



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
MAGÍSTER DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

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

Autora
Natalia Albornoz Muñoz

Director de tesis
Rodrigo Cornejo Chávez

Octubre de 2015

*“La crítica ha despojado las flores imaginarias de la
cadena, no para que el hombre arrastre la cadena
que no consuela más, que no está embellecida por la
fantasía, sino para que arroje de sí esa esclavitud y
recoja la flor viviente”*

K. Marx

*“me pegó en la cara,
una bofe bofe bofe bofetada
en descampado, en despoblada
sin haber razón ni fuerza o ley que lo amparara
pobre viejo arrastra'o
ante el alcalde y ante los sapos,
reventó su frustración
palmetazo en mi corazón,
sería la silicosis, el alcoholismo o su sueldo de hambre,
ojalá se levante,
antes que su clase lo mate”*

Química (de la lucha de clases)

M. Redolés

AGRADECIMIENTOS

A mis papás y a mi hermana.

A quienes leyeron esta tesis: Camila, Diego, Felipe, Ingrid, Patricio y Rodrigo, que contribuyeron con su tiempo, con su dedicación y con lo mejor de sí.

Al equipo Fondecyt de Trabajo Docente, sin ellos no hubiera sido posible todo el trabajo colectivo que sustenta este documento.

A mis amigas/os y compañeras/os que con ideas, frases y experiencias, sin saberlo tal vez, han aportado en el proceso de construir esta tesis.

A las y los docentes que fueron parte de esta investigación y que desinteresadamente compartieron discursos, vivencias y sentimientos con sinceridad y autenticidad.

ÍNDICE

1. RESUMEN	6
2. PRESENTACIÓN	7
3. EL PROBLEMA Y SUS ANTECEDENTES.....	9
4. OBJETIVOS.....	19
4.1. Objetivo General	19
4.2. Objetivos Específicos	19
5. MARCO TEÓRICO	20
5.1. Contexto sociocultural y corrientes globales en educación y trabajo docente	20
5.2. La pertinencia del concepto de trabajo para comprender la docencia	26
5.3. La afectividad y las emociones en la docencia	31
5.4. El vínculo profesor-estudiante desde una aproximación dialéctica.....	34
5.5. Realidad social y discurso: dos categorías para comprender el trabajo docente	42
5.6. El vínculo desde el trabajo y el discurso: el posicionamiento de nuestro estudio.....	45
6. MARCO METODOLÓGICO	47
6.1. Enfoque metodológico.....	47
6.2. Participantes.....	49
6.3. Procedimiento y técnicas de producción de datos	51
6.4. Procedimiento de análisis	52
6.5. Consideraciones éticas.....	55
7. RESULTADOS	56
7.1 Discursos sobre el vínculo profesor-estudiante en el proceso de trabajo docente.....	57
7.2 Discursos docentes sobre los afectos y emociones implicados en el vínculo	75
7.3 Discursos docentes en torno a los aspectos estructurales que condicionan el vínculo	94
8. DISCUSIÓN	113
9. CONCLUSIONES.....	124
REFERENCIAS	126
ANEXOS	136

1. RESUMEN

La relación vincular que se constituye entre profesor y estudiante es fundamental al pensar en el proceso educativo, sea dentro o fuera de la institución escolar. En el marco de esta relación, se involucran afectos y emociones, que no sólo facilitan o dificultan la enseñanza y aprendizaje, sino que son parte decisiva del proceso de trabajo docente. En ese sentido, estudiar esta relación como vínculo y a la luz del marco conceptual del trabajo, permite entender al docente en su condición de trabajador y de sujeto situado en un contexto social, cultural e histórico.

Por lo tanto, el propósito de la presente investigación es comprender los discursos que los docentes de enseñanza media construyen en torno al vínculo con sus estudiantes en el marco de su proceso de trabajo. Para el logro de este objetivo, nos posicionamos desde un enfoque cualitativo y desde la perspectiva del análisis crítico de discurso y diseñamos un estudio exploratorio que contempló la realización de cuatro grupos focales y cuatro entrevistas episódicas. La muestra estuvo compuesta por docentes pertenecientes a cuatro establecimientos de enseñanza media de la Región Metropolitana, particulares subvencionados, municipales, selectivos y no selectivos.

Los principales resultados dan cuenta de: i) los vínculos son un ámbito complejo y que provoca tensiones en los docentes, quienes transitan de relaciones unidireccionales a relaciones bidireccionales; ii) los afectos y las emociones implicados en el vínculo son constitutivos de la labor docente, le dan especificidad al proceso de trabajo y, por lo mismo, requieren de una capacidad del docente para no sobre-involucrarse; iii) en los discursos docentes se logra identificar aspectos estructurales que limitan la constitución del vínculo, tales como la institución escolar jerárquica, el modelo educativo agobiante y la sociedad como una estructura que aplasta.

Finalmente, podemos describir discursos docentes con una gran heterogeneidad y una amplia variabilidad que da cuenta de muchas contradicciones y aperturas respecto al orden discursivo. Esto podría ser explicado por los cambios socioculturales y, especialmente por el contexto socio-político de la última década de movilizaciones estudiantiles y docentes.

2. PRESENTACIÓN

El presente estudio se enmarca en una línea de investigación sobre ‘Políticas Educativas, Cultura Escolar y Trabajo Docente’ perteneciente al Equipo de Psicología y Educación. En particular, corresponde a uno de los objetivos específicos del Proyecto FONDECYT titulado “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”.

