento rígido de las prescripciones imposibilitaría el cumplimiento de los objetivos, en este mismo sentido, si el trabajador no ejecutara desvíos o transgresiones el trabajo se paralizaría rápidamente (Dejours y Gernet, 2014). Entonces, dicho lo anterior, el trabajo puede caracterizarse esencialmente por lo puesto por los trabajadores -parte subjetiva y viva del trabajo-, entiéndase la iniciativa, el ingenio e invención que cada trabajador moviliza en la producción de bienes y servicios (Dejours y Gernet, 2014). Según los mismos autores, lo movilizado por los trabajadores es el trabajo real y es una categoría teórica más amplia y más compleja que actividad porque, a diferencia de las actividades que pueden ser observadas directamente, lo movilizado subjetivamente no puede ser documentado ni objetivado con la misma facilidad. La importancia de estudiar estas categorías teóricas recae en que el trabajo docente se caracteriza por una distancia entre trabajo prescrito y trabajo real que supera a los otros trabajos humanos (Cornejo, 2012).

Las recientes transformaciones estructurales del mundo del trabajo implican un aumento de las prescripciones que está acompañado por métodos específicos tales como la flexibilidad laboral y la evaluación individualizada de rendimientos, los cuales modifican

profundamente la organización del trabajo, a su vez que contribuyen a aumentar la brecha entre el trabajo prescripto y la actividad real (Dejours y Gernet, 2014). A medida que esta creciente distancia es la esencia del “trabajar” y condiciona la movilización de la inteligencia del trabajador, este sujeto se vuelve cada vez más vulnerable a enfermedades (Dejours y Gernet, 2014).

Esta vulnerabilidad sería producto del avance de los discursos del management en las organizaciones, en particular por la normalización de los ideales de desempeño imposibles y su efecto en el rendimiento de los trabajadores (Dejours y Gernet, 2014). La solicitud del ideal en el trabajo contribuye a invisibilizar el trabajo real (Dujarier, 2006, en Dejours y Gernet, 2014) y a exaltar aún más la responsabilidad individual, junto con prescribir la omnipotencia como un valor (Dejours y Gernet, 2014). Es decir, primero trabajadores capaces de conseguir el ideal y luego trabajadores que además son capaces de todo.

Tal es el caso de los profesores en Chile donde en estudios de discurso docente (Albornoz, 2015) se pueden hallar referencias a lo titánicas de sus tareas. Más adelante se revisarán otros estudios de discurso docente.

La docencia como trabajo inmaterial

En particular, la producción de servicios parece adquirir un papel protagónico en la configuración de las actuales economías productivas. Hardt y Negri (2000) definen al trabajo implicado en esta producción como trabajo inmaterial, es decir aquel que no resulta en bienes materiales ni durables, entonces “produce un bien inmaterial, tal como un servicio, un producto cultural, conocimiento o comunicación” (253). Según los mismos autores (Hardt y Negri, 2000), este tipo de trabajo tiene tres aspectos primarios: primero el trabajo comunicativo de la producción industrial que recientemente se ha reunido en redes informativas, donde además según Mejía (2008) prima la producción *Just in time* del toyotismo y la relación directa e inmediata con los consumidores; segundo el trabajo interactivo del análisis simbólico y la resolución de problemas, teniendo en consideración el trabajo intelectual y el uso de ordenadores; tercero el trabajo de la producción y manipulación de afectos.

De la Garza (2001) define la producción inmaterial como “aquella que no existe separada de la propia actividad de producir y que de manera ideal comprime las fases económicas tradicionales de producción, circulación y consumo en un solo acto” (13).

El trabajo inmaterial fue paulatinamente adquiriendo hegemonía por sobre el trabajo de producción de bienes (Mejía, 2008; Hardt, 2006), marcando incluso la tendencia de extenderse a la mayoría de la población activa (Hardt, 2006). Según Hardt y Negri (2000) la producción industrial se ha informacionalizado y ha incorporado tecnologías de la comunicación transformando el proceso productivo, así “la manufactura es considerada un servicio, y el trabajo material de la producción de bienes durables se mezcla y tiende hacia el trabajo inmaterial” (255).

Para Mejía (2008) la nueva subjetividad que gesta el capitalismo cognitivo integra trabajo, política e intelecto en el trabajo inmaterial, sometiendo toda la vida a los procesos de apropiación generados en esta nueva forma del capitalismo. En la misma línea, los autores Lazzarato y Negri (2001) señalan que la personalidad y la subjetividad de los trabajadores son organizadas y comandadas como parte del proceso productivo. Complementando lo anterior, Prada (2011) propone una lectura que ayuda a comprender la actual y posible futura relación entre lo vital y lo productivo:

Lo que habría sucedido en nuestros días es que las interrelaciones afectivas y vitales en general se han vuelto directamente productivas, al ser radicalmente parasitadas por las grandes corporaciones de las telecomunicaciones. Se trata de la progresiva conformación de un Sistema-red en el que producción de vida social y producción económica son ya indistinguibles e incluso intercambiables. En este contexto, los poderes económicos no intentarán fundamentar ya sus privilegios en la explotación de los sujetos como fuerza de trabajo sino en la cada vez más lucrativa regulación de sus formas de vida y de sus dinámicas vitales e interacciones personales y afectivas, de sus hábitos y formas de relacionarse, de su estar-con-otros (1).

La lectura de la docencia como trabajo inmaterial, donde el producto de su proceso de trabajo es difícil de reconocer incluso para los propios trabajadores, resulta importante

para aproximarse a la comprensión de la subjetividad docente y a sus actuales condiciones laborales. El producto de su trabajo, ya sean aprendizaje de contenidos, conocimientos, habilidades, hábitos, relaciones sociales, sujetos, servicios, entre otras posibilidades y lecturas, son en definitiva algo muy distinto a un bien material o producto industrial tradicional.

La dificultad de observar el producto del trabajo docente es una problemática que por un lado contribuye a la depreciación social de la docencia, y por otro, distancia a los docentes de la apropiación tanto del proceso y como del producto de su trabajo (Cornejo, 2012; Martínez, 2001). Por lo anterior resulta imprescindible este desarrollo de la categoría de trabajo inmaterial, pues podría facilitar el reconocimiento primero de la docencia como un trabajo valioso y, en segundo lugar, de los productos de su proceso de trabajo.

La docencia como trabajo afectivo

En términos generales, la docencia implica la necesidad del trato con estudiantes que, en su mayoría infantes y adolescentes, tienen una amplia diversidad de necesidades e intereses. Incluso los mismos docentes afirman que los estudiantes son seres muy emocionales (Acuña, 2014; Albornoz, 2015; Flores, 2015). Del mismo modo, los profesores sienten, se frustran, se estresan, aman y viven la complejidad de afectos en el mismo espacio físico y en constante intercambio con los estudiantes. Por consiguiente es evidente el carácter afectivo del trabajo docente.

Para Hardt y Negri (2000) el trabajo afectivo es el tipo de trabajo inmaterial que “implica la producción y manipulación de afectos, y requiere contacto humano (virtual o real), trabajo en modo corporal” (255). Hardt (2006) agrega que este tipo particular de trabajo produce redes sociales, constituye directamente y en sí mismo la creación de comunidades y de subjetividades colectivas. El mismo autor también señala que no es ninguna novedad que el trabajo afectivo exista -se viene realizando hace siglos, principalmente por mujeres- ni es novedad que produzca algún tipo de valor -las labores de cuidado siempre han sido valiosas-. La importancia de estudiar este tipo de trabajo radica, según el autor, en la posibilidad de producir directamente capital en la actualidad.

En la misma línea las autoras Alfama, Bona y Callén (2005) señalan la crisis de cuidados como producto de la transformación de la familia y el desmantelamiento del estado de bienestar, ambos antecedentes que permiten entender la emergencia del trabajo afectivo como sector económico en sí mismo, ya que lo afectivo, antes privado y femenino, es vuelto público y movilizado económicamente para la producción de valor.

En este escenario, el estudio del trabajo afectivo ha permitido desarrollar distintos conceptos. La autora Hochschild (1983), quien inicia los estudios de la sociología de las emociones, desarrolla el concepto de labor emocional para describir los dos modos en que desarrollamos el manejo voluntario de las emociones: primero está la actuación superficial que se desarrolla a partir de un cambio que va "de afuera hacia adentro", donde se modifica la expresión de las emociones buscando cambiar nuestro sentimiento; segundo, la actuación profunda, donde cambiamos nuestros sentimientos de "adentro hacia fuera" buscando controlar nuestro estado corporal mediante el uso de técnicas de relajación, el estrechamiento de la atención hacia una imagen particular, o por medio de un cambio deliberado en el modo de ver una porción sustancial de la realidad. La autora de aquellos conceptos plantea un ejemplo de la actuación profunda que tiene a una amable azafata y a un malhumorado pasajero como protagonistas, donde la primera escoge estrechar su atención a la idea de que el segundo solo está teniendo un mal día y no corresponde responderle de mala forma. Así esta trabajadora inmateriales conseguiría cumplir con la prescripción de tratar amablemente a los usuarios. Aunque el foco de la autora estaba en la gestión individual y colectiva de las emociones, hoy en día se debate en la docencia la pertinencia de su propuesta puesto que podría dejar de lado la afectividad positiva entre docentes y estudiantes.

Según O'Connor (2008), los docentes eligen activamente desarrollar conductas de cuidado hacia sus estudiantes durante el ejercicio de su labor. Estas conductas son definidas por la autora como aquellas emociones, acciones y respuestas que surgen del deseo de los docentes para motivar, ayudar o inspirar a sus estudiantes, además de ser influidas por el profesionalismo y las creencias de los docentes.

Los docentes, al igual que otros trabajadores de servicios o de cuidado, emplean un arduo trabajo emocional en el manejo de la cercanía o distancia con sus clientes (Ashforth y Humphrey, 1993, en Hargreaves, 2001). Esta lejanía o proximidad es llamada Geografía emocional por Hargreaves (2001) señalando además que estas distancias pueden ser físicas, profesionales, morales, socioculturales o políticas. Éstas dan cuenta de los patrones espaciales y experienciales de cercanía en las interacciones y relaciones humanas que ayudan a crear, configurar y teñir los sentimientos y emociones que experimentamos sobre nosotros mismos, nuestro mundo y los otros (Hargreaves, 2001). En el contexto educacional los profesores hacen y rehacen las geografías emocionales de sus interacciones con los estudiantes en circunstancias que no son las ideales, siendo además el establecimiento de estas geografías un objetivo a conseguir que después estructura su trabajo (Hargreaves, 2001).

Los patrones de cercanía y distancia no son determinados sólo por la estructura y la cultura del trabajo, sino que también influye el compromiso activo de los profesores y sus circunstancias en las interacciones con otros (Hargreaves, 2001). Asimismo, para Hargreaves (1998) “los buenos profesores no son sólo máquinas bien aceitadas. Ellos son emotivos, seres apasionados que conectan con sus estudiantes y ‘satisfacen’ su trabajo con placer, creatividad, desafío y alegría” (835).

La docencia y vínculo

Martínez y colaboradores (2009) señalan que a pesar de que en toda relación laboral se ponen en juego los afectos, esta condición se profundiza en labores como la docente, donde el vínculo es el núcleo afectivo doloroso de la profesión y centro del proceso de trabajo. Asimismo señalan que los vínculos afectivos son el sostén de las relaciones entre sujetos.

Cabe señalar que la relación entre docente y estudiante no es el único vínculo de trabajo que se construye en la escuela. La relación entre docentes, menos analizada que la anterior, sería también determinante pero diferente en contenido y signos (Martínez et al., 2009).

Así también, existen aproximaciones a la categoría del vínculo desde otras disciplinas distintas a la psicología. Tal es el caso de Paugam (2012), quien desde la sociología estudia los vínculos sociales y señala que pueden ser definidos desde dos dimensiones: la protección y el reconocimiento que implican. El autor menciona como ejemplo el vínculo de filiación entre niño y progenitores que cuenta, por un lado, con el deber de cuidado físico, alimentación y otras formas de protección unidireccional; y por otro lado, el reconocimiento afectivo bidireccional cristalizado en el contar para sus padres y el contar para sus hijos.

Por otro lado, Bowlby (1988, en San Martín, 2013) concibe su teoría del apego como una conceptualización de la tendencia innata de los seres humanos a crear fuertes lazos afectivos con ciertas personas, donde la cercanía y disponibilidad brindan seguridad. En particular, el autor la define como “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se le considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo” (Bowlby, 1988: 40, en San Martín, 2013).

Bowlby también plantea que “la pauta de apego que un individuo desarrolla durante los años de inmadurez –la primera infancia, la niñez y la adolescencia- está profundamente influida por el modo en que sus padres (u otras figuras de paternidad) lo tratan” (Bowlby, 1988: 145, en San Martín, 2013). Mary Ainsworth y su equipo de investigadores crearon un procedimiento de laboratorio donde en presencia de la madre, el niño era expuesto a situaciones desconocidas para él y observaron la forma en que se activaba o intensificaba la conducta de apego (Marrone, 2001 en San Martín, 2013). Las pautas de conductas de apego categorizadas a partir de estas observaciones fueron:

a) La pauta de apego seguro donde los bebés seguros evidencian un patrón consistente de experiencias donde sus necesidades han sido satisfechas y sus señales han sido claramente interpretadas y traducidas en acciones efectivas de regulación (Lecannelier, 2009 en San Martín, 2013).

b) La pauta de apego inseguro ambivalente donde los bebés muestran una actitud de monitoreo y atención ansiosa hacia la madre evidenciando incertidumbre respecto a su

accesibilidad y de si lo ayudará cuando la necesite (Bowlby, 1988, en San Martín, 2013). En la situación experimental reducen su exploración del ambiente ya que prefieren estar pegados a sus madres, incluso llegando a exhibir intensas conductas de aferramiento con su cuidadora. También pueden mostrar signos de rabia que se acentúa con la separación o cuando es tomado en brazos (Lecannelier, 2009 en San Martín, 2013).

c) La pauta de apego inseguro evitativo, en esta pauta el bebé no confía en que recibirá una respuesta de cuidado de la madre cuando la busque, es más, espera una respuesta de rechazo que, en los casos más extremos, es consecuencia de los rechazos repetidos (Bowlby, 1988, en San Martín, 2013). En el contexto experimental actúan como si estuvieran solos, ignoran sistemáticamente a la madre, parecen no perturbarse por la situación desconocida y no muestran mayores signos de afectividad ante la separación y el reencuentro (Lecannelier, 2009 en San Martín, 2013).

d) La pauta de apego inseguro desorganizado-desorientado se plantea como un quiebre en la organización vincular subyacente ya que la estrategia de regulación no puede ser sostenida en momentos de estrés, quiebre que ocurriría porque las figuras de apego no son capaces de regular el miedo del infante al atemorizarlo o atemorizarse frente a ellos (Lecannelier, 2009 en San Martín, 2013). En la situación experimental los bebés manifiestan una mezcla de conductas de evitación y resistencia, conductas bizarras y conductas desorganizadas (Lecannelier, 2009 en San Martín, 2013).

Además la categoría de vínculo colinda con otras teorías psicológicas como la de Maslow (1954), quien al respecto señala que existen cinco niveles de necesidades que, de no estar satisfechas, dominan al organismo y acaparan todas sus capacidades e intelecto:

1) Las necesidades fisiológicas, de las cuales se señala el hambre como la condición básica a satisfacer, la cual una vez satisfecha daría cabida al siguiente nivel de necesidades “cuando éstas a su vez están satisfechas, de nuevo surgen otras necesidades (todavía más superiores) y así, sucesivamente” (25).

2) Las necesidades de seguridad, las cuales implican la ausencia de miedo, protección, dependencia, estabilidad, así como también la necesidad de una estructura de orden, de ley y de límites. El autor agrega que “La buena sociedad pacífica y estable, que marcha

bien, normalmente hace que sus miembros se sientan seguros de animales salvajes, de temperaturas extremas, de asaltos delincuentes, de crímenes, del caos, de la tiranía, etc” (28).

3) El sentido de pertenencia y las necesidades de amor, las cuales suponen dar y recibir afecto, que en ausencia son preeminentes la soledad, el destierro, el rechazo y el desarraigo.

4) Las necesidades de estima, donde prima la valoración personal y la estima de otros, así como también el logro, la maestría y competencia, la independencia, la libertad, además del prestigio, reconocimiento, importancia, dignidad y aprecio.

5) Finalmente, las necesidades de autorrealización se refieren al deseo de la persona por la autosatisfacción, en otras palabras, el deseo de llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser.

Mendel y socialización

Mendel (1993; 1996) desarrolló su teoría en el trabajo junto a docentes y su particular aproximación al inconciente desde el sociopsicoanálisis da lugar a discusiones abiertas que abarcan diversas problemáticas sociales. Si bien sus escritos son del siglo pasado, siguen teniendo una importante vigencia en el presente.

Para Mendel (1996) los niños y adolescentes actualmente se encuentran carentes tanto en su socialización primaria -desarrollada en el seno familiar- como secundaria -desarrollada junto a sus pares-, por consiguiente deben en general convivir con sus fantasmas de omnipotencia y de angustia extrema. En otras palabras su sentimiento de inseguridad proviene de una autonomía insuficientemente adquirida, donde su identidad no se ha desarrollado dentro de una activa cooperación. Por tanto el joven adolescente se encuentra ante la dificultad de no contar con un conjunto de normas incorporadas que le contengan (Mendel, 1996).

1. Registro psicofamiliar

La relación que los niños y adolescentes establecen en un primer momento con la realidad externa es indirecta pues está mediada por el adulto, específicamente por la identificación con él (Mendel, 1996), que dicho de otra forma es la imitación que hace el infante del actuar adulto. El mismo autor señala que en la actualidad esta socialización primaria se encuentra carente, ya que los roles parentales se han ido desdibujando y por consiguiente ya no se desarrolla por completo en el seno familiar. Esta socialización identificatoria configura el registro psicofamiliar que es el zócalo donde se construye el psiquismo humano, por consiguiente tenderá a reproducirse permanente e inconscientemente a través de fenómenos psicológicos de carácter familiarista (Mendel, 1996). En resumen, el registro familiar estará siempre presente en las relaciones sociales establecidas por los sujetos y todo espacio social será vivenciado como la familia de infancia (Mendel, 1993).

Entonces, continuando con la propuesta teórica de Mendel (1993) las autoridades serían para las personas imágenes de las figuras parentales que, en tanto imágenes de las originales, evocan un inevitable miedo inconsciente de perder su amor y apoyo cada vez que el sujeto actúa autónomamente, provocando profundos sentimientos de culpa. En otras palabras, cuando alguien intenta imponer su autoridad, al mismo tiempo está intentando despertar la culpabilidad y la angustia de abandono del otro; lo infantiliza, ya se trate de un adulto o de un niño.