Me parece fundamental mencionar que este trabajo es parte de una investigación mayor y que no comienza ni termina aquí, pues se nutre de investigaciones pasadas y pretende servir de insumo para investigaciones futuras. Asimismo, es un trabajo eminentemente colectivo resultado de análisis y discusiones que se dieron junto a un equipo de investigadores.

Específicamente, el tema a tratar son los discursos docentes en torno al vínculo profesor-estudiante en el marco de su proceso de trabajo y desde una perspectiva crítica. Esto tiene varias implicancias tales como: analizar lingüística y semióticamente los discursos de los docentes en tanto trabajadores; relacionar estos discursos docentes con otros discursos y textos presentes en la sociedad; y explicar el lugar del discurso de los sujetos en la reproducción y/o transformación del orden discursivo hegemónico.

En ese sentido, conviene relevar el enfoque amplio para abordar el problema que incluye una revisión de los principales cambios a nivel global en educación y las coyunturas actuales a nivel nacional que, creemos, condicionan los discursos producidos por los docentes sobre su vínculo con estudiantes. A partir de esta premisa planteamos una investigación que no considera el vínculo profesor-estudiante de forma aislada, sino en diálogo con un conjunto de elementos estructurales, sociales e históricos que nos permiten interpretar y comprender el tema en estudio.

Más aún, la última década de movimiento social por la educación, el actual período de reformas educativas, sumadas a la reciente coyuntura de movilizaciones docentes nos invitan a posicionarnos desde una mirada crítica. Esta mirada no puede quedar indiferente

ante los acontecimientos sociales e históricos como si fuera posible marginar a la investigación social de tales aspectos.

Así, y a riesgo de sonar ambiciosa, la aproximación que proponemos intentará responder a su pregunta sobre el vínculo entre profesor y estudiante considerando aportes teóricos provenientes de distintos marcos conceptuales como son la educación, el trabajo y las condiciones socio-históricas antes mencionadas. Pretendemos desde este planteamiento, aportar al debate sobre el trabajo docente en la actualidad, que poco a poco comienza a abrirse ya no solo en el ámbito de la investigación académica sino en espacios sociales concretos donde los actores educativos tienen mucho que decir.

Por lo tanto, en el documento que exponemos a continuación el lector podrá encontrar: en primer lugar, una problematización con sus antecedentes contextuales y conceptuales, que derivan en una pregunta de investigación. En segundo lugar, un objetivo general emanado de la pregunta y que se desglosa en tres objetivos específicos. En tercer lugar, un marco teórico consistente en la revisión de las principales categorías que son la base conceptual para abordar el problema. En cuarto lugar, se detalla la estrategia metodológica diseñada para dar respuesta al objetivo de la investigación. Posteriormente, se presentan los resultados del análisis de los datos producidos a partir del dispositivo metodológico. Finalmente proponemos una discusión que hace dialogar nuestros resultados con los antecedentes y el marco teórico, la cual culmina en una conclusión general que sintetiza la respuesta a la pregunta que guía el estudio.

3. EL PROBLEMA Y SUS ANTECEDENTES

La discusión sobre educación se ha vuelto relevante en la actualidad, a partir de las transformaciones socioculturales de la última época, las reformas en el mundo entero y la coyuntura de movilizaciones sociales en el caso de Chile. En este marco, las críticas han apuntado a la estructura del sistema educativo y, en menor medida, al funcionamiento de la institución escolar, el lugar de sus actores y los procesos que ahí se desarrollan.

Entre los actores implicados en el proceso educativo mismo se encuentran los docentes, considerados por diferentes voces como un elemento clave para el logro de los fines de la educación, como el aprendizaje, la formación ciudadana y el desarrollo de los estudiantes (Carnoy, 2007; PRELAC, 2005; UNESCO, 1996). De igual modo, surge como un aspecto central la relación que se establece entre los dos sujetos protagonistas de la educación: profesor y estudiante.

La relación entre profesor y estudiante ha sido abordada desde distintas disciplinas, enfoques y teorías en los últimos años, habiendo cierto consenso en que juega un rol fundamental dentro del proceso educativo. Así, se ha visto esta relación desde variados marcos conceptuales: como una variable del clima de aula que influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Murillo, 2003; Cornejo y Redondo, 2007; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004); como una relación intersubjetiva propia del proceso de aprendizaje y, por tanto, del desarrollo del educando (Vigotsky, 1978; Bruner, 2006; Rogoff, 1997; Coll, Marchesi y Palacios, 2001) y como una relación vincular definida por la mutua afectación (Martínez, 2001).

En términos más amplios, esta relación vincular es entendida como parte esencial del trabajo docente y susceptible de analizar a partir de categorías y teorías del trabajo. Los estudios del trabajo docente entienden al profesor como un “trabajador de la educación y como un sujeto histórico” (Martínez, 2001) y, por tanto, no lo asumen como individuo aislado, sino situado en contextos culturales, sociales, históricos y políticos concretos. Según Martínez (2001), los estudios de trabajo docente son interdisciplinarios y se nutren de diversas teorías, provenientes de la psicología, la antropología, la sociología del trabajo, entre otras.