Según Mendel (1993) en la relación pedagógica habría siempre una forma autoritaria que es necesaria reformular ya que este registro desnaturaliza la realidad de las relaciones sociales, bloqueando así el movimiento de reconocimiento del acto de trabajo, que apunta a reconocer el lugar de estos trabajadores en la sociedad. Para Mendel (1993) el movimiento de apropiación del acto tiene lugar en la realidad exterior, sin embargo para el inconsciente, la realidad exterior- es decir, la sociedad- es, todavía y siempre, la familia de la infancia del sujeto (Mendel, 1993).

El mismo autor (1996) plantea evidencias de que en la educación no se ha superado el registro psicofamiliar; los docentes violentan a sus estudiantes sintiéndose sus padres, a

la vez que los docentes son violentados por estructuras que los tratan como hijos. En la misma línea, el movimiento por la apropiación del acto insta al conocimiento de lo real de su trabajo por parte de los docentes.

2. Registro psicosocial

Según Mendel (1996) el registro psicofamiliar es insuficiente y restrictivo para los trabajadores. Sin embargo, para su superación también es necesario renunciar al *placer psicofamiliar*, que en el caso docente consta de sentirse padres de sus estudiantes e hijos de las estructuras administrativas reguladoras de su trabajo. Esto daría espacio a nuevas instancias de autonomía y deliberación docente.

Sobre el placer psicofamiliar el autor agrega que ante la falta de un poder individual y colectivo sobre su trabajo, a los docentes no les queda otra cosa que el ejercicio del poder sobre otros (Mendel, 1996). Así, cuanto más bloqueado el movimiento de apropiación del actopoder colectivo, tanto menor será el interés por el trabajo en sí mismo y más se recurrirá a estrategias de poder sobre los otros sujetos, en este caso, sobre los estudiantes (Mendel, 1993).

Esta superación del registro psicofamiliar ofrecería la posibilidad de una nueva perspectiva sobre el trabajo, una perspectiva del trabajo como placentero puesto que: “algo que les es impuesto, y sobre lo cual ustedes casi no pueden intervenir, nunca es fuente de placer” (Mendel, 1996: 80). El movimiento de apropiación del acto dependería del desarrollo de la consciencia de lo social por parte de los sujetos, de reconocer lo ‘real’ de su trabajo, de su capacidad para reconocer su lugar en la sociedad, así como de las relaciones sociales en las cuales está inmerso, especialmente aquellas que determinan su trabajo. El desarrollo de esta consciencia es lo que Mendel llama psicosocialidad (1993).

Mendel (1996) señala que para superar el registro psicofamiliar es necesario contraponer una socialización no identificatoria que rompa con el familiarismo y de cabida a una forma de relación con la realidad realizada sin intermediación de la figura de un adulto. Señala además que esta socialización no identificatoria procede de una relación directa con la naturaleza, del aventurarse en el descubrimiento de paisajes nuevos y terrenos difíciles. Por consiguiente se desarrolla dentro de un marco social específico, generalmente en

pequeños colectivos: grupos de juego de unos pocos infantes, incluso pequeñas bandas de niños. Sin embargo, Mendel (1996) resalta que las ciudades actuales separan a los individuos de la naturaleza, impidiendo esa relación directa en la que los niños podían medir sus fuerzas y cada uno podía descubrir progresivamente sus recursos y sus posibilidades, además de desarrollarlas.

A partir de esta forma de socialización secundaria se promueve el desarrollo de la personalidad psicosocial. En este sentido, el autor señala que la función del docente sería formar a los estudiantes y no sólo instruirlos, además considera que la formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más que sólo la transmisión de conocimientos, sino que es el encuentro entre dos saberes distintos y complementarios entre sí (Mendel, 1996).

De la mano con lo anterior, Mendel (1996) posiciona la firmeza en contraste a la autoridad. Mostrarse firmes es permanecer siendo uno mismo el portador explícito del propio sistema de valores que se sostiene frente a un otro que, a la vez, es reconocido como un interlocutor válido. El autor agrega que para pasar de la autoridad a la firmeza, se requiere que los docentes ganen más confianza sobre ellos mismos y así reconozcan su lugar en la sociedad, lo que se lograría sólo si ellos pueden compartir juntos sus fuerzas y debilidades en un proceso colectivo y reflexivo sobre su propio trabajo que les permita recordar que son trabajadores asalariados, así como también que una escuela pública es un espacio social en disputa (Mendel, 1996).

La dialecticidad del vínculo

Para Pichón-Rivière (1985) el vínculo es la unidad básica de estudio de la psicología social. Éste se constituye como una estructura triangular formada por dos sujetos que se encuentran, a quienes se suma un tercer elemento implícito: la cultura como persona en la relación. El tercero, llamado el Otro histórico-social, podría ser la sociedad que instituye ciertos modelos y roles a los sujetos, quienes tienden a reproducirlos. Esta estructura es susceptible a cambios de cualquiera de sus elementos y es también conflictiva, en tanto implica una tensión entre los sujetos y el otro.

Según Pichón-Rivière (1985) el inconsciente es constituido por una serie de pautas de conductas acumuladas en relaciones con vínculos y roles que alguien desempeña frente a determinados sujetos. En otras palabras, todo vínculo con un sujeto u objeto presente estaría fuertemente influido por las experiencias anteriores que se han tenido, a través de pautas conductuales que tienden a repetirse. Por consiguiente todo vínculo estaría históricamente determinado por el pasado del sujeto.

Los planteamientos de Pichón-Rivière convergen con Freire en que ambos autores desarrollan la dialéctica entre educador y educando (Quiroga, 2001). Ésta se conceptualiza como una relación donde hay diferencia y a veces oposición, donde uno no puede ser pensado ni existir sin el otro. Debido al carácter dialéctico de esta relación, cada uno puede, en esa unidad, transformarse en el otro y desplegar así esa alternancia en el enseñar y el aprender (Quiroga, 2001).

En Pedagogía del Oprimido, Freire (1970) propone una educación liberadora basada en el diálogo entre educador y educando, como un “encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo [que es] es una condición fundamental para su verdadera humanización” (178). Esta visión de cómo debe ser la educación liberadora, hace una dura crítica a la concepción bancaria de la educación, que entiende al conocimiento como una donación unidireccional de quienes saben hacia los ignorantes. Este encuentro entre los dos sujetos de la educación requiere de una actitud dialogal, en la cual ninguno de los dos puede convertirse en objeto ni un elemento pasivo pues destruiría el diálogo y ya no habría formación sino domesticación.

El vínculo en los discursos de docentes chilenos

Diversos estudios de discurso han documentado la dificultad que implica para los docentes describir la relación con sus estudiantes, relevando así el vínculo como complejo y tensionante (Acuña, 2014; Flores, 2015; Albornoz, 2015). Acuña (2014) evidencia en su investigación que las metáforas y otras figuras retóricas son recurrentes en las palabras de los docentes y éstas buscan explicar la complejidad de su labor. Por ejemplo se puede señalar la hipérbole de *matar a un estudiante por criticarlo mucho* como un intento de dar cuenta de la complejidad de crear espíritu de superación, donde además el docente

siempre estaría marcando la vida del estudiante (Acuña, 2014). El mismo investigador resalta que la propuesta del hablante para sortear esta complejidad sea no concentrarse en eso, intentar pasarlo por alto, reforzando así una escisión frente al vínculo (Acuña, 2014).

El vínculo con los estudiantes en los discursos docentes se caracteriza como gratificante debido a la retribución humana que implica (Acuña, 2014; Albornoz, 2015), como constitutivo de la labor docente (Albornoz, 2015) y necesario para el logro de aprendizajes (Acuña, 2014). Además se señala que es limitado por la estructura escolar que no permite espacios reales de participación estudiantil y ubica a los estudiantes como sujeto paciente (Acuña, 2014; Albornoz, 2015), como también limitado por el currículum que junto a sus contenidos fomes, aburridos y obligatorios impiden diálogos más motivantes con los estudiantes (Acuña, 2014), a la vez que es tensionado por elementos materiales y psicosociales (Acuña, 2014; Flores, 2015).

La relación entre profesores y estudiantes también es señalado por los docentes como una herramienta con un propósito educativo orientado al currículum (Flores, 2015), como elemento formativo donde el vincularse tiene por finalidad entregar algo (Acuña, 2014). De la misma forma también es señalado como altamente jerarquizado y reproductor de relaciones sociales, llegando a limitar la posibilidad de transformación social (Flores, 2015), como unidireccional y vertical (Acuña, 2014; Flores, 2015; Albornoz, 2015) pero también excepcionalmente bidireccional ante la coincidencia de las movilizaciones sociales con un mayor reconocimiento en el discurso docente de los estudiantes como sujetos movilizados capaces de enseñar a sus profesores (Albornoz, 2015).

En los discursos docentes se caracteriza a los estudiantes como en carencia afectiva y material, así también como seres muy emocionales (Acuña, 2014; Albornoz, 2015; Flores, 2015). En particular, Acuña (2014) señala que también son vistos como víctimas de las pruebas estandarizadas puesto que los docentes ven cómo en el día a día los estándares destrozan a los estudiantes -los enferman y obsesionan-.

Según Acuña (2014) los docentes describen su rol como variable y sujeto al contexto socioeconómico de las escuelas, ya sea desde ser un padre o madre que ofrece refugio y

enseña a ser persona a los estudiantes de un CSE bajo; ser un tío o tía que abre ventanas para viabilizar el proyecto educativo en CSE medio; hasta, en el CSE alto, ser un guía o tutor que reconoce el mundo de los estudiantes y los orienta hacia el futuro profesional. Si bien la predominancia del rol que los docentes desempeñan hacia sus estudiantes estaba condicionada por el contexto socioeconómico, se presenta común la idea de ayuda, apoyo, asistencia y escucha hacia los estudiantes, idea que es desarrollada como propia del vínculo (Acuña, 2014). Otras complejidades de la docencia documentadas por Acuña (2014) son: la lucha constante de los docentes contra distintos otros -contra los estudiantes, contra el individualismo, contra el mundo- y el estar en guerra -de expectativas, de conocimientos-. Las referencias a la guerra y a la lucha constante de los docentes contra los estudiantes, las estructuras y otras influencias también pueden ser encontradas en la investigación de Albornoz (2015).

A modo de síntesis de este capítulo sobre vínculo se puede señalar que éste es descrito como nuclear en la docencia (Martínez, Colazo y Liss, 2009), así como complejo y tensionante (Albornoz, 2015; Acuña, 2014; Flores, 2015). Por su parte la docencia es mayormente entendida como un trabajo inmaterial (Hardt y Negri, 2000; De la Garza, 2001) sin embargo el debate no está cerrado.

Entre los distintos autores revisados en este capítulo se pueden señalar algunos puntos comunes que permiten articular una idea más completa de esta categoría teórica. En primer lugar saltan a la vista aquellas menciones de autores que señalan el vínculo como determinado previamente por distintos factores o condiciones. Ya sea determinado por necesidades psicológicas que acaparan el intelecto de los sujetos (Maslow, 1954), por pautas inconscientes aprendidas en la primera infancia con las figuras de apego (Bowlby, 1988, en San Martín, 2013), por los modos de relacionarse con las figuras parentales y el desarrollo de uno u otro tipo de socialización (Mendel, 1993; 1996), además de ser histórica y culturalmente determinado por un *otro histórico-cultural* que marca pautas y modelos (Pichón-Rivière, 1985).

Por otro lado, resulta curioso que junto a las menciones sobre el vínculo existen también referencias a la formación y la relación pedagógica, dando a entender cierta conexión entre estos conceptos y el vínculo. En primer lugar se puede mencionar a Mendel (1996)

quien señala la formación como un encuentro de saberes distintos y complementarios, encuentro que en el caso de los docentes necesita darse con *firmeza*, es decir con la capacidad de señalarse a sí mismo como portador explícito de un sistema de valores que es sostenido frente a otros. Por su parte Freire (1970) señala que una condición de la formación es considerar al otro como un interlocutor válido, de lo contrario no sería una instancia formadora sino domesticación. En la misma línea, Pichón-Rivière (Quiroga, 2001) señala la importancia de la dialogicidad y la alternancia de los roles en la relación pedagógica, donde el enseñar y el aprender no están fijos a ningún sujeto en particular.

Dicho lo anterior, el vínculo como categoría teórica puede entenderse primero como un reconocimiento en diversos aspectos, ya sea implicar un reconocimiento del pasado porque es viva imagen de experiencias anteriores, también como reconocimiento del presente donde el contacto con otros posibilita considerar el propio lugar en la sociedad y además considerar a la sociedad misma. Por otro lado en el vínculo también está la posibilidad de reconocimiento del otro como un sujeto válido, interlocutor, con quien es posible dialogar y de quien es posible aprender.

Método

Para el logro de sus objetivos, esta investigación exploratoria se enmarca dentro de las metodologías cualitativas ya que sus hallazgos no son productos del uso de procedimientos de cuantificación (Strauss y Corbin, 2012). Además, el análisis transita en la dimensión de los significados y apunta a la comprensión antes que a la medición (Canales, 2006).

Históricamente la investigación cualitativa ha sido entendida como un espejo que representa la realidad y al investigador como un ser racional capaz de develarla y ofrecerla como un hecho (Sisto, 2008). Hoy, con frecuencia cada vez mayor se emprenden investigaciones entendidas como un proceso constructivo donde lo producido corresponde a verdades participativas (Gadamer, 1975 en Sisto, 2008) que no son verdades en sí e independientes del sujeto sino producidas en el diálogo y la co-construcción.

Aproximarse a la investigación como una aventura de producción dialógica implica un cambio en la relación con el otro para el proceso de producción de información, es decir dejar de pensarlo como un contenedor de datos y, en cambio, concebir una producción conjunta entre dos sujetos posicionados de modos diversos y en diálogo (Sisto, 2008). Existen técnicas de producción de datos que según su planteamiento pueden aportar en la misma línea del diálogo y del trabajo conjunto, de manera que este complemento posibilite superar ciertos desafíos. En particular esta memoria de investigación apunta al estudio del trabajo real de los docentes y en específico a su actividad real, lo cual implica un importante desafío metodológico (Dejours, 1996). Para esto se emplea como técnica de producción de datos el seguimiento etnográfico o shadowing, orientado a comprender los actos cotidianos de las personas y cómo estos son construidos en su contexto, además de ahondar en lo que realmente hacen más allá de lo que dictaminan sus roles (Quinlan, 2008). Con esta técnica es posible documentar comportamientos, opiniones, acciones y explicaciones de los sujetos seguidos (Quinlan, 2008).

Esta técnica de producción consiste en seguir al docente durante un periodo tiempo -en este caso tres días- en su lugar de trabajo desde el inicio hasta el final de su jornada para

conseguir una descripción detallada, interpretativa y dialógica de sus actividades (Quinlan, 2008). Durante el seguimiento el investigador pasa a ser una especie de sombra del sujeto -por eso *shadowing* en inglés- y necesita cuidar la comodidad de éste y de otros en el espacio de trabajo, incluso si esto implica suspender la toma de notas de audio o texto hasta la instancia segura más cercana (Quinlan, 2008). Tomar notas mentales, escribir en rápidas visitas al baño y, por sobretodo, reconstruir posteriormente el encuentro y los diálogos son las principales estrategias para completar la documentación (Quinlan, 2008).

Se contempla que durante el transcurso de la jornada laboral, así como también al final de ésta, se establezcan conversaciones *in situ* respecto a lo observado para interpelar al docente sobre lo que pasa a medida que va aconteciendo. La tensión entre ser invisible para no incomodar a los sujetos ni obstruir sus actividades, negociar la cercanía y distancia con los mismos, junto a ser reconocido como un investigador en el área de trabajo constituye la *invisibilidad conspicua* que posibilita construir interpretaciones junto al sujeto (Quinlan, 2008).

Se espera que el seguimiento etnográfico permita avanzar hacia comprensiones más complejas de la docencia, al mismo tiempo que se aproxima al trabajo de los docentes más allá del decir sobre el mismo. Además, esta técnica intenta aportar al estudio de la vivencia de los docentes de su proceso de trabajo.

El procedimiento específico llevado a cabo contó con una primera entrevista que abordó la biografía de cada docente, sus significados respecto a los vínculos en el trabajo, los sentidos atribuidos a su labor y su vivencia laboral cotidiana. Días después se inició un primer seguimiento etnográfico exhaustivo de tres días en el lugar de trabajo, para luego, después de aproximadamente un semestre, finalizar con un segundo seguimiento de igual duración. Cabe reiterar las numerosas conversaciones *in situ* y los diálogos que tuvieron cabida durante todo el seguimiento.

Muestra: Se aprovecharon instancias anteriores de la investigación, en particular el grupo focal del estudio N° 3, para invitar a los docentes a participar en este estudio. Se invitó a dos docentes de cuatro establecimientos de la ciudad de Santiago: a) un establecimiento municipal sin selección de estudiantes [M-NS], el cual tiene modalidad

científico-humanista y técnico-profesional, un índice de vulnerabilidad escolar [IVE] de 87% al que asisten estudiantes de las poblaciones aledañas; b) un establecimiento municipal selectivo [M-S], de modalidad científico-humanista, que es uno de los llamados “Liceos emblemáticos”; c) un establecimiento particular subvencionado no selectivo [PS-NS], de modalidad científico-humanista y técnico-profesional, de un IVE 80%; d) y un establecimiento particular subvencionado selectivo [PS-S], de modalidad científico-humanista y con orientación cristiana. En total suman ocho docentes participantes.

El análisis de la información producida -los registros de seguimiento etnográfico de los ocho docentes, que incluyen conversaciones y diálogos con los sujetos de investigación-, se realizó con apoyo del software Atlas.ti 7 y en reuniones colectivas donde se formularon, discutieron y volvieron a formular categorías, para después integrarlas en una etapa más personal que da origen a este documento. En particular el análisis se realizó mediante teoría fundamentada, es decir se levantaron categorías de análisis inductivamente, mediante la codificación abierta de la información en códigos axiales o ejes con la finalidad de lograr argumentos fundamentados (Strauss y Corbin, 2002). Al inicio de cada seguimiento se le recordó a los docentes que podían solicitar mayor privacidad en cualquier momento y decidir si continuaban con el seguimiento o no. Además los nombres presentados en la sección de resultados han sido modificados para resguardar el anonimato de los participantes.

Resultados

En el presente apartado se desarrollan los principales resultados del proceso de seguimiento etnográfico. Se abarca desde lo que los docentes hacen, lo que dicen haber hecho y lo que dicen que harán en el marco de su relación con los estudiantes. De esta manera, en este apartado se responderá en detalle -actividad tras actividad- al primer objetivo específico de la investigación. Además, en el cierre de las actividades se destacarán, cuando resulte pertinente, aquellas características del vínculo que van emergiendo para posteriormente dar respuesta al segundo objetivo.

Actividad 1: Conocer íntimamente a los estudiantes

En los fragmentos 1 y 2 se destaca el conversar privadamente con los estudiantes como una actividad recurrente de los docentes. Pedro, el docente del primer fragmento releva el conversar en privado como necesario, pues permite crear la cercanía que sostiene la relación afectiva con los estudiantes y es importante porque sin los docentes ni los compañeros estarían abandonados. Otro aspecto mencionado por el mismo docente son la estima y el cariño de parte de los estudiantes hacia los docente. Según el hablante, estas expresiones constituyen la mayor gratificación de la profesión docente. Sin embargo esta actividad no está exenta de dificultades, según el docente Manuel en el segundo fragmento, ya que tener demasiados estudiantes en un curso dificulta el conocerlos a todos.

Fragmento 1. Pedro, profesor de inglés (M-NS), segundo seguimiento, p10.

P: Uno para los cabros pucha que es importante. Se da mucho el que si no estás tú, sus compañeros, no está nadie. Nadie a quien pedirle consejos, tenerle esa cercanía, un consejo distinto al del amigo que apaña en todas. Por eso yo prefiero pasar tiempo hablando con los estudiantes en lugar de planificar al frente de ellos. Aparte nunca te vas a hacer millonario haciendo clases, hay que tenerlo claro porque lo más gratificante es la estima de los estudiantes, el cariño se siente. Y eso no te lo da ninguna otra profesión, que yo conozca al menos.

Fragmento 2. Manuel, profesor de historia (M-S), p2.

Me menciono después que es muy importante crear un lazo con estos [los estudiantes] y la dificultad que genera tener un curso con demasiados estudiantes ya que no los puede conocer a todos y le cuesta mucho atender a tantos apoderados. Para él es importante conocer a profundidad a los estudiantes.

A partir de ese lazo de confianza producto del conocerlos el docente puede comprender las distintas actitudes y manifestaciones de los estudiantes dentro del aula, incluso cuando éstas sean desagradables para el docente. Tal es el caso del estudiante mencionado por Romina en el fragmento 3, éste molesta en clases pero su comportamiento es *entendido* por la docente quien sabe de la pérdida de sus padres. Del fragmento 4 destacan las palabras de María quien señala que se da cuenta de inmediato cuando su estudiante anda mal. Entonces, como producto del conocer a los estudiantes se presenta el identificar cuándo un estudiante está mal para brindarle ayuda de ser necesaria.

Fragmento 3. Romina, profesora de teatro (PS-NS), p7.

Me dice que le cansa mucho un estudiante que molestó toda la sesión, pero rápidamente dice que a él se le murieron ambos padres y que es un caso especial, por lo cual en el fondo entiende sus expresiones, que dice que no son de mala intención ni nada de eso

Fragmento 4. María, profesora de ciencias (PS-S), p5

Después María me cuenta que esta estudiante pololea con un niño de 4to, que tiene problemas psicóticos y está medicado, según comentan. Entonces cada vez que él anda mal, le repercute a ella, y ella como profe se da cuenta al tiro.

En el caso mencionado en el fragmento 5, el docente asume como circunstancial la falta de tres estudiantes de copiarse en una prueba y no actúa con el rigor del reglamento escolar porque son *buenas estudiantes*. Por lo tanto se expone que el conocer a los

estudiantes también posibilita el flexibilizar las normas disciplinarias de acuerdo a *la calidad* de los estudiantes, valorando su historial de buen comportamiento.

Fragmento 5. María, p4.

En el trayecto se le acercan tres estudiantes

E: profe, por qué no nos entregó la prueba?

M: tengo que hablar con ustedes (dirigiéndose a las estudiantes)

E: qué cosa?

M: ustedes saben porque no les entregué las pruebas

(las estudiantes primero se sorprenden y luego asienten con la cabeza)

E: ¿y qué va a hacer con nosotras? [en tono preocupado y apenado]

M: Se las voy a tener que repetir nomás. Después hablamos

María sigue su trayecto hacia la sala del 3ro, en el camino le pregunto por esta conversación con las estudiantes y me cuenta que las sorprendió copiando “las pillé porque estaban iguales las tres pruebas, y se sienta juntas”, “pero son buenas estudiantes igual”, así que les repetirá la prueba sin anotarlas al libro.

Los docentes conversan íntimamente con los estudiantes en diversidad de espacios, tiempos, contenidos, número de estudiantes y motivos. **Sobre el lugar y el momento** donde se desarrollan las conversaciones privada con los estudiantes, éstas se realizan principalmente en la sala, durante horario de clases y también al final de la hora, ya sea en el mesón del profesor o en los puestos de los estudiantes. Además también pueden desarrollarse en la oficina del docente si dispone de ella y en el patio del establecimiento durante los recreos. Ya que exhibir todos los fragmentos que permiten sostener lo anterior es inconveniente, solo se presenta a modo de ejemplo el fragmento 6 donde el docente Manuel pasea por la sala al final de la hora de su clase de historia y aprovecha de hablar con los estudiantes, quienes coincidentemente son de su jefatura.

Fragmento 6. Manuel, p12.

Después de eso [pasar la materia] el profesor se pasea por la sala, y comienza a hablar con los estudiantes. Se da el tiempo para preguntarles uno a uno por las notas y que

piensa hacer cuando salgan de cuarto medio. Hace lo mismo con otro grupo que hay en la sala de clases. Se pasea hablando con ellos. Ocupa el tiempo que le quedó disponible como consejo de curso para poder conocerlos y acercarse a ellos. Me había comentado que este año comenzó a ser profesor jefe de ellos, que no era un curso difícil pero tenía que darse el trabajo de conocerlos a todos.

Sobre el motivo de las entrevistas cabe señalar que pueden ser parte de un proceso general de entrevistas correspondiente a la jefatura de curso y también pueden surgir a partir de otras preocupaciones de los docentes. Estas conversaciones también pueden surgir desde la iniciativa de los estudiantes. En el fragmento a continuación se aprecia la espontaneidad de estas conversaciones, donde un estudiante intercepta al docente en el patio y conversan durante media hora. Luego de eso el docente consultado por el investigador y comenta la condición de abandono que percibe en los estudiantes, además de responsabilizar a sus padres por no tener interés real en sus hijos.

Fragmento 7. Pedro, segundo seguimiento, p2.

[Durante el recreo] En camino al negocio somos interceptados por un estudiante. Yo sigo mi camino, dejando a P y al estudiante atrás. Me siento a esperar a la salida de la sala mientras veo a la distancia que P todavía habla con el estudiante.

P: (Vuelve treinta minutos después) Este cabro me contaba sus atados amorosos.

O: ¿El que te habló?

P: Sí, que su polola no está motivada con estudiar y él se quiere cambiar de curso para ayudarla. Es de un tercero y con problemas en la casa y todo.

O: ¿Siempre pasa esto? Que los estudiantes te pillen en el patio y te cuenten sus dramas.

P: Igual harto, estos cabros no tienen a quién contarle sus problemas. O sea, podrían contarle a sus amigos pero no son muy distintos a ellos, no hay alguien que los aconseje. Los padres los tienen botados. [...] tienen tiempo pero no se lo dedican a sus hijos. Imagínate que igual hay varios papitos narcos y esos no hacen nada ¿en qué trabajan esos? No hacen nada. Y los cabros terminan creyendo que sus papitos no los quieren porque no pasan tiempo con ellos.

También se dan **conversaciones que no son privadas**, donde los docentes conversan distendidamente con uno o varios estudiantes durante el horario de clases. Estas conversaciones no necesariamente están relacionadas al currículum y fueron documentadas con notable frecuencia en todos los registros. Para ejemplificar se presenta el fragmento a continuación donde se aprecia a una docente conversando con sus estudiantes al mismo tiempo que evalúa trabajos de la asignatura.

Fragmento 8. María, p17.

Mientras escribe el contenido en la pizarra el curso conversa. María reta a una estudiante que está con audífonos en la sala. Tocan la puerta, entra un estudiante que andaba en el baño.

M: ya, ahí está el contenido para que lo anoten. Recuerden que es coeficiente 2 la prueba [la profesora saca el notebook de su mochila y lo enciende. Algunos estudiantes se van acercando a ella y van viendo los promedios y las notas. María saca unos trabajos hechos en cartulina y los va revisando mientras conversa con estudiantes].

Tal como se menciona en el fragmento 2, los docentes reconocen dificultades para el desarrollo de la actividad de conocer a los estudiantes. A esto se suman otros aspectos que de alguna forma limitan el desarrollo de la cercanía en la relación. El docente Pedro señala en el fragmento 9 como una limitación los juicios superficiales de terceros que confunden toda relación amistosa entre profesor y estudiante con una relación amorosa. En complemento se presenta el fragmento 10 donde el mismo docente señala la falta de apoyo de las familias de los estudiantes como otro factor que afecta pero a un nivel más general. En ese fragmento Pedro reitera su descontento con aquellos padres y madres que no refuerzan la figura de los docentes como una autoridad, dificultando así el desarrollo de su trabajo incluso en cursos con un aceptable número de estudiantes.

Fragmento 9. Pedro, segundo seguimiento, p11.

lamentablemente en Chile como está muerta esa relación profesor – alumno porque si tienen alguna relación no sé po' amistosa, o sea, poco más te lo estai comiendo, entonces no se puede cachay, pero en otras civilizaciones que son un poquito más...

superiores mentalmente que no tienen la cochiná en la cabeza todo el día se puede lograr un acercamiento que procure que el curso sea más unido.

Fragmento 10. Pedro, segundo seguimiento, p2.

La educación en Chile es divertida, me gusta compararla con las educaciones buenas como la de Japón. Son cursos de hasta 50 alumnos, colegio privado o colegio público, nosotros acá lloramos por 30, tú te preguntas por qué un profesor en Japón puede controlar a 50 alumnos y acá en Chile un profesor no puede con 30 ... Hay un factor crítico que no existe en Chile: La familia. Los cabros [en Japón] vienen entrenados para estar en el colegio, saben que el profesor es una autoridad que deben respetar. El profesor de partida en las sociedades asiáticas es una autoridad que tiene tanto o más poder que la policía por ejemplo. Si un niño es llevado detenido por la policía y su profesor dice que paren, que no lo hagan, se detienen y escuchan al profesor.

En síntesis se puede señalar que la actividad de conocer íntimamente a los estudiantes se releva como el sustento de la relación pedagógica y es considerada como necesaria y muy importante, pues permite comprender y conocer a los estudiantes. Además es una actividad caracterizada por la diversidad de motivos y momentos en la cotidianeidad escolar. Sin embargo, a pesar de su importancia no está exenta de dificultades y riesgos.

De esta actividad emergen como primeras características del vínculo entre docentes y estudiantes que es una relación muy relevante para los estudiantes, puede ser riesgosa para los docentes y es gratificante para los docentes mediante la estima de sus estudiantes.

Actividad 2: Contener y apoyar a los estudiantes

En la siguiente categoría se desarrolla la actividad docente de contener, apoyar y reconocer a los estudiantes, actividad que además da cuenta de algunas condiciones que envuelven la relación entre docentes y estudiantes.

En primer lugar cabe señalar que los docentes **contienen y apoyan a los estudiantes** en distintas circunstancias y momentos, además de emplear distintas formas y estrategias.

Por ejemplo se observó a docentes intentando calmar a los estudiantes dando más tiempo a quien está nervioso al exponer, así como también proponiendo alternativas como usar apuntes en una presentación (más detalle en fragmentos 11 y 12). Además se documentó a un docente brindando apoyo con comentarios positivos a una estudiante que no consigue entender una tarea (en fragmento 13). Por otro lado también se los observó aconsejando distendidamente a sus estudiantes sobre relaciones amorosas (en fragmento 14) y en un plano más serio también se observó a una docente aceptar la petición urgente de una estudiante de conversar con ella (en fragmento 15).

Por último se presenta el fragmento 16 donde la docente declara mantener su interés por los problemas de sus estudiantes incluso cuando escucharlos afecta su vida personal.

Fragmento 11. Claudia, profesora de lenguaje (M-S), p24.

P: Adelante, Muñoz

Est3: (silencio... est3 se olvida del poema...) ¿profe, puedo leer? Estoy nervioso

P: ¿qué dijimos ayer? Sí, claro, puede tener un papelito, un torpedo...

Est3: profe, no me la sé, estoy muy nervioso.

P: ya, te vas a ir a sentar y vas a pasar más rato adelante. Éste es el momento para ponerse nerviosos... Adelante López.

Fragmento 12. Romina, p2.

Minutos después llegaron 7 estudiantes y se dio inicio al ensayo de la obra. Romina dio las instrucciones para realizar un precalentamiento físico que les permitiera soltar el cuerpo y botar tensiones antes de comenzar. Los estudiantes participaron activamente y luego se dio inicio al ensayo. Comenzaron algo nerviosos y les costaba repetir los diálogos de memoria. Una de las estudiantes recriminó a sus compañeros pues todos se habían comprometido para aprenderlos bien para el ensayo de hoy. Una compañera reaccionó mal ante esa recriminación y los ánimos se alteraron un poco. Romina les dijo que lo más importante era estar tranquilos en esta instancia, que las peleas aumentaban la sensación de bloqueo y que, tal vez, sería bueno que hicieran un primer ensayo con el texto del guión en mano. Los estudiantes fueron a buscar sus guiones y comenzaron nuevamente la actuación.

Fragmento 13. Leonel, profesor de matemáticas (M-NS), p11.

Pese a la distracción ocasional de algunas estudiantes, no se molesta y entra en dinámicas de pregunta-respuesta, aunque frente a la duda, orienta a la estudiante y otorga apoyo a su manera (“Profe es que soy media tonta yo”, “un cuarto de tonta serás, mira que esto lo entendiste bien, ¿viste que va bajando?”), lo cual tiene buena recepción por parte de la estudiante.

Fragmento 14. Pedro, p7.

Hablan del amor de un estudiante. Pedro le dice “verdades” sobre la personalidad de ella y de él; lo llama "pollo", resaltando su poca valentía al no decirle sus sentimientos a la muchacha que lo atrae. Hace de consejero.

Fragmento 15. Romina, p17.

Acordamos juntarnos en un par de semanas pues abruptamente nuestra conversación fue interrumpida ya que una de las estudiantes del taller del día miércoles llegó a hablar con ella ya que había estado llorando todo el día. Romina me pidió que por hoy lo dejáramos así ya que necesitaba conversar con suma urgencia con la estudiante afectada.

Fragmento 16. Romina, p2.

Ella se reconoce como una profesora horizontal e interesada por los problemas de los estudiantes. Aun cuando esto afecta su vida personal, ya que declara que ha tenido varios sueños con las dificultades que sus estudiantes le comentan, pero para ella es importante ofrecer esa escucha y atención que en otros lados y en la misma escuela no se les presta.

En el fragmento 16b la docente contiene a una estudiante, conversan sobre el caso del celular robado por la alumna, a quien la docente pide que hable con la psicóloga del establecimiento sobre los acuerdos tomados por la estudiante. A pesar de que para este estudio no se recopiló información acerca del protocolo de derivación psicológica del

establecimiento escolar, esta situación documentada podría entenderse intuitivamente como una actividad de contención y posterior derivación de parte del docente.

Fragmento 16b. Valeria, profesora de historia (PS-NS) p17.

[Al final de la clase] Ya casi no queda nadie en la sala. Habla con Javiera. Casi como que Javiera quería hablar, daba vueltas alrededor de la profe. Hablan del incidente del celular robado. Sebastián robó un celular y ella se lo compró en \$8.000. Javiera mira distante, mira al suelo, Valeria le da una especie de sermón.

Valeria le habla ya más en lo personal, le pregunta por su casa, ella le dice que tiene problemas (...)

Valeria le pide a Javiera que hable con la psicóloga, Javiera le dice que no tiene confianza con ella. Valeria le pide al menos que hable con ella acerca de los “acuerdos” en que habían quedado [un acuerdo era hablar con la psicóloga sobre sus problemas de conducta en clases, donde no presta atención]. Le dice que después ella le consultará.

El siguiente fragmento refiere a una situación que inicia con una llamada telefónica de un apoderado pidiendo ayuda a la docente por un problema administrativo y ésta accede a pesar de no estar en su horario laboral. De este modo da cuenta de la consistencia de la respuesta de ayuda del docente, donde incluso la misma hablante condensa lo acontecido en la frase “siempre damos una respuesta”.

Fragmento 17. Nicole, profesora de artes (PS-S), p10.

Profesora: claro po, hubo un jueves por ejemplo que estaba en la casa de una amiga, había tenido recién su hijo y todo, y estábamos conversando y me llaman: tía, necesito que solucione esto, me dice: no han subido las notas al sistema del ministerio y como que los chiquillos no pueden dar la PSU y así, claro po, era mi curso, no habían subido las notas al sistema, entonces... no estaban ni inscritos...

Observador: pero eso era, tú ya habías subido las notas, no era problema tuyo

Profesora: sí po, eso no era problema mío, pero claro, a lo mejor donde uno tiene más confianza, más cercano con los apoderados, entonces me decían: por favor, solúcelo! Entonces, ahí yo tuve que llamar al colegio...

Observador: ah y ahí tú te decidiste a llamar y todo...

Profesora: sí, uno como que no puede decir: no, no es mi día de trabajo, no sé es como...

Observador: ¿nunca lo has dicho?

Profesora: no, nunca.

Observador: ya...y, ¿por qué? ¿qué te pasa con eso? Te da cosa...

Profesora: no sé, yo creo que por algo te piden ayuda a ti. A lo mejor, no sé...no sé por qué será, pero nunca no estamos, o siempre damos una respuesta, aunque sea para el alumno después.

En complemento a lo anterior, se presenta el fragmento 18 donde el hablante señala con sus propias palabras que sus objetivos son acompañar a los estudiantes, ayudar con sus metas y entregar contenidos necesarios. El mismo hablante en los fragmentos 1 y 7 señala la condición de soledad de los estudiantes, permitiendo así entender la relevancia del acompañar en tanto objetivo de la labor docente. Esto va en la misma línea de Nicole (recién vista en el fragmento 17) quien declara dar siempre una respuesta de ayuda a los estudiantes.