El contexto en que se sitúa nuestro problema

Los cambios socioculturales a partir de la segunda mitad del siglo XX han impactado profundamente los sistemas educativos, los que han debido adaptarse a nuevas exigencias en un marco de globalización y en un orden productivo que incluye el conocimiento y la información (Mejía, 2006). En este escenario, la labor docente también se ha visto enfrentada a un sinnúmero de transformaciones sociales y culturales cuyos efectos recién comienzan a estudiarse: masificación de la escolaridad, cambios en el mercado del trabajo, cambios en los patrones y vínculos de familias y comunidades y las nuevas demandas de la sociedad (Tardif, 2013; Hargreaves, 1997; Mejía, 2006).

Además de estas transformaciones, las reformas educativas desde hace unas décadas, han sido influidas por corrientes globales que favorecen las políticas gerenciales y mercantiles, sustentadas en el modelo neoliberal que en mayor o menor medida han redefinido la institución escolar y el trabajo docente (Anderson, 2013; Ball, 2008). Particularmente en Chile, el sistema educativo ha sido calificado como un “experimento neoliberal” y así lo ha señalado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]: “la educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (2004, pp. 290-291).

El modelo educativo de mercado, instaurado en los 80 por la dictadura cívico-militar y continuado por los gobiernos civiles posteriores, se sustenta en cuatro pilares: i) la educación como un derecho de los padres y la libertad de enseñanza como potestad de privados para abrir establecimientos educativos, ambos principios resguardados constitucionalmente; ii) la figura del sostenedor educacional (privado o municipal) como administrador de recursos del Estado; iii) el sistema de financiamiento a través de subsidios portables a los estudiantes y iv) la reestructuración y privatización del sistema de educación superior (Assaél, et al., 2011).

Dichos pilares, además de dismantelar la educación pública, han traído consecuencias importantes en el sistema educativo tales como: el rol subsidiario del Estado; las ganancias de privados con recursos públicos; la competencia por los recursos entre escuelas –tanto

municipales como privadas– y las condiciones laborales cada vez más precarizadas para los trabajadores de la educación (Assaél, et al., 2011).

Específicamente, sobre el trabajo docente es necesario recordar que con la dictadura cívico-militar los profesores dejan de ser funcionarios públicos y su relación contractual se modifica completamente, lo que también significa una precarización de sus condiciones laborales y su salario. Sumado a esto, en 1980 se estipula legalmente que la carrera de pedagogía no requiere de un grado académico superior, lo que trae consigo desvalorización y pérdida del estatus universitario de la profesión docente (Cox, 2003). Con la llegada de los gobiernos civiles y hasta 2000 aproximadamente, no es posible identificar una perspectiva común y coherente en la política respecto a docentes (Ávalos, 2003).

Durante el primer gobierno post-dictadura podríamos destacar el Estatuto de los Profesionales de la Educación y otras medidas enmarcadas en la Reforma Educacional de los 90, cuando se recuperan algunos derechos laborales (Bellei, 2001). No obstante, con el cambio de siglo las políticas educativas que comienzan a promulgarse insertan progresivamente criterios gerencialistas, evaluaciones de desempeño, incentivos económicos individuales y provisorios, entre otras (Sisto, 2012; Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010; Cornejo, et al., 2015).

Más allá de las transformaciones a nivel institucional cabe destacar lo que ha sucedido con el contexto socio-político chileno en la última década. Este período se distingue en virtud de las movilizaciones por la educación que han articulado a diversos actores, principalmente estudiantes –en menor medida profesores– y que han cuestionado la lógica de mercado del sistema educativo (Centro Alerta y Observatorio de Políticas Educativas [OPECH], 2012).

El movimiento social por la educación se ha constituido por amplios sectores, teniendo el apoyo de la opinión pública, levantando demandas y también propuestas con distinto grado de radicalidad y en el marco de una heterogeneidad discursiva. Estas propuestas han interpelado al sistema educativo desde su aspecto macro, por ejemplo proponiendo reformas estructurales al sistema de financiamiento o el fin a la municipalización, hasta su aspecto micro como la participación de las comunidades o la pertinencia del currículum, desafiando las lógicas propias de la institución escolar (OPECH, 2011).

Varios autores han analizado la coyuntura sociopolítica chilena de los últimos años. Para algunos el movimiento social por la educación aún no logra niveles de organización ni un proyecto propicio para la ruptura del modelo neoliberal, menos aún para la ruptura del capitalismo. Además, al ser tan amplio tendría una gran variabilidad discursiva, que incluye a sectores que sólo apelan a ciertas garantías sin criticar las bases del sistema (Agacino, 2011). Sin embargo, habría también otros discursos del movimiento que superan el ‘peticionismo’ –demandas al Estado o al empresariado, apelando a la institucionalidad– y generan propuestas que van tomando cuerpo a través de experiencias de autogestión, autoeducación y soberanía de la vida cotidiana (OPECH, 2011).

Siguiendo a Agacino (2011), fueron los estudiantes y los apoderados, como usuarios del servicio –y no los trabajadores del sistema educativo– quienes se movilizaron provocando fisuras en el sistema. Así, las demandas gremiales de los docentes agrupados en el Colegio de Profesores, no lograron converger con las propuestas de los estudiantes y tomaron un lugar menor en el proceso de movilización (OPECH y Diatriba, 2011).

Según Cornejo e Insunza (2013) al interior de las instituciones escolares, especialmente secundarias, las movilizaciones han tensionado y contrapuesto los discursos de docentes y estudiantes. Debido principalmente a que los docentes mantienen un discurso apegado al orden hegemónico que minimiza la politicidad de su trabajo, a diferencia de los estudiantes que son críticos a ese orden y politizan sus luchas, apuntando a la transformación social y discursiva (Cornejo e Insunza, 2013). Este panorama cambia a fines de 2014 con la llamada ‘movilización por la agenda corta’ coyuntura que se extiende hasta el primer semestre de 2015 por la ley de Carrera Docente en el marco de la Reforma Educacional del gobierno.