Fragmento 18. Pedro, p11.

siempre intento tener una buena disposición con todos los estudiantes, aunque no los conozca, quizás así se porten bien, les dé pena, qué se yo. Así me paro frente a ellos. Después ¿con qué objetivo? [se toma unos segundos en silencio] quizás la palabra acompañar sea la que engloba las muchas cosas que le toca hacer ahora a un profe. Acompañarlos o compartir con ellos, ayudarlos a cumplir sus metas más que para ser alguien, entregarles contenidos primordiales según el ministerio que igual son necesarios para lograr algo.

Los docentes **dan reconocimiento a los estudiantes** en distintas circunstancias y de diversas formas. Mientras que refuerzan la participación en clases con comentarios, anotaciones positivas y humor, por otro lado apoyan a los estudiantes en su aprendizaje con retroalimentación y brindándoles confianza intelectual. A modo de ejemplo se presenta el fragmento 19, donde la docente Claudia solicita participación al curso mientras

llama la atención a un grupo conversador. Luego pide participación a un estudiante de ese grupo, éste contesta y recibe las felicitaciones de la docente.

En el fragmento 20 la misma docente expone con preocupación el caso de un estudiante que voluntariamente se aleja de sus compañeros, a quién Claudia alienta a compartir más con el curso. En efecto, la docente señala una ocasión donde reconoció y valoró que este estudiante compartiera su tarea con sus compañeros, reforzando así el desarrollo de aquello que según la misma docente también es necesario. En tal situación la docente realizó una anotación positiva en la hoja de vida del estudiante, incluso a pesar de que compartir tareas sea algo normal en el curso. Sin embargo, añade la docente, en particular a este estudiante se le debe *reconocer y valorar más*. Cabe señalar entonces que a partir del conocer a los estudiantes -primera actividad presentada en los resultados- se pueden desarrollar formas particulares de reconocerlos en sus progresos.

Fragmento 19. Claudia, p 8-9.

P. comienza a leer el poema de la guía, como declamando, algunos ests. ríen cuando termina cada verso, hay silencios.

P: ¿cuál es el mensaje del poema? (hay un silencio de unos segundos) hay que elevar el espíritu, no siempre estar reptando en la tierra [metáfora que utiliza para invitar a los estudiantes a abstraerse]... Troy, Salazar, silencio (dirigiéndose a un grupo del lado de la ventana que desde hace un rato está conversando fuerte).

//P. va haciendo preguntas a los grupos que ha llamado la atención para que se queden callados... los estudiantes van contestando y ella responde de forma muy positiva//

P: ¿Troy, cuál es el tema?

Est6: Es sobre un amor que no puede ser porque los amantes son muy diferentes.

P: Súper bien lo que dijiste, a veces te portas mal, pero ahora lo estás haciendo muy bien.

Fragmento 20. Claudia, p28.

P: no, nadie lo rechaza, él sólo se aleja y yo le preguntaba que ¿por qué? Por qué no compartía... que eso igual era necesario que las notas no lo eran todo... y me decía que "a ver, pero defíname la amistad, a mí no me interesa tener amigos, no me llama la

atención”. Incluso le pregunté si tenía pololo y me dijo “definitivamente pololo no tengo, eso sí lo tengo claro, no me gustan los hombres”... bueno. No sé qué hacer con él, eso debe tener un nombre en la psicología... no sé...

E: (sólo le sonrío...)

P: claro, porque no es normal que sea así... (abre su cuaderno del profesor y me muestra la hoja de vida del estudiante) mira... yo le puse una anotación positiva porque compartió su tarea con los compañeros, pero se lo tuve que pedir... claro igual eso es normal en el curso, pero a él se lo tengo que reconocer y valorar más porque él no es así de compartir mucho.

Sumado a lo anterior, los docentes también facilitan el refuerzo del curso hacia los estudiantes. En el siguiente fragmento se observa a la docente señalando que la intervención de un estudiante en clases merece un aplauso, destacando su capacidad de atraer la atención de los presentes en la sala con su lectura.

Fragmento 21. Claudia, segundo seguimiento, p9.

p. ¿Quién más va a leer?

est5. [lee opinión muy completa]

p. ya, cómo está la reflexión de Acuña?

Ests. Bien!!

p. merece un aplauso

ests. aplauden

p. la buena lectura y su opinión, hizo que todos pusiéramos atención.

Pasan más ests adelante a leer su opinión.

El reconocimiento también se observa desde los estudiantes hacia los docentes pero en una forma explícitamente afectiva, éstos **reciben muestras de afecto y cariño** de parte de los primeros, con abrazos y otras formas de contacto físico. A modo de ejemplo se puede revisar los fragmentos 22 y 23 donde una docente primero recibe abrazos y cariños de parte de un par de estudiantes antes del final de la clase, luego la misma docente recibe afectuosos saludos en medio del pasillo en camino a su siguiente sala.

Fragmento 22. María, p16.

M: Por favor, la guía. Continuamos el próximo martes

E2: Profe, ¿va a revisar lo que hemos hecho?

M: Sí. Por favor, no voy a esperar más. Siempre lo mismo, entreguen así nomás.

María comienza a retirar las guías por los puestos, luego se sienta en su mesa a revisar algo en su computador. Dos estudiantes [IV°] se le acercan a abrazarla, hacerle cariño en el pelo / peinarla, etc.

Fragmento 23. María, p6-7.

De camino a la sala aparecen alumnos de 7mo que la saludan, la abrazan y se cuelgan de su cuello. Más adelante aparecen otras alumnas, saludándola, gritando, con mucha energía; me comenta que ellas son del 8vo.

Por contraparte, los docente también **declaran estima hacia los estudiantes**, ya sea comentando al investigador, como Claudia (fragmento 24) quien en el pasillo destaca el ambiente bonito, cálido y entretenido de su siguiente curso, o comentándolo a los mismos estudiantes como Pedro (fragmento 25) quien les dice que se aburrirá sin ellos. A estos se suma Romina quien en el fragmento 26 les señala las acciones que realiza y los gastos en que incurre por ellos, particularmente en preparar la sala de clases y en desarrollar el espacio.

Fragmento 24. Claudia, p33.

Salimos hacia otro curso y en el pasillo me cuenta que a la mayoría de eso curso no los conocía... que los tiene sólo desde este año y que ellos eligen uno de los 4 electivos de lenguaje por semestre... dice que le gusta mucho ese curso en particular, cree que se ha armado un bonito ambiente, muy cálido y han hecho cosas bien entretenidas. La actividad por ejemplo, donde cada uno puede mostrar algo que le guste al resto, es bastante abierta... ellos pueden mostrar lo que quieran, una canción, un poema, un cuento, etc...

Fragmento 25. Pedro, p10.

P. continúa revisando el libro: Solo me falta -apellido-.

E10: Es que no vine la semana pasada.

P: Tienes diez minutos para conseguirla.

P cierra el libro de clases.

P: Cabros ¿qué voy a hacer sin ustedes? Me voy a aburrir tanto.

Fragmento 26. Romina, p3.

Un estudiante entra con zapatos a la zona alfombrada y ella usa esa acción para volver a recordar que no se puede pisar la alfombra. Dice que es importante que cuiden en conjunto el aseo, que ella no tiene aspiradora para limpiar la alfombra, y que deben cuidar este espacio que ella misma, con su dinero y sus ganas, ha desarrollado para ellos. Los estudiantes recriminan al compañero que había pisado la alfombra con zapatos. Romina se ríe y dice que no es para tanto, y que guarden silencio para comenzar la sesión.

Respecto a las características del vínculo entre docentes y estudiantes, de esta actividad cabe resaltar los fragmentos 16 y 17 donde en el primero Romina señala que atiende a los estudiantes a pesar de que escuchar sus problemas afecta su vida personal; y en el segundo Nicole señala que accedió a ayudar a un apoderado fuera de la jornada laboral. Estos fragmentos dan cuenta de la forma en que la relación profesor-estudiante afecta la vida personal de los docentes, insinuando el carácter desgastante del vínculo.

Además se destaca la bidireccionalidad de afectividad positiva en la relación.

Actividad 3: Responder a la demanda de los estudiantes

A lo largo del seguimiento los docentes fueron demandados por estudiantes con diversos motivos. Una de estas ocasiones es comentada en el fragmento 27 donde un estudiante solicita ayuda al docente con una tarea de otra asignatura, para lo cual entra a la sala donde el profesor realizaba clases a otro curso. Esto da cuenta del compromiso docente de educar todo el tiempo, ya que -en palabras del docente- *educador se es siempre, en todos lados*.

A lo anterior se suma la demanda de hablar sobre temas personales de los estudiantes a pesar de la negativa de la docente (ver fragmento 28) y la demanda de compartir con todo el curso en lugar de solo con unos pocos (ver fragmento 29).

Fragmento 27. Pedro, segundo seguimiento, p16.

E: Sabís de qué me acuerdo, ahora que dijiste eso, una vez que estabai en una clase y vino un cabro de afuera preguntándote por una materia de otro curso, creo que era pa' uno de turismo y que te pidió ayuda y tú se la diste po' y el cabro vino de otra sala a tu sala, en hora de clase y tú lo ayudaste po'

P: Sí po', por qué le voy a decir que no po'.

E: Yo recuerdo así perfectamente po'. Un cabro que te buscó específicamente para...

P: Era de unos países, ¿te acordai?, Zambia, así, súper... na' que ver ... Pero si uno estudia pa' eso po', uno es profesor pa' enseñar po', donde te pille la enseñanza hay que darla no más po', si voy a ... no sé po', estoy de vacaciones y [alguien] me dice 'oye, ¿me podís enseñar un par de palabras en inglés?' le enseño po' si pa' eso soy educador, el educador es siempre, en todos lados.

Fragmento 28. Valeria, segundo seguimiento, p7.

Se arma un diálogo entre la profesora y los estudiantes. Los estudiantes hablan de a varios a la vez.

V: "A ver, así no se puede. No podemos hablar. De verdad a nosotros no nos interesan sus vidas personales. Este no es el momento para hablar de temas personales. Porque si cada uno se pone a hablar de lo que le pasa, no corresponde".

Est. "sí corresponde porque es nuestro derecho". Luego Valeria proyecta un breve video sobre los derechos humanos.

Fragmento 29. Pedro, p3.

Entramos al siguiente curso, nuevamente me siento en el lugar del practicante. El profesor saluda y ante preguntas de los estudiantes me presenta. Abre el libro de clases, un estudiante de pie se acerca y le pregunta por su mano [enyesada], el

profesor le responde que se lesionó jugando basketball. Desde la espalda del estudiante de pie, un estudiante sentado grita que cuente para todos.

Por un lado se encuentra el compromiso docente con educar *siempre, donde pille la enseñanza*, y por el otro, se hallan las demandas de los estudiantes por ayuda, por hablar temas personales o por participación. En suma, ambos lados refuerzan la característica del vínculo profesor-estudiante como posiblemente desgastante para los docentes.

Actividad 4: Lidiar con el cansancio

Junto con responder a la demanda de los estudiantes, los docentes también deben lidiar con el cansancio de sus jornadas. Éstos declaran cierto desgaste emocional y general producto de las actividades en su trabajo. La hablante del fragmento 30 señala lo difícil que es trabajar con los cursos nuevos, a quienes ha intentado motivar con música sin conseguir éxito. Ella cierra su referencia a este tema señalando que con estos cursos a veces *se le quita todo lo afectiva*, dando a entender que debido al cansancio pierde la capacidad de responder emocionalmente ante los estudiantes.

Otra docente señala lo agotador del trabajo en la dimensión emocional, en específico la *actuación* de sus malestares ante los estudiantes (fragmento 31) y recuerda esas ocasiones en que quiso tirar todo por la borda durante la semana. Sin embargo remarca que a fin de cuentas son los mismos estudiantes quienes consiguen motivarla. La docente culmina su comentario señalando lo difícil que es mantener una buena relación con ellos ya que muchas veces se ve a sí misma reproduciendo los maltratos de la escuela contra los estudiantes, adjudicando esto a lo contradictorio de las relaciones en la institución.

Fragmento 30. Valeria, p2.

Los cursos más complicados lo son porque son cursos nuevos, no son del colegio. Se arman con chicos nuevos que no hicieron la básica en el liceo. Además el "liceo no tiene ninguna política de generar algo con estos cursos nuevos". En todos los aspectos es difícil, en sus relaciones sociales, su identidad de grupo. Hay profesionales pero no se notan en el trabajo, a pesar de "todos los recursos". "Hay una política de convivencia

en el papel. No sé por dónde tomarlos por el lado de la motivación, les he puesto música, hip-hop, pero no los agarro de ningún modo. Son como 33. En ambos cursos es puro afecto no más. A veces se me quita todo lo afectiva. Mi deseo original era ser historiadora, no ser profe. Entré por la licenciatura en historia (...)

Fragmento 31. Romina, segundo seguimiento, p8-9.

Nos quedamos conversando con Romina. Me explicó que le resultaba muy agotador su trabajo en la dimensión emocional porque sentía que tenía que actuar mucho sus malestares. En particular en esta semana quiso muchas veces tirar todo por la borda y no hacer nada más por el taller. Sin embargo, y reconociendo las dificultades propias de la relación, dice que para ella los estudiantes son fundamentales y son quienes más logran movilizarla. Reconoció, eso sí, que esta semana fue realmente caótica en términos de llevar una buena relación con ellos y se sentía culpable por, de algún modo, reproducir o recrear los distintos maltratos que los estudiantes viven a diario. No obstante, asumía que era parte de lo contradictoria que es la escuela y todas las relaciones que en ella se llevan a cabo.

Otros se refieren a lo agotador de otras tareas como sacar promedios o la evaluación docente. En el fragmento 32 se observa al docente Leonel en su trabajo de poner notas y sacar promedios después de las clases, realiza una pausa para almorzar y luego intenta continuar con su labor. Sin embargo Leonel reconoce estar tan cansado que no podrá seguir por hoy y prepara el trabajo para llevarlo a su casa. Como complemento y cierre de esta actividad se presenta el fragmento 33 donde se consiguió documentar una estrategia para hacer frente al cansancio. Esta estrategia es la de mantener una propensión hacia la risa con los estudiantes para así descansar y poder disfrutar del trabajo.

Fragmento 32. Leonel, p8.

13.37: Las clases por el día ya han terminado (salen temprano los días viernes), pero debe aún revisar si le toca a él recuperar clases (producto del paro) o si deberá quedarse hasta las 15.30 realizando trabajo administrativo. Como los estudiantes no se quedaron, le toca realizar trabajo administrativo, por lo que nos dirigimos a la sala de

profesores, donde está la mayoría completando y rellenando el libro de clases de diversos cursos, mientras otros se retiran por el día. El profesor toma el libro de clases y comienza a terminar de poner notas y a sacar promedios con calculadora. Hay un ambiente distendido (...)

15.00: Terminado el almuerzo [40 minutos en el comedor], el profesor intenta seguir trabajando un rato más, pero reconoce que no va a poder seguir trabajando en esto, por lo que decide sacarle fotos con el celular a las notas, ir a su casa y sacar el promedio cuando esté más descansado, y ponerlas en el libro de clases y en el sistema el sábado, donde iba a volver al colegio a trabajar ya que se abría el proceso de matrículas.

Fragmento 33. Pedro, p4.

Suena el timbre del recreo. Los estudiantes salen de la sala. El profesor saca una tablet de su bolso y empieza a revisar un manga [historieta]. Me muestra y explica unas escenas chistosas. Veo que el manga está en inglés. Le comento que lo veo reírse mucho con los estudiantes, asiente y afirma “hay que reírse”, que solo así puede disfrutar su trabajo y descansar “porque estoy cansado, me cansa pensar en el portafolio, me estresa saber que tengo que hacerla igual”.

En esta actividad se profundiza el desgaste docente como característica del vínculo con los estudiantes, donde se destacan lo difícil que es trabajar con cursos nuevos, es decir iniciar la vinculación, y la necesidad de *tener* que actuar su malestar con los estudiantes.

Actividad 5: Consultar a los estudiantes por su bienestar

En los fragmentos a continuación, el bienestar de los estudiantes emerge como un motivo particular de preocupación para la docente María, ésta consulta frecuentemente a los estudiantes por su estado anímico e incluso llega a hablar con una apoderada para averiguar más sobre la importante caída en el rendimiento académico de su pupila.

Fragmento 34. María, p13-14.

Profe, entregue las pruebas po’

M: Me falta revisar la parte de desarrollo

Una estudiante le pregunta por los tipos de diabetes. María le explica las diferencias entre estos.

M: ¿qué le pasa, Jara? ¿Está desanimado?

María sigue con la clase y cambia la diapositiva. Los estudiantes van preguntando. Luego María va resolviendo dudas en los puestos.

Fragmento 35. María, p6.

María va a la oficina del inspector para pedirle los números de la apoderada del estudiante que tiene que llamar. Ella lo nota decaído hace semanas, y todas sus notas han sido rojas desde regreso de vacaciones de invierno. Habla con la apoderada y quedan de reunirse la próxima semana en su horario de atención de apoderados.

En los siguientes fragmentos se evidencia que los docentes también en otras ocasiones manifiestan su preocupación a los estudiantes, ya sea ante la baja asistencia a clases, el aislamiento de un estudiante o frente al reciente fallecimiento de un familiar de uno de ellos. Además, en el fragmento 39 la docente expone al investigador su inquietud ante el consumo de drogas en los estudiantes, consumo que ella misma presencié en más de una ocasión.

Fragmento 36. Claudia, p18.

Otra cosa, me ha sorprendido la baja asistencia hoy día...

Est1: es que están enfermos profe...

Est2: sí, andan todos resfriados....

P: Lo que sí es cierto es que hay cualquier cantidad de amigdalitis (la p. se dirige al libro de clases, los estudiantes siguen conversando, pasan como dos minutos...)

Fragmento 37. Claudia, p28.

P: que bueno, él mira... yo no sé, yo no entiendo quizá tú como psicóloga me puedes decir qué es lo que él tiene, porque eso debe tener un nombre. Él tiene excelentes notas... de las mejores del curso, pero no tiene amigos...

E: ¿y en el curso sus compañeros lo rechazan?

P: no, nadie lo rechaza, él sólo se aleja y yo le preguntaba que ¿por qué? Por qué no compartía... que eso igual era necesario que las notas no lo eran todo... y me decía que “a ver, pero defíname la amistad, a mí no me interesa tener amigos, no me llama la atención”. Incluso le pregunté si tenía pololo y me dijo “definitivamente pololo no tengo, eso sí lo tengo claro, no me gustan los hombres”... bueno. No sé qué hacer con él, eso debe tener un nombre en la psicología... no sé...

Fragmento 38. María, p5.

Mientras el curso copia la materia ella conversa con ellos sobre cómo está la compañera a la que se le murió el primo (ella había realizado una petición por él en la capilla). Los estudiantes comentan que la vieron mal, muy triste.