La principal estrategia de los distintos gobiernos y la clase política ante el escenario de movilización social, además de la represión y la deslegitimación, ha sido la iniciativa legislativa que, con la promulgación de ciertas leyes, recogería las consignas del movimiento social, pero que finalmente perpetúan el modelo vigente (Cornejo, González, Sánchez y Sobarzo, 2010). Dicha estrategia ha tenido mayor alcance en el tiempo y consecuencias a nivel institucional, trascendiendo a las coyunturas más álgidas de movilización. De esta forma, se han promulgado varias leyes en educación desde 2007 en

adelante, incluyendo la Ley General de Educación que da los lineamientos para un nuevo marco regulatorio en el ámbito educativo.

Pese a que este nuevo marco regulatorio tiene consecuencias en las prácticas y contextos sociales que aún no son visibles y susceptibles de análisis, se puede inferir que no modifica el modelo mercantil y la competencia que sustentan el sistema educativo chileno. Con respecto a los docentes se desprenden prescripciones que apuntan a perfeccionar el mercado educativo, con más estándares, énfasis en la libertad de elección, igualdad de trato entre educación pública y privada, sistema de subvenciones, incentivos individuales, mayor flexibilidad laboral, entre otras (Cornejo, et al., 2015).

Recientemente, en el marco de la Reforma Educacional del segundo gobierno de Bachelet se contemplan diversas iniciativas legales y una de ellas específicamente sobre Carrera Profesional Docente que, como ya dijimos, ha generado debate y movilización. Este proyecto de ley establece, entre otras cosas, una escala de cinco tramos asociados a renta para los profesores del sistema municipal y particular subvencionado –en este último los trabajadores continúan regidos por el Código Laboral–. Para ascender en esta escala, los docentes deben acreditarse mediante evaluaciones individuales: una evaluación de competencias pedagógicas y una prueba estandarizada de contenidos (Proyecto de Ley de Desarrollo Profesional Docente, 2015).

No obstante, las voces críticas al proyecto lo sindicaron como una ley de certificación, que si bien introduce algunas mejoras salariales, mantiene la lógica del modelo de mercado, del gerenciamiento y de la competencia individual. Por otra parte, el proyecto no cambia las condiciones en que se encuentran los docentes del sector particular subvencionado, no modifica el discurso neoliberal y no contribuye a la construcción de un sistema educativo más justo y participativo (OPECH, 2015; Cornejo y Caro, 2015).

En oposición, las propuestas emanadas de las organizaciones de docentes que se han movilizadas por el retiro del proyecto de ley, apuntan a: la mejora sustancial de las condiciones de desempeño pedagógico tales como las horas lectivas y no lectivas en proporción 50/50 o la cantidad de estudiantes por curso no superior a 25; la dependencia contractual debe ser única y con el Estado, con un salario base que reconozca la

importancia de la docencia; la trayectoria profesional debe definirse por la experiencia, el perfeccionamiento, las responsabilidades, las innovaciones pedagógicas y la guía a profesores nóveles; y la evaluación de los docentes debe ser formativa, pertinente para los proyectos educativos de las comunidades e incorporar el trabajo colaborativo. Además, las organizaciones docentes relevan los aspectos emocionales, afectivos y vinculares, que quedarían excluidos de las evaluaciones centradas en los contenidos disciplinares (Campana por una Nueva Educación: A dignificar la Carrera Docente, 2015).

Aunque es aún temprano para sacar conclusiones de la coyuntura de movilizaciones docentes, podemos resaltar su carácter histórico por la masividad alcanzada y las propuestas emergidas, con un discurso dirigido contra las lógicas neoliberales que constituyen el orden discursivo del sistema educativo. En este sentido, el docente en su condición de trabajador que también se ha movilizadno puede verse aislado de un contexto social, cultural e histórico. Entonces, es fundamental considerar los antecedentes contextuales antes expuestos al momento de analizar el vínculo entre profesor y estudiante, constituido en el proceso de trabajo mismo.

Algunos antecedentes teóricos y empíricos

A partir de una revisión sistemática, pudimos constatar que el vínculo constituido entre profesor y estudiante como parte del proceso de trabajo docente no es un tema con mayor desarrollo. Si bien se pueden encontrar planteamientos al respecto, éstos son más bien aislados y no obedecen a modelos teóricos claros y específicos que hagan dialogar ambas categorías. Por lo tanto, los referentes teóricos a los que se puede recurrir para comprender el fenómeno desde el marco conceptual del trabajo docente no son muchos. A continuación revisaremos algunos aportes teóricos, además de estudios empíricos sobre la relación profesor-estudiante en Hispanoamérica en los últimos 10 años.

Entre los referentes teóricos, se encuentra Martínez (2007), para quien las relaciones entre profesor y estudiante constituyen el núcleo afectivo-doloroso del trabajo docente e influyen en cómo los docentes van a definir su trabajo. La autora señala que el producto del trabajo docente es un producto-relación que construye subjetividad de manera conjunta entre profesor y estudiante. Esta relación entre ambos sujetos “se constituye como un vínculo en

tanto establece un entramado afectivo reconocido –registrado– por ambos términos de la relación vincular” (Martínez, Collazo y Liss, 2009, p. 407).