Fragmento 39. Valeria, p9.

V: “ Tengo una preocupación que me da vuelta, es la droga. En la marcha yo llevaba el lienzo y en el otro extremo una niña prendió un pito.” “¿Y qué hiciste?”. V” Me hice la loca no más. El otro día también, acá en la rotonda, eran como 30 del liceo carreteando. Yo andaba en la población y vi al menos 3 niños del liceo consumiendo ”.

Esta actividad da cuenta de la constante preocupación de los docentes hacia los estudiantes, en suma, los fragmentos anteriores presentan como motivos de preocupación el estado anímico de los estudiantes, la baja asistencia a clases, el aislamiento de uno, el duelo de un estudiante por un familiar y el consumo de drogas. Por consiguiente se presenta la preocupación unidireccional como característica del vínculo entre profesores y estudiantes.

Actividad 6: Manejar el comportamiento de los estudiantes y Formar estudiantes

En los registros de seguimiento etnográfico utilizados en la presente memoria se haya evidencia de los docentes limitando o condicionando las conductas de los estudiantes, a la vez que lidian con el temperamento de los mismos y median sus conflictos. Se suma a esta categoría la formación de estudiantes para complementar la mirada al respecto. La presentación de esta categoría inicia con el desarrollo de una primera actividad: *llamar la atención a los estudiantes*, de la cual se documentó abundante información en todos los

registros. Posteriormente se desarrolla la actividad de *manejar el temperamento de los estudiantes* donde los docentes dan a entender sus métodos y disposiciones para conseguir desarrollar su trabajo, a la vez que resuelven conflictos en los que se ven envueltos junto a los estudiantes. Finalmente se desarrolla la actividad de *formar estudiantes* que da cuenta de la intención de algunos docentes de entregar a los escolares algo más allá del contenido curricular.

a. Llamar la atención a estudiantes

En primer lugar cabe señalar que se documentó el empleo de estrategias que no requieren el uso de palabras de parte del docente. En el fragmento 40 la docente se para en silencio al centro de la sala, espera que los estudiantes se calmen antes de iniciar la siguiente actividad y espera aproximadamente un minuto antes de dictar instrucciones al curso. De la misma forma el docente del fragmento 41 pasea entre los estudiantes justo después de ingresar a la sala de clases, inspecciona el lugar, espera silencio y después los saluda.

Fragmento 40. Romina, p6.

Romina propone una nueva actividad. Consiste en dar una caminata al ritmo que deseen dentro del espacio alfombrado de la sala de clases. Romina da las instrucciones pero los estudiantes no atienden. Ella se pone de pie al centro de la sala y se mantiene por un minuto en completo silencio. Cuando los estudiantes se dan cuenta que Romina está ahí, rápidamente se ponen serios y atienden las instrucciones siguientes.

Fragmento 41. Manuel, p8.

Apenas entra a la sala espera que los estudiantes que hay (que no son muchos) se callen, se da una vuelta por la sala viendo que todo esté en orden y posteriormente saluda a los estudiantes.

En contraste también se documentaron llamados de atención enfatizados con contacto físico, tal como se observa en el fragmento a continuación donde una docente llama la atención de una estudiante sujetando su mano.

Fragmento 42. Valeria, segundo seguimiento, p6.

Valeria se para adelante, mientras algunos pelean y se lanzan un libro. Dialoga con una estudiante del G4, ella se enoja porque le gustan los atlas (el libro).

Se acabó la hora. Valeria le llama la atención a una estudiante, le toma la mano fuerte, la estudiante dice “¿Por qué me está apretando? ¿Por qué me aprieta la mano?”. V. “Usted es tan linda, pero no se comporta”. Varios estudiantes ordenan la sala. Al salir solo 2 dicen “chao tía”.

Los llamados de atención también pueden implicar un cambio en la disposición espacial de los grupos de estudiantes. En el fragmento 43 Manuel separa un grupo de estudiantes que conversan demasiado, y en el 44 se sienta al fondo de la sala donde se escuchaban estudiantes conversando. Si bien en el fragmento se señala que Manuel se sentó en ese lugar *ya que* estaban conversando, no es posible señalar tal relación causal sin haber consultado directamente al docente. Por otro lado, Romina en el fragmento 45 ante el desorden modifica la distribución espacial del curso invitando a los estudiantes a sentarse en círculo y luego los interpela sobre su motivación con el taller y la obra.

Fragmento 43. Manuel, segundo seguimiento, p11.

Después que se arman los grupos se paseó por estos revisando la tarea y resolviendo dudas. Separa a un grupo de estudiantes que estaban conversando mucho

Fragmento 44. Manuel, segundo seguimiento, p5.

Después de eso el profesor se sienta atrás de la sala, a conversar con un grupo de estudiantes sobre la tarea. Se sentó al final de la sala ya que ahí había muchas conversaciones entre los estudiantes. Alzando la voz, este dice: ya, voy a llamar para revisar la tarea

Fragmento 45. Romina, p3-4.

Romina se distrae y se da cuenta que los estudiantes están haciendo cualquier cosa menos ensayar. Entonces, intempestivamente, se para de su asiento y les pide que por

favor se pongan serios y que es necesario sacar adelante esta obra. Los estudiantes discuten entre ellos y se recriminan por no asumir las responsabilidades que les corresponden. Romina los mira impaciente y repentinamente estalla. Interrumpe el ensayo y los invita a todos a sentarse en un círculo. Incluso me pide a mí que me siente junto a ellos, a lo cual yo accedo. Romina les pregunta: ¿qué es lo que les tiene aquí? Los estudiantes se quedan en silencio. Romina vuelve a preguntarles lo mismo y les pide insistentemente que le respondan. Comienza a interrogarlos uno a uno respecto de cuál es el sentido que ellos le dan a estar aquí, en este grupo de teatro, ensayando una obra. Los estudiantes responden básicamente que están porque les gusta, aun cuando saben que es complicado para ellos participar activamente y que les ha sido difícil estudiar bien el guion. Se notan arrepentidos y atemorizados por las preguntas. Romina es más directa y les pregunta por qué no han estudiado el texto.

En los fragmentos 46 y 47 primero un docente expulsa a un estudiante de la sala realizando un comentario general negativo para todo el curso. Algo similar ocurre en el segundo pero la expulsión se acompaña de un comentario personal, enviando al estudiante específicamente a lavarse la cara.

Fragmento 46. Valeria, p6.

La profesora habla sobre Jesús y la crucifixión.

La profesora se molesta y saca a Rodrigo de la sala, mientras se va eleva la voz y le dice a todo el curso “interrumpen en forma constante, no respetan a nada ni nadie”.

Fragmento 47. María, p10.

M: ya, asiento. Vamos a ver los recursos renovables y no renovables.

[hay un estudiante que conversa de pie en el puesto de otro compañero, María lo reta]

M: oye, sal de la sala (con tono enojado)

[el estudiante la queda mirando]

M: sale...vaya a lavarse la cara y vuelva.

[El estudiante sale enojado, y cierra con un portazo]

M: ya, ¿qué significa renovable? Denme un ejemplo.

Se documentaron frecuentemente llamados de atención donde el docente interpela a todo el grupo curso con comentarios generales. En el fragmento 48, ante la desatención de los estudiantes Romina les consulta enérgicamente por su motivación con el taller que realiza, señala que necesita saber *a qué vienen* y si hay interés. Sin conseguir respuesta de los estudiantes, Romina releva escuetamente la importancia de la utilización de esos espacios.

Otro ejemplo de llamado de atención mediante un comentario general se halla en el fragmento 49, donde el docente reprende a los estudiantes por no encargarse de una actividad que ellos mismos acordaron. El docente también señala a los estudiantes la magnitud del problema de la irresponsabilidad en el curso.

En el último de los fragmentos siguientes, la docente realiza una mención al final de la clase para pedir a los estudiantes respeto debido a la falta de aseo personal. Tal comentario se origina en la incomodidad que ocasionó un estudiante con pies malolientes, situación que es tomada en chiste por el curso pero no por la docente quien remarca la seriedad del asunto.

Fragmento 48. Romina, p6-7.

[la profesora repite] las instrucciones: “cada uno de ustedes debe imaginar un personaje. Puede ser un actor, un famoso, alguien que conozcan. Piensen en ese personaje, en sus gestos, en sus modos de hablar...”. Romina detiene la actividad y confronta a todo el grupo, quienes no se muestran atentos a la sesión. “¿Por qué están aquí?”, pregunta. El grupo guarda completo silencio. Un estudiante dice: “Ya tía, si...” y Romina le vuelve a preguntar: “No po’, pero por qué están aquí, a qué vienen, les interesa. Yo necesito saber”. Se genera tensión en la sala. Ningún estudiante responde. Romina está molesta con el curso pero busca continuar con las actividades: “lo más importante es que ustedes vengan y aprovechen estos espacios, por eso es importante que sigan las instrucciones y se centren en las tareas y no en otras cosas”. El grupo reinicia la caminata. Salvo el mismo estudiante que ha interrumpido ...

Fragmento 49. Leonel, p2.

El profesor se retira de la sala junto a una estudiante y conversan acerca de un problema imprevisto: solamente 12 estudiantes pagaron, el profesor calculó comida para 16, y hay en la sala un poco más de 20. La asistencia parece ser una variable siempre muy volátil e incierta, el profesor piensa que no corresponde que solo algunos coman y otros no, incluso tomando en cuenta el hecho de que no todos pagaron; pero tampoco puede dejar su curso o mandar a alguien a comprar más pan. El profesor reingresa a la sala y aborda este problema con los estudiantes, donde establece que el problema de la responsabilidad es tan grande, que ni siquiera se hacen cargo de actividades que organizaron, aprobaron y acordaron ellos mismos.

Fragmento 50. Romina, p16.

Les dice que en la próxima sesión continuarán trabajando en la mímica y en el personaje, pero que es muy necesario que tengan respeto por las normas de funcionamiento del curso y que hay que agregar a ello la necesidad de cuidar el aseo personal por el respeto a otros. Los estudiantes se ríen y uno le dice a otro: “Oye, dejaste a la tía traumada con el olor a pata”. Todos se ríen, pero Romina se mantiene seria y les dice que es algo importante aunque no lo crean, porque la presentación habla de cómo somos nosotros en todos los aspectos de nuestra vida.

En contraposición a los llamados de atención generales al grupo curso, se presentan a continuación los fragmentos 51 y 52 donde se aprecian llamados de atención a estudiantes en específico. En el primer fragmento se evidencia una amenaza verbal de parte de una docente a una estudiante que consiste en llamar a su apoderado ya que no ha trabajado en toda la clase. En el segundo, una docente llama la atención de una estudiante que responde a la agresión de otro de igual forma.

Fragmento 51. Valeria, segundo seguimiento, p5.

V “Usted vea el atlas, ¿Ubicó las ciudades?”. Se dirige a una chica del grupo que ha estado toda la clase distraída “¿Usted en que está Estrella?, voy a tener que citar a su apoderado, es la única que no trabaja”.

Fragmento 52. Nicole, p44.

Una estudiante se enoja porque le tiraron una caja de leche de chocolate. Increpa al estudiante de la fila del otro lado, se para y después le tira el envase vacío. La profesora ve la situación y le alarma diciéndole el nombre.

En los fragmentos a continuación se presentan aquellas situaciones documentadas por los investigadores donde los docentes emplean otras técnicas o estrategias para manejar la conducta de los estudiantes. En el primer fragmento, ante la consulta de un estudiante por la hora en que volverían de una salida pedagógica, la docente señala que la duración de la visita dependerá del buen comportamiento del curso. En el siguiente, un estudiante propone la subida de una nota por haber participado de una actividad organizada por el liceo, el docente le responde que lo aceptaría bajo la condición de que trabaje este semestre. El estudiante acepta y pactan este acuerdo de palabra. En suma, ambas situaciones dan cuenta de una negociación entre docentes y estudiantes.

Por contraparte en el fragmento 55, en medio de una presentación y ante la falta de atención del curso, el docente recuerda que la pauta de evaluación considera puntos por respeto a los compañeros que exponen, es decir por escuchar las presentaciones y por tanto les bajaría la nota si no dejan de conversar. En esta situación no se propone un tipo de negociación como en los fragmentos 53 y 54 sino que el docente dispone arbitrariamente de la pauta de evaluación y se anticipa a la necesidad de llamar la atención a los estudiantes.

Finalmente en el fragmento 56 la docente señala al investigador que realizará una actividad de orientación en su curso de jefatura debido a recientes problemas de conducta de algunos estudiantes. A pesar de que no se documentó la actividad mencionada, el fragmento evidencia que la realización de actividades de orientación es empleada -o planeada en este caso- como una forma de manejar la conducta de los estudiantes.

Fragmento 53. María, p4.

Entremedio María entrega información sobre una salida de electivo al Zoológico.

E: ¿y a qué hora vamos a volver ese día al colegio, profe?

M: Depende. Si se portan mal, van a volver antes de las 3, y si se portan bien, vuelven después de las 3.30

Fragmento 54. Leonel)

Se dirige a la sala de profesores donde un estudiante que bailó termina de sacarse el traje y propone cambiar una nota mala a cambio de una buena por haber bailado [en actividad organizada por UTP]. El profesor dice “si tú me haces una propuesta yo te pongo condiciones: este segundo semestre me trabajas”, a lo cual el estudiante asiente.

Fragmento 55. Manuel, p10.

Después de eso el profesor tiene que retar al curso ya que había varias personas no prestando atención a la disertación y conversando. Dice que les bajará nota a todos los estudiantes debido a que uno de los puntos a evaluar y que está en la pauta es el respeto a los demás grupos mientras presentan.

Fragmento 56. Valeria, p3.

La profesora me comenta que tratará de recoger una tarea planteada hace días y también tratará de hacer una actividad de orientación, pues ha habido problemas de conducta puntuales de algunos estudiantes y hubo un incidente de un robo de una celular [en el registro no se aprecia la realización de la actividad de orientación].

En esta actividad, con los llamados de atención se radicaliza la característica de unidireccionalidad en la relación, donde solamente los docentes llaman la atención a los estudiantes. Sin embargo también emerge como característica la negociación por buen comportamiento de los estudiantes, situación que los posiciona como sujetos con mayor agencia.

b. Manejar el temperamento de los estudiantes y mediar conflictos

Para presentar esta actividad, se dispone en primer lugar del fragmento 57 donde la docente Romina detiene un altercado entre dos estudiantes. La situación comienza con la

agresión de una niña a un niño y el intento de respuesta del segundo mediante una patada frustrada por la docente. Ésta los aísla del grupo y les señala que la agresión genera más violencia. El niño abandona la sala y la docente lo sigue para hablarle. Luego de veinte minutos la docente vuelve a la sala y sale con la niña que lo golpeó. Conversan durante quince minutos, vuelven a la sala y Romina señala que es hora de terminar la sesión. Esta situación evidencia que la mediación de conflictos puede desarrollarse mediante conversaciones personales con los estudiantes y, sin dejar de lado que Romina contaba con apoyo de otra docente, se puede pasar una importante parte de la clase en esta actividad.

Al anterior se suma el fragmento 58 donde se observa a un docente llamando estudiantes para preguntar por evaluaciones pendientes, uno reacciona con efusiva molestia ante la negativa del docente de corregir su trabajo por no tener el formato correspondiente. El estudiante molesto se va a sentar y el docente no emite ninguna respuesta, es más continúa llamando a otros como si nada hubiera pasado. Luego el estudiante antes molesto se vuelve a dirigir a la mesa del profesor y habla calmadamente con el docente. A pesar de que no hay registro de lo conversado en este segundo encuentro, el docente mostró calma durante toda la situación. Esta forma de responder al temperamento de los estudiantes encuentra complemento en el atender la disposición de los estudiantes, aspecto desarrollado a continuación.

Fragmento 57. Romina, p8-9.

Al finalizar el juego [participan estudiantes desde pre kinder a tercero básico], una niña golpea al único niño que había en la sala. El niño intenta devolverle el golpe que recibió con una patada, pero Romina se interpone. Los aísla del grupo y les dice que las agresiones generan más violencia. El niño decide retirarse de la sesión por el golpe recibido y porque “hay puras mujeres”. Se pone sus zapatos y se retira. Romina deja a Francisca a cargo del grupo y sigue al niño para hablar con él. (...) Romina conversa por cerca de 20 minutos con el niño fuera de la sala. Al regresar se acerca a conversar con la niña que había peleado y la reta por lo que había hecho a su compañero. El grupo trabajaba en los títeres pero también miraba la situación. Le pregunta a la niña si quiere continuar en el taller y dice que no. Va a un rincón a ponerse sus zapatillas y

luego ingresa a la alfombra rompiendo las normas. Toma a su hermana y le dice que se vayan. Romina se acerca nuevamente a conversar con ella y le pregunta si acaso quiere conversar en privado sobre lo ocurrido. Nuevamente sale de la sala con la niña y yo me quedo dentro observando la dinámica de los títeres. Pasaron 15 minutos y volvieron a ingresar. En ese momento la sesión termina.

Fragmento 58, Pedro, p2.

El profesor continúa llamando estudiantes. Un estudiante llamado se acerca, el profesor le comenta que debe una evaluación y el estudiante reclama que ya la entregó. El profesor señala que no la entregó en el formato correspondiente, el estudiante responde “igual la hice”. El profesor repite que no cumplió el formato de impresión, que así no lo puede evaluar y el estudiante exclama “¿y pa’ qué la hice entonces?”, se va a sentar, notoriamente enojado. Hay un breve silencio y el profesor llama a otro estudiante, le habla calmadamente de la evaluación que debe y el estudiante pregunta “¿ésta?”, mostrando su cuaderno y el profesor asiente. Luego de que este estudiante se va a sentar, el profesor se quita el yeso y escribe en el libro de clases con su mano derecha ahora libre. Deja el lápiz y se toma la mano con su izquierda. (...) El estudiante que se había alterado volvió a levantarse y se acercó al profesor, conversaron en el mesón. El estudiante se nota más tranquilo, no se alcanza a escuchar lo que hablan.

A continuación se presentan los fragmentos 59 y 60 donde el docente Leonel se refiere a la importancia de reconocer la disposición de los estudiantes. Éste relata una situación pasada donde un estudiante le arroja una bola de papel y se disculpa inmediatamente, el docente sopesa la situación y decide no aplicar el reglamento porque fue sin intención y *en buena*. Así Leonel releva la importancia del trato personal para conocer si los estudiantes van directamente a buscar un conflicto contra los docentes. En el caso contrario, Leonel plantea la estrategia de sorprender o *descolocar* a los estudiantes que buscan conflicto, habla específicamente de no retarlos y a la vez pararse enfrente manteniendo un carácter fuerte.

En complemento se presenta el fragmento 61 donde la docente María señala al investigador que en el pasado no le funcionó ser muy dura con los estudiantes, que con el

tiempo fue aprendiendo y suavizó su forma de relacionarse con ellos. Sin embargo agrega que llevarse bien con los estudiantes sigue siendo algo que le cuesta mucho, que ellos se ponen *patudos* ante una buena relación.

Fragmento 59. Leonel, p6.

[El docente] continúa explicando su visión de cómo abordar el orden, las normas y las relaciones con sus estudiantes, donde pareciera ser muy importante estar consciente del vínculo que se tenga con cada uno en el trato personal, de ver si “van en buena o en mala”. Pone como ejemplo una situación anterior en donde un estudiante estaba lanzando pequeñas bolitas de papel a un compañero, donde una accidentalmente golpeó al profesor en la frente; el estudiante asustado se paró, fue a abrazar al profesor y a pedirle disculpas y a prometer que se iba a quedar tranquilo. Me explica que debió tomar una decisión en ese mismo momento: según el reglamento correspondía anotación e incluso llevarlo a inspectoría, o ver una salida alternativa. El profesor me explicó una serie de factores que tuvo que tomar en cuenta: (1) ese estudiante normalmente no pedía disculpas ni era tan afectuoso en el trato con profesores, (2) su actitud además notaba que no lo hizo con intención, sino fue puramente accidental, “en buena”, (3) si aplicaba el castigo iba a antagonizar directamente al estudiante. Tomando en cuenta eso, el profesor decidió no aplicarlo, pero hizo prometer al estudiante a que se quedara tranquilo y trabajara, frente a lo cual el estudiante aceptó y se quedó tranquilo, incluso teniendo una buena actitud en la próxima clase con el profesor.

Fragmento 60. Leonel, p10-11.

comenta cómo él siempre apunta a “descolocar” a los estudiantes: cuando siente o sabe que hay estudiantes que buscan explícitamente el conflicto con el profesor, él debe descolocarlos al no retarlos. Referencias constantes a “dar vuelta la fuerza y anularla o devolverla”, como en el judo. Cuando ha recibido comentarios amenazantes, el profesor habla de que se para enfrente, lo mira a los ojos y dice “no te tengo miedo”.

Fragmento 61. María, p12.

En el camino vamos conversando sobre la experiencia de estos dos días de seguimiento. Yo le comento que me parece que se lleva bien con los estudiantes, me comenta que esto no siempre fue así y de hecho le cuesta mucho. Fue algo que tuvo que aprender con el tiempo porque al principio llegó muy pesada, muy dura, y no le funcionó. Así que de a poco fue cambiando esto. De todas formas, cree que su buena relación a veces le juega en contra, porque se ponen muy patudos.

En los fragmentos a continuación Leonel señala la importancia de evitar activamente nuevos conflictos con los estudiantes, ante lo cual menciona unas cuantas precauciones que necesita tomar. En el primer fragmento señala que cuida de su disposición física ante los estudiantes manteniendo sus manos atrás. En el segundo señala una estrategia que le enseñaron que consta de hacerse acompañar por alguien más cuando diga algo a algún estudiante para que sus palabras no sean tergiversadas. Finalmente, en el tercer fragmento recuerda una situación que evidencia que incluso deben tomarse cuidados al evaluar a los estudiantes. En esa ocasión, con la intención de cuidar su trabajo fotocopió las pruebas corregidas de los estudiantes antes de entregarlas para evitar que modifiquen sus respuestas y aleguen por una nueva corrección. Si bien en el registro no se aprecia con rotunda claridad que las sospechas del docente hayan sido ciertas, sí queda clara la actitud defensiva del docente y su evitación activa de conflictos.

Fragmento 62. Leonel, p11.

11.00: Hora de libre disposición, avance en planificación. Profesor comenta cómo se ha evitado altercados físicos con estudiantes, especialmente con su carácter fuerte y desafiante. Habla de tener un cierto cuidado, de una disposición física “con las manos atrás”.

Fragmento 63. Leonel, p5.

También me explica ciertas estrategias que a él le enseñaron para lidiar con estudiantes: cuando debe decirle algo a un/a estudiante, siempre se hace acompañar por otra persona (profesor, inspectora, otro estudiante) para que así no se puedan tergiversar sus palabras (por ejemplo “el profesor me agarró a garabatos”).

Fragmento 64. Leonel, p14.

Llegamos a la sala a esperar a que lleguen los estudiantes. Por mientras, el profesor me cuenta historias de su trabajo como profesor en otros años y colegios, y cómo él siempre tiene que andar siendo muy cauto y defensivo. Cuenta una historia de cuando él y otro profesor, frente a la sospecha de que los estudiantes estaban cambiando los ejercicios después de entregar las notas de las pruebas, para alegar después una corrección, copiaron las pruebas y, llegado el momento, le fueron a mostrar las copias a la inspección. Vuelve a hablar de cómo debe proteger su trabajo y de lidiar con el conflicto para que no se descargue en él, “parecido al judo”.

En los fragmentos a continuación Valeria declara al investigador sus dudas respecto al trato con los estudiantes y la resolución de conflictos. Mientras esperan en la sala la llegada de los estudiantes, la docente señala al investigador que a veces no sabe como tratar al curso. También confiesa no sentirse apoyada en su actividad de resolver conflictos, a lo que agrega que inspección no funciona bien y el equipo multidisciplinario está sobrepasado. Finalmente señala que no sabe qué hacer con lo emocional y culmina su comentario señalando que, ante los constantes atrasos de los estudiantes y el consumo de drogas, hace falta un sistema en el colegio.

Fragmento 65. Valeria, p10.

Al llegar a la sala hay muy poco estudiantes, no más de 3. Camino al curso Valeria me dice que es un curso muy difícil. Que a veces no sabe cómo tratarlos.

A las 10.20 llega casi la mitad del curso.

Fragmento 66. Valeria, p13.

Viene el director a hablarle del tema conflictivo del Seba [estudiante que robó un celular], después viene un inspector a preguntarle unos datos. Valeria le pide el teléfono de la mamá de Sebastián. Valeria me dice que no se siente apoyada, que no funciona bien la inspección. Me dice también que el equipo multidisciplinario que apoya estas temáticas está completamente sobrepasado, que la psicóloga está muy sola. Que el

despido de la coordinadora el año pasado debilitó mucho al equipo. Las razones habrían sido que peleaba mucho con los profes. Me dice “uno no sabe qué hacer con lo emocional”, “no sabe cómo resolver conflictos y problemas”. También me dice que en el liceo ya hay cosas instaladas, como los atrasos, o que “los cabros fuman marihuana incluso en las escaleras”. “Falta un sistema en este colegio”.

Ante los altercados de y con los estudiantes se presenta otra arista de la unidireccionalidad en el vínculo, ya que son los docentes quienes marcan las pautas de comportamiento y de resolución de los conflictos. Por otro lado, resalta el cuidado con el que Leonel actúa, explicitando siempre su actitud defensiva ante la eventual agresividad de los estudiantes. Con esto emerge nuevamente el riesgo como una característica de esta relación. Por último también se exhibe cierta “exclusividad por negligencia” en la relación entre docentes y estudiantes, ya que no se percibe el aporte de otros profesionales de la educación.

c. Formar estudiantes

En los fragmentos 67 y 68 se observan referencias del docente Pedro sobre la formación de los estudiantes, en concreto éste señala que la formación debe ser orientada hacia la superación personal de los estudiantes, considerando el impulsarlos a lograr sus metas sin importar lo pequeñas que sean, que progresen y sigan adelante. Para esto se vale de dos ejemplos, uno de la vida cotidiana y otro académico: Primero, la situación mencionada en el fragmento 67 inicia con la referencia a un estudiante que comentó entusiasmado al docente que pronto sacará su licencia de conducir, ante lo cual Pedro señala que es bueno que se proponga metas y declara apoyarlo para que las cumpla una a una y siga progresando. Segundo, en el fragmento 68 Pedro reitera la importancia de las metas pequeñas para los estudiantes y valora negativamente el establecimiento de metas muy altas como ser abogado o doctor, al mismo tiempo que reconoce como una primera meta para los estudiantes el terminar su educación media. Señala que desde esa meta pequeña se les puede enseñar que pueden seguir más allá, que entre los egresados del liceo hay experiencias que lo respaldan.

El mismo docente en el fragmento 69 también señala que nada se consigue diciéndole qué hacer a los estudiantes, sino que solo es posible llegar a ellos mediante el compartir experiencias. Dice esto a partir del escaso recibimiento que tiene la información entregada por el gobierno sobre abuso de drogas, mientras que por otro lado recuerda la alta consideración que tienen entre los estudiantes las experiencias de las personas de centros de rehabilitación. En el mismo fragmento Pedro menciona haber preparado y realizado una exitosa actividad de carácter informativo sobre la marihuana para los estudiantes, la cual no estaba centrada en repetir las prohibiciones de no fumarla sino en promover un consumo más asertivo.

Fragmento 67. Pedro, segundo seguimiento, p10-11.

O: Este cabro que dijo que pronto sacará licencia te lo contaba con mucha felicidad, me llamó la atención.

P: Sí, él repitió un par de cursos pero ahora está más motivado. Es bueno que se proponga lo de la licencia y por eso hay que escucharlo y alentarlo. Yo lo apoyo en sus metas pequeñas como sacar licencia, después tener un auto y así ir progresando.

O: ¿Tuvo problemas de motivación?

P: Sí, problemas con notas, faltó mucho, la típica

O: Tengo entendido que en este liceo la retención escolar es una prioridad. Inasistencia, repetición de cursos.

P: Hay varios casos así, dejan de venir. Yo por eso intento que lo pasen bien acá. Necesito hacer más agradable el tiempo en la escuela por el problema de la retención escolar, necesito ser creativo.

Fragmento 68. Pedro, segundo seguimiento, p15.

la satisfacción de ver a los cabros lograr sus metas, aunque sean mínimas, porque en el fondo no importa el tamaño de la meta, que no me vengan con que 'no, es que tiene que ser abogado, tiene que ser doctor', la meta más chica pa' estos cabros es terminar su año y lograrlo ya es demasiado y terminar su educación media ohh, ya es como hueón qué bacán, y ahí lo... y de ahí enseñarles que pueden seguir más allá. Y las experiencias están, o sea los cuartos que ya salieron están ya pensando en

postulaciones a la universidad, les fue regularmente bien en la PSU, digo regular porque no voy a mentir, o sea no... no les fue Nido de Águilas, les fue el promedio de la zona, un poquito más, les va a alcanzar pa' poder ir a la universidad, el otro año está la gratuidad entonces... esperemos que todos puedan seguir adelante.

Fragmento 69. Pedro, segundo seguimiento, p17-18.

P: Por ejemplo, lo que nosotros hicimos con el practicante de este año fue algo muy entretenido, en varios cursos hicimos dos clases en inglés de la marihuana, no pa' decirles no fumen, [sino] pa' decirles aprendan a fumar, ¿cachay?. Mira, cuando tú les hacís clases de algo así, mira en las hueás que pierdo mi clase de inglés, si yo soy cualquier hueá menos profesor de inglés, pero es que o si no no lo hace nadie po' hueón. Aquí les dicen 'no, no, malo que fumen, malo que fumen' y ¿por qué es malo?, dame dos razones de por qué es malo, nadie sabe (...)

E: ¿Y nadie más asume esa responsabilidad -de informar a los estudiantes sobre el consumo de drogas-?

P: No, el gobierno tiene políticas que no sirven pa' nada. Mandan a una cuica que no sabe nada en la vida, a hablar hueás y ni la pescan po', si los cabros van a escuchar a un hueón que haya vivido sus cosas, no van a escuchar a una hueona que ha vivido en una cuna de oro toda su vida (...) entonces a lo mejor, no sé, quizás traer a un centro de rehabilitación a hablar, oh esas hueás son espectaculares, yo en el colegio en el que estaba el año pasado me conseguí un centro de rehabilitación pa' que fuera a la nocturna pa' hablar de su experiencia, si los cabros, habían cabros que lloraban po' con la experiencia de la gente po'. Que uno, en volá de coca creo que fue, le pegó un palo, una apuñalá' a la señora y brígido, brígiditas las historias de los locos. Y ahí los cabros como que toman un poquito de conciencia, si en el fondo decirles 'no, está mal' no sirve.

Por otro lado, en el fragmento a continuación se observa a Leonel en el inicio de su clase exigiendo los instrumentos de geometría, ante lo cual destaca la importancia de la responsabilidad en la formación de los estudiantes. Luego destaca como indicio de una

consistencia formativa el que los estudiantes tengan un cuaderno completo, además de señalar que aquello será evaluado.

Fragmento 70. Leonel, p9.

Llegando al laboratorio el profesor comienza a hablar de “la obligación de tener los instrumentos para la clase” al referirse al compás y transportador necesarios para la clase de geometría, hablando también del poco cuidado que tienen con los materiales que les presta el profesor; habla también de la responsabilidad en este sentido como “parte de la formación de los estudiantes”. Me comenta que “los estudiantes tienen plata para comprarse zapatillas de 60 lucas, tener Smartphone y no van a tener plata para un compás y un transportador”. Escribe en la pizarra la fecha y los objetivos de la clase, y comenta que en el segundo semestre una evaluación será tener el cuaderno completo con el objetivo y las fechas clase a clase, con las actividades realizadas. Que esa consistencia “también forma parte de la formación”.

Siguiendo con la formación de estudiantes, se presenta a continuación el fragmento 71 donde la docente Claudia no acepta la petición de un estudiante de borrar una nota de proceso. Él señala a su favor que no ha estado en clases por representar a sus compañeros, sin embargo la docente no cede y agrega amistosamente que no sería justo darle una oportunidad solo a él y no a todo el curso. Así, Claudia responde al estudiante usando la justicia como respaldo.

Luego se presenta el fragmento 72 en el que se aprecia al docente Pedro conversando con los estudiantes en su característico estilo que combina cercanía y humor en doble sentido para tratar el tema de la higiene personal. Esta situación comienza con un comentario de Pedro quien bromea e introduce la pregunta de por qué no se bañan. De manera distendida conversan de otros estudiantes no presentes quienes son reconocidos por no cuidar demasiado de su higiene personal. Entre bromas Pedro les comenta formas de hacerle notar al estudiante su falta de cuidado y termina su comentario señalando lo que esos estudiantes no conseguirán si no consideran este tema. Cabe recordar que esto también es tratado en el fragmento 50 donde Romina llama la atención al curso a partir de la incomodidad provocada por un estudiante con calcetines sucios.

Fragmento 71. Claudia, p34.

//cuando todos ya han salido, arreglo mis cosas y me voy hacia adelante donde está la p. aún hay un estudiante que habla con ella desde hace rato, al parecer la está tratando de convencer que le permita borrar la nota de proceso... ella dice que son las normas...//

Est. Pero profe, ud sabe que yo no he estado en clases porque he estado haciendo cosas por el curso, por mis compañeros...

P: sí sé, y por eso mismo estoy complicada...

Est: pero profe ud sabe, si ud me ha visto...

P: sí sé, pero por tus mismos compañeros, sería injusto que a ti te diera otra oportunidad y no a todos... (se lo dice con un tono muy amistoso, medio maternal).

Fragmento 72. Pedro, segundo seguimiento, p8.

E6: ¡Dame limón!

E7: Está ácido.

P: Obvio que está ácido, si no te lo has lavado en meses. Esa huea' derrite los bóxers [P y varios estudiantes ríen]. Yo no sé qué les pasa cabros que no se bañan.

E7: Profe ¿y se acuerda del lan? ése sí que era fuerte

P: Sí, pero peor estaba el Johnny.

E7: No, el lan olía a no bañarse, nunca.

P: Yo creo que tú no te acordai del Johnny.

E7: Sí me acuerdo, el problema era que jugaba basketball y venía del recreo hediondo, todo sopeado.

E8: Profe, el lan llegaba en la mañana hediondo.

P: ¿Y por qué no le dicen algo ustedes chiquillos?

Varios estudiantes: Nooo.

E7: Se debe sentir mal

E6: Ésa es la cosa.

P: Cuando yo iba al colegio molestábamos al hediondo.

E6: Sí, profe, sí lo hemos pensado.

P: Decirle "cuando levantai' el ala me lloran los ojos" [varios estudiantes ríen].

E6: No si no es eso. Es como olor a pata y como si nunca se haya lavado abajo.

P: Pero cachan que puede ser que no tenga plata.

E7: No, si siempre llega con ropa nueva.

E9: Dice que tiene play cuatro.

P: ¿Y si es todo mentira?

E6: La polola debe ser mentira también.

P: Todo el rato. Va a llegar a los veinte y nunca va a haber dado un beso.

Si bien algunos docentes se refieren directamente a la formación de los estudiantes, es difícil describir detalladamente esta actividad en la cotidianeidad de su trabajo ya que muchas actividades podrían tener un carácter formador y no ser debidamente consideradas. Entonces, cabe señalar que a pesar de no conseguir en el presente estudio una indagación profunda respecto a la actividad docente de formar estudiantes, sí se atisbó una descripción general que da cuenta que los docentes forman a los estudiantes con comentarios personales y con el desarrollo de contenidos que escapan de lo curricular.

Actividad 7: Actividades junto a otros actores

En primer lugar se presentan los fragmentos de registros que dan cuenta de aquellas actividades desarrolladas entre docentes, las cuales son llevadas a cabo en la sala de profesores y tiene relación a **consultar por novedades en los cursos y comentar situaciones de los estudiantes**. En el primer fragmento se observa a Leonel ingresando a la sala de profesores, se percata de la presencia de la profesora jefe del curso siguiente en su horario y le consulta por alguna novedad en los estudiantes. Leonel luego comenta al investigador que así puede ver cómo andan y estar preparado. Es decir el docente se apoya en la otra docente para confirmar la ausencia de imprevistos con los estudiantes y así desarrollar normalmente su clase. En el segundo fragmento se aprecia una conversación entre la docente seguida, el investigador y otras docentes en la sala de profesores. Esta conversación inicia con los comentarios de la docente María sobre lo poco que le agrada hacer clases en el curso siguiente, destacando en particular a un

estudiante que le *cae mal*, luego agrega que ayer tenía olor a marihuana en la primera clase de la mañana. Las otras docentes intervienen preocupadas por el caso y consultan por más información y por la respuesta de sus compañeros. María responde contando que los compañeros lo molestaban porque al caminar dejaba la sala pasada. La preocupación de estos docentes se suma a la de otros como Valeria (en fragmentos 39 y 66) y Pedro (en fragmento 69) quienes también relevan la importancia del consumo de drogas.