Entender el vínculo profesor-estudiante como un entramado afectivo, invita a pensar sobre las emociones y los afectos que atraviesan el proceso educativo. En esa dirección, Hargreaves (2001) acuña el constructo de “geografías emocionales en la enseñanza”, que representarían patrones de cercanía o lejanía en las relaciones establecidas por los docentes con distintos actores de la institución escolar. Los aportes de Hargreaves (2001), también entienden las emociones en el marco del proceso de trabajo docente no con un fin instrumental, sino como elemento constitutivo de la labor cotidiana docente. Para el autor, la docencia sería un trabajo eminentemente afectivo y emocional, aspectos que no pueden ser marginados por el énfasis en la estandarización y por concepciones que reducen el aprendizaje a logros a nivel cognitivo.

Entonces, a partir de los planteamientos de Martínez (2007) y Hargreaves (2001) se desprende que las relaciones establecidas entre profesor y estudiante son un campo muy complejo, cruzadas por afectos y emociones, que deben ser miradas en el marco del proceso de trabajo docente y de otros factores contextuales que trascienden el espacio del aula y la interacción visible.

Muy relacionado con el limitado abordaje teórico sobre el vínculo entre profesor y estudiante como parte del proceso de trabajo docente, se evidencia un escaso abordaje empírico del tema. Cabe señalar que en Hispanoamérica el número de investigaciones empíricas que dan cuenta de esta relación es reducido y con una gran variedad de marcos conceptuales. A modo de ejemplo, en la última década se encuentran sólo tres estudios que indagan específicamente el vínculo profesor-estudiante, los tres con influencia teórica del psicoanálisis. La primera investigación es de origen español, se basa en la teoría del apego de Bowlby, aplica escalas y cuestionarios a profesores y correlaciona sus estilos de apego con la calidad de las relaciones que establecen con sus estudiantes (Moreno y Martínez, 2010). La principal conclusión de Moreno y Martínez (2010) es que, en general, los docentes con estilo de apego seguro tienen mejores relaciones con los estudiantes.

La segunda investigación es de las argentinas Castro y Ferrari (2013), que abordan el vínculo educativo en la escuela especial, definiéndolo como un espacio de intersubjetividad entre el sujeto de la enseñanza y el sujeto del aprendizaje, profesor y estudiante respectivamente. Estas autoras indagan, por medio de entrevistas, en las concepciones de los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual. Su hallazgo central es que los profesores conciben la diferencia como deficiencia, lo cual condicionaría el vínculo que establecen con los alumnos (Castro y Ferrari, 2013).

Ambas investigaciones abordan el vínculo profesor-estudiante de manera aislada del proceso de trabajo docente. Por un lado, Moreno y Martínez (2010) exploran el vínculo desde una mirada más bien psicológica y con foco en lo individual, tienden a centrarse en lo afectivo y no profundizan mayormente en el sentido pedagógico del vínculo. Por otro lado, el estudio de Castro y Ferrari (2013) tampoco logra caracterizar o describir ese vínculo que se va construyendo a partir de las concepciones de los docentes sobre sus estudiantes y se limitan a señalar que dichas concepciones lo condicionan.

Una tercera investigación corresponde a la tesis de Flores (2015), que forma parte de la línea de investigación de Trabajo y Subjetividad Docente –a la cual también se adscribe nuestro estudio– y que tiene aportes interesantes para pensar el vínculo profesor-estudiante desde los discursos docentes. Este autor abre un campo de estudio que asume al vínculo como parte del proceso de trabajo docente, cuyas principales resultados dan cuenta de una instrumentalización del vínculo de parte de los docentes para lograr los objetivos prescritos. Habría en los discursos docentes una colonización discursiva, donde el lenguaje del dominio empresarial y económico estaría influyendo directamente en lo dicho por los participantes del estudio. Aquí, el estudiante aparece como objeto de la acción del docente, en tanto este último representaría el sistema de valores de la escuela y de la sociedad.

Flores (2015) entrega una discusión muy valiosa sobre la posibilidad reducida de configuraciones creativas de subjetividad entre profesor y estudiante. Pese a eso, por las limitaciones propias del estudio, sus conclusiones abren preguntas respecto a los afectos y las emociones implicados en el vínculo, sobre el lugar de dicho vínculo en el proceso de trabajo mismo de los docentes y sobre cómo se configura el discurso docente en realidades educativas diferentes.

En un sentido similar, es posible encontrar otros estudios que indagan en la relación entre profesor y estudiante a través de constructos distintos al vínculo. Se distinguen así dos líneas de investigación: la primera, desde un enfoque cognitivo, indaga en las interacciones profesor-estudiante que se desarrollan en el aula, cuyos hallazgos son relativos a dinámicas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y en cómo el educador es un mediador de ese proceso (Rosales, Iturra, Sánchez y De Sixte, 2006; Pedraza y Acle, 2009; De Sixte y Sánchez, 2012).

La segunda línea aborda la relación profesor-estudiante a partir de las relaciones sociales, de poder y de violencia simbólica que se generan entre ambos sujetos. Según estos estudios, la relación se define por el ejercicio autoritario del poder de parte del docente, quien desde su posición de conocimiento invisibiliza los saberes de los estudiantes (Sánchez García, 2005; Klein, 2011). Además se consideran otros aspectos sociales que trascienden al aula, como la procedencia de los estudiantes, su relación con el territorio y la comunidad, y los sentidos compartidos entre docente y estudiante (Mejía y Ávila, 2009). Esta segunda línea, aporta a pensar cómo se constituye el vínculo profesor-estudiante en un contexto en que las relaciones jerárquicas comienzan incipientemente a problematizarse. No obstante, al igual que en el resto de las investigaciones encontradas, no sitúa la relación profesor-estudiante en el marco del proceso de trabajo docente.

La relevancia del presente estudio

En resumen, la aún muy incipiente mirada que relaciona el vínculo profesor-estudiante con proceso de trabajo docente como un eje teórico, sumado al escaso desarrollo de estudios empíricos en Hispanoamérica sobre el tema, hacen necesario investigar al respecto. En este punto radica la relevancia de explorar el vínculo desde el marco conceptual del proceso de trabajo docente, con el fin de aportar en una línea de estudios emergente y que aún presenta más interrogantes que certezas.

Además, en vista del contexto socio-político actual, nos encontramos con la necesidad de comprender los procesos de trabajo docente por medio de los discursos de los propios profesores, relevando su palabra respecto al vínculo con los estudiantes en el marco de su labor. Parece pertinente, entonces, apuntar a los discursos de docentes por sobre otros

discursos o por sobre la observación directa, con el fin de conocer cómo ellos nombran, describen y se posicionan respecto a su trabajo y al lugar que tiene allí el vínculo.

Sería relevante indagar sobre el vínculo en contextos de enseñanza media por varias razones: este nivel ha sido más fuertemente impactado por transformaciones como la masificación de la escolaridad y la instrumentalización del currículum; los estudiantes secundarios han sido uno de los actores más implicados en el proceso de movilizaciones de la última década; en la educación secundaria se produce un encuentro entre la cultura escolar –representada por docentes– y la cultura juvenil –representada por jóvenes–, encuentro que muchas veces trae conflictos y, finalmente, en este espacio se evidencia más claramente la contraposición de discursos entre profesores y estudiantes.

En ese marco, el análisis crítico de los discursos docentes permitiría no sólo conocer y comprender las realidades cotidianas descritas por los profesores participantes, sino dar un paso adelante y lograr interpretar y explicar esos discursos a través de sus convergencias o divergencias con respecto a otros discursos en la educación y en la sociedad.

Así surgen varias preguntas específicas en torno al vínculo entre profesor y estudiante tales como ¿cómo describen los docentes este vínculo y qué lugar ocupa en su trabajo?, ¿qué afectos y emociones se involucran en ese vínculo?, ¿cómo condicionan las estructuras institucionales este vínculo propio del proceso educativo? Por lo tanto, la pregunta central que agrupa todo lo anteriormente expuesto es:

¿Qué discursos construyen los docentes de enseñanza media de la Región Metropolitana sobre el vínculo con sus estudiantes en el proceso de trabajo?

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Comprender los discursos que docentes de enseñanza media de la Región Metropolitana construyen sobre el vínculo con estudiantes en su proceso de trabajo.

4.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar los discursos docentes en torno al vínculo profesor-estudiante en su proceso de trabajo.
- Describir y analizar los discursos docentes en torno a los afectos y emociones implicados en el vínculo profesor-estudiante en su proceso de trabajo.
- Identificar y analizar los discursos docentes en torno a los aspectos estructurales que condicionan el vínculo profesor-estudiante en su proceso de trabajo.

5. MARCO TEÓRICO

En este apartado presentamos la base teórica y conceptual que sustenta la investigación y que, en coherencia con el enfoque crítico desde el cual se posiciona, incluye discusiones tanto del contexto amplio en educación como del vínculo profesor-estudiante propiamente tal. Para ello, los dos sub-apartados iniciales contemplan planteamientos sobre aspectos estructurales en la educación y en el trabajo docente. Así, el primer sub-apartado aborda los cambios socioculturales que traen consigo nuevas exigencias al trabajo docente y tres discursos que han hegemonizado las políticas educativas global de los últimos. En un segundo sub-apartado, exponemos aportes conceptuales sobre la categoría de trabajo para abordar la docencia y cómo ésta se constituye en un trabajo con un carácter eminentemente afectivo y emocional.

En el tercer lugar llegamos a las emociones y la afectividad en el trabajo docente, revisando dos perspectivas desde las cuales han sido estudiadas en la literatura, como un medio para lograr el aprendizaje y como un aspecto constitutivo de la labor docente. En cuarto lugar revisamos la categoría del vínculo desde una aproximación dialéctica, incluyendo aportes de varios autores. En un quinto momento, exponemos brevemente los conceptos de realidad social y discurso, que nos servirán para comprender el vínculo desde una mirada crítica. Finalizamos el marco teórico con una síntesis integrativa de los principales conceptos desde los cuales leeremos nuestro problema de investigación.

5.1. Contexto sociocultural y corrientes globales en educación y trabajo docente

5.1.1. Cambios socioculturales y nuevas exigencias al trabajo docente

Desde la segunda mitad del siglo XX una serie de profundas transformaciones socioculturales han impactado los distintos dominios de la sociedad, entre ellos la educación y el trabajo. La globalización, la emergencia de nuevas tecnologías y formas de comunicación y el predominio de la información en la llamada sociedad del conocimiento, han reconfigurado los sistemas educativos del mundo (Hargreaves, 1997; Mejía, 2008).