Finalmente se presenta el fragmento 75 donde Nicole comenta al investigador que gracias a que ha escuchado las estrategias de trabajo de otros docentes, ha conseguido mayor participación de los estudiantes en sus clases. Así se destaca la importancia de comentar situaciones entre colegas y compartir sus estrategias de trabajo con los estudiantes.

Fragmento 73. Leonel, p9.

El profesor se dirige al comedor de profesores a dejar su colación, y posteriormente se dirige a la sala de profesores. Ahí se encuentra con una colega, que resulta ser la profesora jefe del curso al cual el profesor hará clases la primera hora (un segundo medio). Hablan un momento de si “hay alguna novedad” en los estudiantes, casos específicos, problemas que tengan, disposición general, etc.; para “ver cómo andan” y así el profesor pueda estar preparado, me comenta después.

Fragmento 74. María, segundo seguimiento, p5-6.

Luego le pregunto por el curso que le toca ahora, me comenta que con el 3ro electivo (pone cara de desagrado)

O: ah, es el curso que encuentras medio pesado

M: sí, ...bastante. Además hay un chiquillo que me cae mal, lo encuentro flaute, ...Labarca.

O: Ah, no me acuerdo cuál es

M: Sí, ayer andaba pasado a marihuana, ...a las 8 y media de la mañana. O sea, yo estoy segura que fuma, pero cómo tan temprano.

[Otras colegas junto a ella interrumpen la conversación] (les llama la atención el tema y se ven preocupadas)

Colega: ¿Y cómo andaba?

Colega 2: ¿Y sus compañeros que le decían? ¿así como...”qué buena”, como si supieran?

M: sí, varios se reían. De hecho lo molestaban porque caminaba y dejaba todo pasado.

Colega 2: ¿y él qué te dijo?

M: Me dijo que la persona con la que se había venido caminando al colegio andaba pasada a marihuana, y le pegó el olor...pero como si yo fuera tonta.

Fragmento 75. Nicole, p18.

Observador: como me decías antes, que ya se sentían afuera...

Profesora: claro, eso pasa en todos los cuartos medios, pero en este en específico hay un...somos personas po, y uno sabe cuando hay feeling o no hay feeling con personas...

Observador: tú sientes que...

Profesora: no hay feeling...

Observador: ¿está así desde siempre?

Profesora: es que es un curso muy particular, pero a medida que ha pasado este año se ha incrementado bastante...

Observador: ¿contigo o...?

Profesora: en general...

Observador: y... ¿tú qué has hecho con eso?

Profesora: es que uno empieza a preguntar, ahí viene eso de los pares, por ejemplo, hay profes que me dicen: no, yo de la única forma que los tengo es tomando apuntes, es la única forma que trabajen...

Observador: claro, comienzan a preguntarse cómo poder actuar...

Profesora: claro, porque yo decía: esto es taller, entonces yo el taller lo hacía mucho más libre; es taller artístico, entonces ahora no po, yo tengo que hacerlos analizar, tengo que hacerlos escribir, es la única forma que funcione, porque esto de “expresen sus ideas” o dejarlos más libres, no me funciona...

Observador: tú probaste eso y ellos no respondieron como tu querías y ahora cambiaste la...

Profesora: claro, pero eso va por las mismas consultas con los colegas...Por ejemplo, una colega me dice *si yo paro, los pierdo*, entonces ella tiene que estar ahí dictando...

Otro actor que comparte actividades con los docentes son los apoderados de los estudiantes, estos se encuentran en actividades como la reunión de apoderados y las entrevistas personales. Respecto a las reuniones, la docente Nicole señala que pueden ser desgastantes ya que también deben mediar conflictos de los apoderados. Tal es el caso de los apoderados de su curso de jefatura (mencionado en el fragmento 76) quienes vienen de un altercado físico entre ellos en cursos anteriores y se caracterizan por ser peleadores.

Fragmento 76. Nicole, p12.

Observador: curso nuevo es cuando, en séptimo...

Profesora: o sea, depende de cuándo te lo dan. Por ejemplo, el año pasado yo terminé con cuarto medio y ahora me dieron el primero, y eran apoderados súper complejos...

Observador: complejos porque...

Profesora: porque no los conocía, venía de una historia en octavo, así se agarraron a combos, así ese nivel, literalmente, en la graduación de octavo y, entonces, claro, son súper peleadores todos...Ahí, yo me desgasto. Yo termino hecha así como una hilacha, eso es en lo que quedó...

Observador: ¿a fin de año...?

Profesora: sí. Aparte que el miércoles cuando hay reunión es del terror. Es una vez al mes, antes eran dos, porque las bajaron, por lo mismo. Entonces, eso es lo que a mí me complica, pero lo demás, no.

Por otro lado se encuentra la actividad de entrevistar apoderados. Sobre ésta se documentó que se desarrolla dentro y fuera del horario de clases y tienen a los estudiantes como tema central de las entrevistas. En el primer fragmento a continuación, la docente Nicole señala que la entrevista tiene por objetivo preguntar a los apoderados por el comportamiento del estudiante en la casa. Sin embargo, recurrentemente termina escuchando los problemas de los apoderados aunque le afecten emocionalmente ya que esto es *parte del trabajo*.

En el fragmento 78 el docente Manuel también señala que los apoderados acostumbran a *desahogar* sus problemas con él, agrega que los apoderados se acercan preguntando por las notas de los estudiantes y terminan contando los problemas que tienen con ellos. Ante esta situación Manuel plantea que actúa como un doble mediador entre apoderados y estudiantes, ya que por un lado explica a los apoderados lo que no entienden y les causa enojo sobre los estudiantes, y por otro forma a los estudiantes.

Fragmento 77. Nicole, p12.

Profesora: yo te digo de las entrevistas que yo hago durante el año, más del 50% de los apoderados lloran...

Observador: ¡más del 50!

Profesora: sí, porque te cuentan las historias personales, te cuentan...Porque yo les pregunto: ¿cómo ven al niño en la casa? Porque es súper importante pa nosotros los cambios que tiene... Entonces, ellos empiezan: sí, lo he visto medio raro... Lo que pasa es que nosotros nos separamos y ahí empiezan a contar...Entonces, es fuerte...A mí me complica ese tema, porque quedo, no sé, como tensa o, no sé, ver a alguien llorar...

Observador: a ti te deja mal emocionalmente...

Profesora: siempre, y siempre está el apoderado que llora y tú empezai a escuchar los problemas y son un montón de problemas po, un montón y eso también te afecta po...

Observador: oye y tú ¿qué has hecho a propósito de esas afecciones, con este tema de que se ponen a llorar y tú sabes que te está afectando?...tú, ¿alguna vez has dicho voy a hacer algo para que me afecte menos?

Profesora: no, o sea uno lo toma como siempre...

Observador: sí, lo tomas como parte de tu trabajo nomás...

Profesora: exactamente. O lo mismo en las reuniones de apoderados son súper estresantes para mí, sobre todo cuando es un curso nuevo de apoderados...

Observador: curso nuevo es cuando, en séptimo...

Fragmento 78. Manuel, p12.

Antes que termine la clase, se me vuelve a acercar para comentarme que a pesar de que a la mayoría le fue mal en la prueba de matemáticas el cree que van a pasar de

curso, que no será algo problemático. Lo problemático se le plantea a él cuando los apoderados le reclaman por las notas (como me había comentado anteriormente) y a él le cuesta responder ante eso. Según él los apoderados comienzan reclamando por las notas, y después se desahogan por los problemas personales que tienen con los estudiantes. En ese sentido el profesor me comentaba que él tiene rol de doble mediador. Primero que nada es el mediador entre los apoderados y estudiantes, debido a que veces se dan situaciones que los apoderados no entienden y se enojan, y otras en las cuales tiene que entrar a formar a los estudiantes, la formación de ciudadano es algo muy importante para él.

Finalmente, otro actor que interactúa con los docentes son los directivos y los encargados de UTP. En el fragmento 79 el investigador consulta a la docente Claudia por el cambio de su jefatura en relación a la observada en la primera etapa de seguimiento realizada el año anterior. Ella señala que habría preferido seguir con ellos, que se enteró recién en Marzo pero por política del liceo se intenta que los docentes no estén más de dos años con un curso, que la dirección y UTP dice hacerlo para *mantener la objetividad y neutralidad de los procesos*. Agrega que su curso anterior tampoco estaba de acuerdo pero les recomendó no reclamar para no tener problemas. Lo mismo hizo ella para no quedar como problemática ante las autoridades. Entonces, las prescripciones de los directivos y UTP, cambiaron sustancialmente las condiciones que enmarcaban la relación de la docente con los estudiantes de su antigua jefatura.

Fragmento 79. Claudia, segundo seguimiento, p4-5.

16:30 suena el timbre. Ests. se levantan y salen, la p. y yo también... nos vamos a dejar el libro y le pregunto por qué ya no tiene la misma jefatura del año pasado, si recuerdo que estaba muy comprometida con su curso... me dice que por política del liceo, se está tratando que cada profesor jefe no esté más de dos años con un curso. le pregunto por qué y me responde que es una decisión que tomaron desde las instancias de UTP y directivas para mantener la objetividad y neutralidad de los procesos... le digo que me parece extraña la lógica, si al final los vínculos son muy importantes y según mi punto de vista habría que potenciarlos. Se incomoda un poco, me dice que ella hubiera

preferido continuar con su curso porque tenían un proyecto bueno, tenían actividades extra escolares muy interesantes, pero que a ella nadie le preguntó, que se enteró en marzo recién y que sus estudiantes no estaban de acuerdo tampoco, que se le acercaron y ella les dijo que mejor no reclamaran porque podía haber problemas. Me dice que ella misma decidió no reclamar para no quedar como conflictiva. Me pide mi opinión de “psicóloga” respecto al tema de las jefaturas y le respondo que en verdad lo importante es poder mantener los vínculos y tener un proyecto compartido con los estudiantes y que eso sólo se logra luego de un tiempo prolongado... que además cambiar de jefatura no me parece que lleve necesariamente a la imparcialidad u objetividad.

En esta actividad emerge la característica del vínculo entre profesores y estudiantes como limitado por prescripciones de los directivos del establecimiento educacional, aspecto aparentemente contradictorio a la ya mencionada exclusividad en la relación.

Síntesis de las características del vínculo entre docentes y estudiantes

En los registros de seguimiento etnográfico a los docentes, estos caracterizan el vínculo con los estudiantes como *muy relevante* para estos últimos debido a la carencia afectiva que viven, a la vez que es *gratificante* para los primeros por la estima que reciben de parte de los escolares. Además la relación entre docentes y estudiantes es *exclusiva* en tanto no se percibe aporte de otros profesionales, es decir la mayoría de los conflictos pueden ser resueltos a nivel de profesor y alumno.

Por otro lado, el vínculo se caracteriza como *desgastante* por lo difícil que resulta para los docentes trabajar con cursos nuevos y por tener que actuar malestares frente a los estudiantes. Además la relación se caracteriza por *afectar la vida personal* de los docentes debido a la escucha de las dificultades de los estudiantes y porque esta relación puede invadir espacios personales del docente. También pueden ser factor de desgaste la constante demanda de los estudiantes y el nivel de compromiso de los docentes.

Asimismo se caracteriza por la *bidireccionalidad de afectos*, ya que hay demostraciones de estima de ambas partes. En contraste, hay una marcada *unidireccionalidad* respecto a

los llamados de atención, las manifestaciones de preocupación y la forma de resolver los conflictos ya que son los docentes quienes marcaron las pautas de comportamiento. Sin embargo, también emerge un carácter más *negociante* del vínculo cuando el docente propone ciertos beneficios a cambio de buen comportamiento de los estudiantes.

Finalmente, el vínculo es *riesgoso* para los docentes por dos razones: primero debido a las posibles malas interpretaciones que terceros pueden hacer de la cercanía entre ambos; y segundo por la eventual agresividad de los estudiantes o por la capacidad de perjudicar de alguna forma al docente, que en consecuencia puede teñir de desconfianza la relación entre ambos.

A partir de estos resultados se identifican cuatro líneas de discusión: la formación de los estudiantes, la capacidad de los docentes de resolver problemas y considerar riesgos en circunstancias inestables de trabajo, el desgaste de los docentes ante la exigencia del vínculo y la relevancia de éste dentro del aula. Estos núcleos buscan dar un cierre más completo al segundo objetivo específico de esta investigación, que consiste en determinar las características del vínculo entre docentes y estudiantes, a partir del análisis de las actividades anteriormente descritas.

Discusión

Formación de los estudiantes

Como primer apartado a discutir se presenta la formación de los estudiantes. Sobre este tema en particular se hallan referencias de algunos docentes seguidos en este estudio y también de autores teóricos.

En primer lugar, el docente Pedro señala que la formación debería orientarse a la superación personal de los estudiantes, a través de metas pequeñas -como obtener licencia de conducir y comprar un auto-, y además señala que el proceso de formación se basa en el compartir experiencias (fragmentos 67-69). Para los docentes Leonel, Claudia y Romina, la formación tiene relación con inculcarle a los estudiantes valores y hábitos que, para ellos, son importantes de desarrollar: la responsabilidad y los hábitos de estudio de los estudiantes (fragmento 70), la justicia y equidad en el trato de las personas (fragmento 71) y cuidar el aseo y la presentación personal, pues es una forma de mostrar respeto al resto y una señal de “cómo son en todos los aspectos de la vida” (fragmento 50).

Tres autores teóricos se refieren a la formación en la relación pedagógica: primero se señala a Mendel (1966) quien plantea la formación como un encuentro de dos saberes y como opuesta a la instrucción; en segundo lugar está Pichón (en Quiroga, 2001) quien propone la formación fundada en el diálogo, en la diferencia-oposición y en la alternancia entre enseñar y aprender de estudiantes y profesores; y finalmente Freire (1970), quien entiende la formación como basada en el diálogo, como promotora de liberación y es opuesta a la domesticación no humanizadora que crea pasividad, dependencia y transforma sujetos en objetos.

En todas estas ideas de formación, los autores tienen en común el reconocimiento del otro -el estudiante- no como objeto, sino como sujeto con el cual dialogar y vincularse. Sin embargo, en los resultados no se hallan referencias directas a un encuentro de saberes ni a una alternancia de roles. En relación a lo documentado en los registros para el presente estudio, estas ideas formación pueden reflejarse en los procesos de negociación que realizan los docentes, en algunas ocasiones para subir notas de los estudiantes o para

extender la duración de una salida pedagógica, por ejemplo. Sin embargo, la mayoría de los docentes que fueron partícipes de esta investigación plantean, tanto explícitamente como a través de sus actividades, una idea de formación orientada más bien a la entrega de valores como la responsabilidad y la superación personal, antes que al reconocimiento de los estudiantes como sujetos dialogantes.

Otra actividad donde se observan las ideas de formación de los docentes son los llamados de atención. Para el autor Maslow (1954) **los límites son una necesidad** de los sujetos, los entiende como parte del segundo nivel de necesidades, dentro de *la necesidad de una estructura de orden, de ley y de límites* que brindan seguridad a los sujetos. Por consiguiente, la actividad docente de llamar la atención a sus estudiantes satisface esta necesidad de segundo nivel, lo que permitiría a los escolares centrarse en otras necesidades superiores.

Si se suman aspectos comunes de las ideas teóricas revisadas sobre la formación y esta teoría de necesidades, se podría señalar que una vez satisfechas las necesidades de límites de los escolares, ambos sujetos podrán enfocarse en desarrollar esta idea formación pedagógica más dialogante, que a su vez implica una forma particular de vinculación entre docentes y estudiantes. Además, esta propuesta teórica de vinculación más dialógica podría, en efecto, satisfacer en la misma aula otros niveles superiores de necesidad de los estudiantes; ya sea el ser objeto de afecto y caricias en un nivel físico (nivel tres de la pirámide de Maslow), ser valorado y estimado así como valorar y estimar a otros (cuarto nivel), hasta el sentirse autorrealizado (quinto nivel, cúspide de la pirámide).

Resolución de problemas en la cotidianeidad

Los docentes deben resolver problemas que emergen espontáneamente en su jornada laboral, así como prever situaciones que podrían ser conflictivas y que dicen relación con el vínculo profesor-estudiante. En los registros de seguimientos del presente estudio se documentaron numerosos ejemplos, entre éstos se halla un altercado físico de dos estudiantes (fragmento 57) donde la docente Romina deja al curso con otra docente y emplea más de media hora en charlar privadamente con ambos estudiantes. Por otro lado

el docente Leonel, en los fragmentos 62, 63 y 64, da cuenta de cómo se prepara ante posibles respuestas agresivas o perjudiciales de los estudiantes. En esos fragmentos el docente señala cuidar su disposición física, específicamente manteniendo sus manos atrás para no incitar actos violentos, y además menciona cuidar de no estar nunca en soledad con los estudiantes, para que sus palabras y actos no sean malinterpretados. Cabe resaltar el detalle de que Leonel ejerce su profesión en un liceo municipal no selectivo y que sus resguardos podrían tener relación al contexto de vulnerabilidad que rodea a los estudiantes.

El detalle recién mencionado encuentra respaldo en Hargreaves (2001) quien asevera que la relación entre docentes y estudiantes se desarrolla en circunstancias que no son las ideales ni se mantienen estables todo el tiempo. Ante esto se releva la capacidad de los docentes de resolver problemas que emergen inesperadamente. Por lo mismo, los autores Hardt y Negri (2000) junto a Dejours y Gernet (2014) mencionan la importancia de esta capacidad en los trabajos de servicios. Para el primer par de teóricos, uno de los tres aspectos primarios del trabajo inmaterial es la resolución de problemas, a la cual se suman las redes informativas y la manipulación de afectos (Hardt y Negri, 2000). Dejours y Gernet (2014) señalan que ante lo no previsto por la organización, el trabajador entrega una parte subjetiva y viva para mantener el trabajo andando, en este proceso moviliza su psiquis y constituye su trabajo real.

La necesidad de prevenir y prever posibles respuestas de los estudiantes también es documentada en el seguimiento de otros docentes, y da cuenta que éstos ven un riesgo en la relación con sus estudiantes, pero no es posible establecer con claridad qué es lo riesgoso del vínculo. Por ejemplo, Pedro, en el fragmento 9, señala que otros sujetos confunden fácilmente una relación cercana entre profesor y estudiante con una relación amorosa, y esto eventualmente también podría traerle problemas. Por otro lado, Valeria y María plantean tener dudas sobre cómo tratar a los estudiantes, especialmente cuando son cursos “difíciles” o porque “se ponen muy patudos” cuando el docente tiene una buena relación con ellos (fragmento 65 y 61 respectivamente).