La crisis del capitalismo industrial, debida principalmente a la caída en las tasas de acumulación, ha dado paso a una nueva fase definida por el capital financiero que genera

una forma de plusvalía basada en los mercados financieros y los flujos de circulación monetaria mundial (Stiglitz, 1999). Ante la crisis, una particular salida ha sido el neoliberalismo, una teoría de prácticas político-económicas que considera el libre desarrollo de las capacidades y libertades empresariales del individuo en un marco institucional de fuerte propiedad privada, libre mercado y libre comercio (Harvey, 2007).

El neoliberalismo se ha insertado en el ámbito académico, formando a influyentes *think tanks*, en los medios de comunicación y en organismos internacionales que regulan el mercado y las finanzas a escala global como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio. Así, ha penetrado en los modos de pensamiento y en la cultura, incorporándose de forma casi natural en cómo interpretamos, entendemos y vivimos el mundo (Harvey, 2007). Específicamente, en Chile el proyecto neoliberal se instala en los años 80 con la dictadura cívico-militar, período en que se ensaya una forma de sociedad que naturaliza prácticas y valores individualistas y hedonistas, teniendo un éxito sin precedentes (Agacino, 2013).

Más allá del neoliberalismo en el orden productivo actual, cabe relevar los efectos y alcances del capitalismo financiero en las formas de vida. Para Mejía (2008) esta nueva fase que denomina “capitalismo cognitivo” re-articula la vida social a partir del control del conocimiento y la información generados en la vida cotidiana, los cuales pasarían a ser un tipo de materia prima. De esta manera, la escuela ya no es sólo un aparato reproductor del Estado, sino que adquiere una función central en las nuevas formas de producción.

En este sentido, el rol tradicional de la escuela como institución propia de la modernidad ha debido adaptarse a los cambios –no sin resistencias– y la educación, en su sentido más amplio, se ha ido redefiniendo a partir de las características de la sociedad actual. Se incorporan así nociones como empleabilidad o competencias, ya no con el fin de formar al trabajador industrial, sino a un sujeto capaz de desarrollar ciertas habilidades y competir por los puestos de trabajo (Castel, 1997; Mejía, 2008).

La labor docente, por tanto, también ha sido impactada en este contexto de cambios que modifican el lugar del profesor como portador del saber dentro de una institución del

aparato estatal, reproductora de un orden y tradicionalmente autoritaria como ha sido la escuela (Apple y Beane, 2005; Giroux, 1985).

Para Mejía (2008) habría tres procesos vividos por los docentes con la emergencia de las políticas educativas globalizadas en esta nueva fase: i) la despedagogización, que reduce la práctica docente y la limita a técnicas para enseñar en torno a competencias y estándares; ii) la desprofesionalización, que adopta los criterios de la eficacia, eficiencia y calidad para determinar el rendimiento de los docentes y iii) la pauperización de las condiciones de trabajo, apreciada en las dimensiones: económica, social, cultural, ideológica y personal.

En la misma dirección, Hargreaves (1997) plantea que en el contexto de constantes cambios, de crisis de certezas, de globalización y postmodernidad, los docentes se han visto presionados por las nuevas exigencias de la sociedad y de las políticas educativas, evidenciándose en fenómenos como la intensificación laboral y la culpabilización.

Por una parte, la intensificación se relaciona con la creciente rendición de cuentas, el escaso tiempo de preparación, la tecnificación del acto docente, el aumento de tareas administrativas y la presión por los resultados, entre otras, que traen consigo múltiples efectos que degradan el trabajo docente (Hargreaves, 1997). Dicha intensificación también afectaría la atención y relación que establece el docente con sus estudiantes (Apple, 1989). Por otra parte, la culpabilización aparece como consecuencia de las demandas emergentes de atención y de enseñanza, frente a lo cual el docente al sentir que no es capaz de dar respuesta, se responsabiliza. Todo esto tiene efectos emocionales importantes y, por tanto, consecuencias prácticas en el trabajo docente (Hargreaves, 1997).

5.1.2. Discursos hegemónicos en las políticas educativas de los últimos años

Los sistemas educativos a nivel mundial han sido influidos por distintas corrientes constituidas como discursos hegemónicos que operan cuando los países diseñan la política educativa. Según Anderson (2013), actualmente asistimos a un movimiento global de reformas educativas que se sustentan en políticas y prácticas corporativizadas, gerenciales y mercantiles. Dichas políticas de carácter neoliberal han rediseñado la vida cotidiana de las escuelas y las condiciones del trabajo docente (Ball, 2008).

Estas políticas globales se han insertado de manera especial en Latinoamérica, en un proceso de transformación profunda de sus sistemas educativos, debido principalmente a su dependencia y al financiamiento de organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional (Shirley, Fernández, Ossa, Berger & Borba, 2013).

Ahora bien, para efectos de esta tesis revisaremos tres discursos provenientes de distintas matrices conceptuales que se han articulado en las políticas educativas desde los 60' en adelante y que permiten comprender el marco institucional de las escuelas donde se desenvuelve el vínculo profesor-estudiante:

La Eficacia Escolar

La Eficacia Escolar es una corriente que surge durante los 60 en Norteamérica en respuesta al llamado Informe Coleman, cuya principal conclusión es que la institución escolar tiene un rol limitado en el rendimiento del alumno. Según este informe, los factores socioeconómicos serían los principales determinantes en el rendimiento escolar (Coleman, et al., 1966). En contraposición, la Eficacia Escolar sostiene que las escuelas sí pueden lograr cambios significativos en el rendimiento. Los estudios de esta corriente buscan factores escolares, de aula y de contexto, que caracterizan a una escuela con buenos resultados a través de investigaciones cuantitativas, correlacionales y también estudios de caso en escuelas ejemplares (Murillo, 2007). Entre otras cosas, la corriente de la eficacia estudia el clima de aula y considera que la relación positiva entre docente y estudiante y las altas expectativas de la escuela hacia sus alumnos pueden contribuir a mejores resultados académicos (UNESCO/LLECE, 2002).