Esta capacidad de resolución de conflictos y la preparación frente a posibles “problemas” con los estudiantes, se relaciona con la personalidad del docente y sus herramientas

cognitivas y afectivas. Al respecto, los autores Lazzarato y Negri (2001) señalan que la vida, es decir la personalidad y la subjetividad de los trabajadores, actualmente es considerada y organizada como parte del proceso productivo. En complemento, Mejía (2008) señala que el nuevo capitalismo cognitivo integra trabajo, política e intelecto en el trabajo inmaterial -en este caso, la docencia-.

Debido al carácter exclusivo de la relación entre docentes y estudiantes, la resolución de conflictos se constituye como un espacio de autonomía para los docentes, en relación a la toma de decisiones y a las formas de actuar dentro del espacio de trabajo. Así los docentes disponen de sus recursos de la forma que estiman conveniente, como Romina en el fragmento 57 quien aparentemente tiene la posibilidad de contener a un niño que salió enojado de la sala, ya que había una colega ayudándola con el grupo de estudiantes. Para diversos autores la docencia se caracteriza por ser un trabajo eminentemente afectivo (Martínez et al., 2009; O'Connor, 2008; Hargreaves, 2001) donde la emocionalidad aflora constantemente y por ende es imposible de racionalizar y calcular. Sin embargo, debido al avance de los discursos manageriales en las organizaciones de trabajo (Dejours y Gernet, 2014), aumenta progresivamente la presión sobre los trabajadores para superar metas de rendimiento. De esto se desprende la pregunta acerca de si es posible medir el rendimiento de los trabajadores en una labor eminentemente afectiva. ¿Acaso tendría sentido contar la cantidad de estudiantes que la docente Romina debe contener durante un día? De la misma forma, cabe preguntarse por cómo este avance de los discursos manageriales en las escuelas podría estandarizar las actividades emocionales de los docentes, es decir, transformarlas en tareas prescritas por las autoridades de la organización de trabajo. Finalmente, también cabe prestar atención a la eventual pérdida de autonomía de los docentes, ya que lo emocional en el aula se ha constituido tradicional y empíricamente como un espacio de autonomía para los profesores, para después transformarse en un espacio sin decisión para estos profesionales.

El desgaste producido por el vínculo

En la presente investigación se evidencian distintos factores asociados al desgaste y/o el cansancio de los docentes, de los cuales se destacarán dos: la afectividad y la burocracia.

En primer lugar, cuando los docentes se refieren al cansancio, dos profesoras consideran el desgaste emocional como motivo principal (fragmentos 30 y 31). Particularmente Valeria señala que un curso le quita todo lo afectiva, que queda exhausta intentando conseguir que los estudiantes trabajen, que “no sabe cómo agarrarlos”. En contraste, dos profesores refieren como cansadoras las tareas de preparar el portafolio de la evaluación docente y el sacar promedios (fragmentos 32 y 33) -actividades consideradas como burocráticas-. En lo anterior, el género de los docentes podría ser relevante, ya que la condición del trabajo afectivo como históricamente femenino (Hardt, 2006) podría facilitar su reconocimiento por parte de las docentes.

La docente Romina en el fragmento 31 declara que le resulta muy agotador tener que actuar en demasía sus malestares ante los estudiantes. Respecto a lo anterior algunos autores proponen que los trabajadores -especialmente en el área de los servicios- son, al igual que Romina, capaces de manipular y/o modular, tanto sus afectos como sus emociones (Hochschild, 1983; Hardt y Negri, 2000). Hochschild (1983) propone el concepto de labor emocional para describir las distintas formas de manejar voluntariamente las emociones, ya sea superficial o profundamente. En el caso de la actuación profunda, una de las formas de modular las emociones es estrechar la atención hacia una imagen específica o cambiar el modo de ver una porción de la realidad.

En el caso de los docentes, este manejo emocional o modulación de las emociones podría relacionarse con la comprensión de los estudiantes, en particular, de su condición de carencia afectiva, que es reconocida por los docentes en diversas investigaciones (Acuña, 2014; Albornoz, 2015; Flores, 2015) y se evidencia también en el presente estudio (Pedro, fragmentos 1 y 7). En otras palabras, los docentes lograrían manejar sus emociones con los estudiantes, a partir del comprender que éstos tienen necesidades básicas no satisfechas, que impactan en sus conductas cotidianas y en el vínculo que pueden construir con ellos. Sin embargo, esta hipótesis sólo se puede confirmar preguntando a los docentes directamente.

Para cerrar este apartado acerca del desgaste relacionado al vínculo, cabe recordar el fragmento 79 donde Claudia da cuenta de cómo su vinculación con los estudiantes fue limitada por los directivos mediante la inesperada interrupción del ciclo de jefatura.

Resulta necesario complementar esto con aquellas actividades burocráticas propias del trabajo docente -papeleo y presiones horarias-, que limitan la relación de los profesores con los estudiantes mediante la reducción de los espacios y tiempos de vinculación, impactando negativamente en la relación entre ellos y sumándose como un factor de desgaste y/o de cansancio para los docentes.

Relevancia del vínculo

Para los docentes, el “reconocimiento” o “retribución humana” por parte de los estudiantes, a través de las demostraciones de afecto de éstos, se configura como una fuente de motivación y gratificación (Romina, fragmento 31; Pedro, fragmento 1), donde incluso uno de los docentes plantea que el cariño de los estudiantes es “lo más gratificante” de la profesión, y que no es posible obtenerlo en ningún otro trabajo. Cabe señalar que esto encuentra respaldo en las investigaciones de Acuña (2014) y Albornoz (2015). En efecto, para Martínez y colaboradores (2009) el vínculo profesor-estudiante es el núcleo afectivo del proceso de trabajo de los docentes.

Por otro lado, los docentes que participaron de esta investigación dan cuenta de distintas acciones orientadas a la protección de los estudiantes, por ejemplo, el acompañarlos y aconsejarlos cotidianamente para que logren cumplir sus metas (Pablo, fragmento 1 y 18), el conocerlos en profundidad (Manuel, fragmento 2) y estar siempre dispuesto, como adulto, a dar una respuesta de ayuda cuando los estudiantes la solicitan (Nicole, fragmento 17). Además el vínculo puede ser definido, según Paugam (2012), desde dos dimensiones: la protección y el reconocimiento. En el caso de la protección, el autor plantea que es la dimensión del vínculo referida a cómo un sujeto siente el deber unidireccional de realizar acciones de cuidado hacia el otro; mientras que el reconocimiento es la dimensión bidireccional, que se cristaliza en el “contar con el otro” (Paugam, 2012) y que se constituye como una recompensa psíquica propia de los vínculos emocionales que, en este caso, se forman entre docentes y estudiantes (Hargreaves, 2000).

En particular, uno de los docentes del presente estudio plantea que los estudiantes están abandonados por sus padres (Pedro, fragmento 7), por lo tanto estas actividades de

protección dan cuenta de un rol parentalizado del docente. Esta paternalización del rol docente también fue mencionada anteriormente por Acuña (2014) quien da cuenta que entre los discursos de docentes ejerciendo en escuelas de contexto socioeconómico bajo, se hallan frecuentes metáforas respecto a ofrecer refugio y a enseñar a ser persona a los estudiantes, actividades comúnmente relacionadas a la crianza.

Esta idea coincide con las transformaciones en la familia y la pérdida o el desdibujamiento de las labores parentales, que impactan en la socialización primaria de las personas, la cual ya no se completa en el seno familiar (Mendel, 1996). Esta “crisis de cuidados afectivos” puede asociarse, según Alfama, Bona y Callén (2005), entre otras cosas al retroceso del estado de bienestar y a la creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral. Dado este escenario, la escuela a través de la labor docente, podría comenzar a configurarse como un espacio sustitutorio de la socialización familiar, lo que implica que las actividades relativas al vínculo se podrían analizar desde teorías y perspectivas asociadas tradicionalmente a la familia. Por ejemplo, la idea de que el docente siempre da una respuesta, aunque no se encuentre en horario laboral (Nicole, fragmento 17), se puede relacionar con las teorías de apego y, en particular, con las pautas de apego seguro, en las que los infantes -en este caso los estudiantes- evidencian un patrón consistente de experiencias donde sus necesidades han sido satisfechas y sus señales han sido traducidas en acciones efectivas de regulación (Lecannelier, 2009 en San Martín, 2013).

Sin embargo, es posible cuestionar la condición de abandono de los estudiantes a partir de la discusión de los avances en las tecnologías informáticas y el desarrollo de las plataformas virtuales, los cuales dan espacio a nuevas relaciones sociales que podrían estar siendo ignoradas por muchos, incluidos los docentes. Según el autor Prada (2011), estos avances son parte de un fenómeno mundial donde las relaciones interpersonales están siendo parasitadas por las grandes corporaciones de las telecomunicaciones, dando lugar así a una regulación lucrativa de las formas de relacionarse. Entonces, en este contexto podrían emerger nuevas relaciones sociales con relevancia aún desconocida y por discutir, o adquirir mayor importancia algunas formas actuales de compañía digital como los juegos en línea o la mensajería instantánea.

A modo de cierre de este apartado de discusión, cabe retomar las ideas de formación y vínculo de los autores Mendel, Freire y Pichón-Riviere. En primer lugar, Mendel (1993; 1996) propone la necesidad de superar el registro psicofamiliar en la educación, es decir pasar de operar en un registro que ve a todos como padres o hijos y acepta el placer de ejercer poder sobre unos, a operar en un registro psicosocial que depende de la conciencia de los trabajadores sobre lo social y lo real además del reconocimiento de las relaciones sociales que determinan su trabajo y su lugar en la sociedad. El mismo autor señala que para conseguir este cambio, los docentes habrían de relacionarse cotidianamente con firmeza y sin autoridad, en otras palabras, relacionarse reconociendo el propio sistema de valores y sin intención de evocar sentimientos de culpa en el otro. De la misma forma, para que los docentes actúen con firmeza necesitan ganar más confianza sobre ellos mismos, condición que sólo sería posible mediante un proceso colectivo y reflexivo sobre su propio trabajo.

A la propuesta de Mendel, se suma la de Freire y Pichón quienes también proponen un cambio en la relación entre profesores y estudiantes, estos autores apuntan hacia la construcción de un vínculo dialógico en el aula que deje atrás la domesticación y la dominación, a la vez que promueva el reconocimiento de ambas partes en la relación (Freire, 1970) o de las tres partes -dos sujetos que se encuentran y un tercero que instituye roles y modelos, el otro histórico social- (Pichón-Riviere, 1985; Quiroga, 2001). Esto implicaría un cambio consistente en cómo actualmente se relacionan profesores y estudiantes.

Expuesto lo anterior, cabe ahora recordar el fragmento 31 donde la docente Romina declara estar agotada de actuar tanto sus malestares ante los estudiantes. Asumiendo que esta actuación se justifica en la parentalización del rol docente ¿sería necesario actuar sus malestares si la docente considera a los estudiantes como a un par, como un sujeto interlocutor válido, del cual incluso podría esperar contención?

Reflexiones finales

La presente investigación intenta aportar a la reflexión de los docentes acerca de su proceso y productos de trabajo, considerando no sólo los discursos de éstos, sino también

documentando lo que hacen cotidianamente. En este sentido, una primera conclusión consiste en reafirmar la relación entre docentes y estudiantes como la piedra angular del trabajo docente y de toda esta reflexión, la cual, a su vez, se espera que ayude a sentar las bases para una forma de relación distinta entre escolares y profesionales de la educación, que permita reconocer procesos y productos que son pasados por alto en las escuelas del presente, así como para discutir roles y necesidades.

Actualmente, el vínculo corresponde más a la dimensión del trabajo real que al prescrito, e incluso a pesar de que podría prescribirse incipientemente como parte del clima del aula (MINEDUC, 2008), no se aborda con la relevancia que parece tener para los docentes y para los estudiantes. En tal sentido, es posible plantearse que aquello que es una parte primordial de su trabajo para los docentes, no coincide con lo que desde las prescripciones gerenciales se debe medir o considerar como fundamental.

Asimismo, esta parte primordial del trabajo -el vínculo- produce desgaste en los docentes, tal como se planteó en la discusión, sin embargo, es posible proponer otros factores de desgaste que podrían acrecentarse con el avance de los discursos manageriales. Estos discursos normalizan los ideales, imposibles por definición, a la vez que intentan comprometer a los trabajadores con los valores de la institución de trabajo (Dejours y Gernet, 2014). En este sentido, es necesario preguntarse o considerar como foco de nuevas investigaciones, la forma en que los docentes intensifican su propio trabajo como respuesta al avance del managerialismo.

Por otro lado, considerar el trabajo docente como un trabajo inmaterial implica que se caracteriza por comprimir producción, circulación y consumo del servicio (De la Garza, 2001), lo que supone a los trabajadores una dificultad para reconocer y apropiarse de su proceso de trabajo y de los productos del mismo. En este sentido, cabe la pregunta de si el afecto, entendido como parte del vínculo entre profesores y estudiantes, es actualmente considerado por los docentes como producto de su trabajo o más bien como parte del proceso y, más importante aún, si puede darle el lugar que merece dentro del aula.

Finalmente, respecto de la técnica usada en esta memoria, ésta supuso una serie de desafíos. Tal como señaló Quinlan (2008), el shadowing entrega una cantidad

abrumadora de información que implica importantes esfuerzos para la documentación, análisis y presentación. Así también, el shadowing irrumpe con el flujo normal de actividades en el lugar de estudio, ya que incluso si el informante no siente incomodidad, es imposible pasar desapercibidos para el resto de los sujetos que comparten el espacio de trabajo. A esto se suman los otros muchos elementos de la relación entre docentes y estudiantes que son imposibles de documentar, como algunos diálogos y los detalles de la comunicación no verbal.

La utilización de esta técnica confirma el desafío que implica acceder a las explicaciones docentes, incluso si se tiene un registro documentado de las actividades que sirva como guía; simplemente todo va muy rápido en la escuela. La vorágine del día a día dificultó profundizar in situ las palabras de los docentes y, en definitiva, no se consiguieron hacer todas las preguntas que podrían haberse hecho a los docentes. En realidad faltaron temas por profundizar que podrían haber sido de interés académico y se documentaron demasiadas declaraciones sin mayor desarrollo. Los tiempos, ritmos y espacios de la profesión docente no dan abasto para conseguir la más completa de las documentaciones.

Sin embargo, el shadowing es un acierto para posicionarse entre los estudios de discursos docentes y el marco regulatorio de la profesión, pues permite al investigador acercarse efectivamente a la cotidianidad de los profesionales.

En definitiva, esta memoria de investigación reafirma la relación docente-estudiante como una pieza fundamental del proceso de trabajo docente, y puede aportar a las reflexiones y discusiones en torno al vínculo, tanto en el ámbito académico como en la cotidianidad de la labor de los profesores.

Bibliografía

- Acuña, A. (2014). *Subjetividad y trabajo profesional docente, Estudio etnográfico cualitativo sobre metáforas, temas generadores y lo inédito viable como estrategia de despliegue de la subjetividad social del profesorado*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Albornoz, N. (2015). *El vínculo entre profesor y estudiante en el proceso de trabajo docente, un análisis crítico de los discursos docentes pertenecientes a cuatro liceos de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Alfama, E., Bona, Y. y Callén, B. (2005). La virtualización de la afectividad. *Athenea Digital*, 7, 1-17.
- Borón, A. (2001). Sobre mercados y utopías: la victoria ideológico-cultural del neoliberalismo. *Cad. Est. Soc. Recife*, 2, 179-188. Recuperado desde <https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2014/11/boron-sobre-mercados-y-utopc3adas.pdf>
- Canales, M. (2006) El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios* (pp. 266-286). Santiago, Chile: LOM.
- Comber, B. y Nixon, H. (2009). Teacher's work and pedagogy in an era of accountability. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30(3), 333-345.
- Cornejo, R. (2003). El trabajo docente en la institución escolar, La apropiación enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. En H. Foladori, *Análisis institucional*. Seminario conducido en nombre de la Universidad de Chile, Santiago.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & sociedade*, 30(107), 409-426.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Cornejo, R. (2013). Formulación del proyecto, marco teórico y discusión bibliográfica. Concurso FONDECYT de Iniciación en Investigación.
- Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl> doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En E. de la Garza y J. C. Neffa (Ed.), *El futuro del trabajo- el trabajo del futuro* (11-31). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Dejours, C. (1996) Introducción a la psicodinámica del trabajo. *Revue internationale de psychosociologie*, 5, 5-16.
- Dejours, C. y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Flores, A. (2015). *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. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: España. Recuperado en diciembre de 2016 desde <http://cooperativo.sallep.net/Pedagog%C3%ADa%20del%20oprimido.pdf>
- Hardt, M. (2006). Trabajo afectivo. Recuperado en noviembre de 2016 desde http://www.ddooss.org/articulos/otros/M_Hardt.htm
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Imperio*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Hargreaves, A. (1998) The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*. 16, 811-826.

- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003) Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Maidenhead, Berkshire & Philadelphia: Open University Press.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart, commercialization of human feeling*. Los Angeles, California: University of California Press.
- Jara, C. (2013). (Des) Movilización de la sociedad civil en América Latina: factores tras las trayectorias de participación social. *Revista Latinoamericana*, 12(36), 125-150.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial, formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A Editora.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Recuperado en noviembre de 2016 desde <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2664.dir/abriendo.pdf>
- 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 la argentina. *Educação & sociedade*, 30(107), 389-408.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Diaz de Santos Ediciones.
- Mejía, R. (Mayo, 2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo, cartografiando las resistencias en educación. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 2 (2).
- Mendel, G. (1983). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Extraído el 20 de diciembre de 2016 desde: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- O'Connor, K. (2008). You choose to care: teachers, emotions and profesional identity. *Teaching and teacher education*, 24, 117-126.

- 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.
- Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento, por una sociología de los vínculos sociales. Papeles del CEIC, 82. Recuperado en noviembre de 2016 desde <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/82.pdf>
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Prada, J. (2011). ¿Capitalismo afectivo? *Revista EXIT Book*, 15. Recuperado en noviembre de 2016 desde https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/121678/mod_resource/content/1/Capitalismo%20afectivo_Juan%20Martin%20Prada.pdf
- Quinlan, E. (2008). Conspicuous Invisibility: Shadowing as a Data Collection Strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.
- Quiroga, P. (2001). El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière. Recuperado en noviembre de 2016 desde <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/>
- San Martín, P. (2013). *La contribución de la teoría del apego en la intervención social de los programas de familias de acogida especializadas*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 7, 114-136.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.