Se han hecho numerosas críticas al discurso de la eficacia: por centrarse en resultados de estudiantes medidos a través de pruebas estandarizadas; por su reduccionismo metodológico, por suponer una causalidad mecánica entre factores y por estar amparada en una epistemología positivista; por su reduccionismo contextual, al dividir realidades complejas en variables cuantificables (Wrigley, 2004).

Sin embargo, la Eficacia Escolar ha logrado convergencias con la corriente de la Mejora Escolar –por muchos años crítica a la primera–, que atiende los procesos que explican los

cambios en las escuelas. La síntesis de ambas –“Mejora de la Eficacia Escolar”– defiende el discurso de que es posible lograr cambios en las escuelas a pesar de los factores sociales y culturales, los cuales se podrían minimizar con determinada gestión (Acuña, et al., 2014).

El Capital Humano en Educación

Esta corriente tiene como principales referentes a los economistas Shultz y Becker, quienes consideraban la posesión de educación al igual que la posesión de cualquier otro capital material y que, por lo tanto, podía ser un ámbito de inversión con rentabilidad susceptible de calcular (Aronson, 2007). La teoría del capital humano –ligada a la concepción de recursos humanos– intenta calcular el monto de inversión que un individuo o un estado deben realizar para obtener un retorno futuro. En palabras de Frigotto (1988):

“Desde el punto de vista macroeconómico, la inversión en el factor humano pasa a significar uno de los determinantes básicos para el aumento de la productividad y elemento de superación del atraso económico. Desde el punto de vista microeconómico, se constituye en el factor explicativo de las diferencias individuales de productividad y de renta y, consecuentemente de movilidad social” (p.49).

Bajo la premisa de que la formación de capital humano contribuye a la productividad, desde la corriente del capital humano se asume que la inversión en educación a nivel de sociedad llevaría al desarrollo económico y a nivel individual, llevaría al ascenso social. Así, los Estados deberían apuntar a la formación de capital humano en los sistemas educativos a través de distintos mecanismos de control de la efectividad, como ocurre en una empresa. A pesar de ser perspectivas distintas, la teoría del capital humano comparte un marco metodológico con la corriente de los factores asociados y de la eficacia escolar revisada previamente (Frigotto, 1988).

Esta teoría ha recibido muchas críticas, pues no logra sostenerse al primar el factor socioeconómico y el capital cultural de los estudiantes por sobre su inversión en educación (Bowles y Gintis, 2014; Frigotto, 1988). Según Aronson (2007), la teoría del capital humano en educación ha re-emergido en los últimos años, estableciendo algunas diferencias con los planteamientos de los 60 y poniendo el foco en la formación de un capital humano avanzado que posibilite el desarrollo científico de los países.

New Public Management

El *New Public Management*, un modelo administrativo proveniente de la empresa privada, se ha insertado en los sistemas educativos para promover normas gerenciales en la gestión de la institución escolar. Específicamente, en los modelos de gestión de las escuelas se introducen criterios tales como: la contratación flexible, la estandarización de resultados y de procesos de trabajo, la evaluación individual, la competencia entre trabajadores, los incentivos salariales transitorios de acuerdo a resultados y la clientelización de los beneficiarios (Aubert & De Gaulejac, 1993; Fernández, 2007).

La influencia de esta corriente y sus criterios de eficacia y eficiencia en la institucionalidad pública, especialmente en el ámbito de la gestión escolar han impactado fuertemente las identidades de los trabajadores del área y en particular de los docentes (Sisto, 2012). Su inserción en el ámbito de las reformas globales en educación tienden a desprofesionalizar el quehacer docente, junto con precarizar sus condiciones, fortaleciendo la idea de la docencia como un oficio técnico e instruccional que aplica políticas diseñadas por expertos ajenos a la escuela (Anderson, 2013).

Para Ball (2003), el gerencialismo aplicado a las escuelas, y particularmente a los docentes, transforma su subjetividad, “reforma las capacidades y los atributos del yo” a medida que son sometidos a evaluaciones reiteradas, informes y comparaciones por desempeño individual. En esa línea, las nuevas formas de disciplina y de control están basadas en la competencia, la eficiencia y la productividad, en el marco de la performatividad como tecnología del control.

En este contexto se produce una ruptura entre los juicios de los docentes y lo que consideran como necesidades de los estudiantes por un lado y las exigencias del desempeño por otro, que los lleva a un “yo segmentado”, a un conflicto entre la autenticidad y la performatividad (Ball, 2003). Así, la relación del docente con los estudiantes también entra en tensión, cuando los profesores sienten que no pueden lograr sus propósitos con ellos y cuando las relaciones parecen inauténticas. Estas relaciones les parecen inauténticas, pues los aspectos emocionales no entran en el mundo de la performatividad a no ser que sea

como un instrumento cuando “lo efectivo compromete lo afectivo” (McNess, Broadfoot y Osborn, 2003, citado en Ball, 2003).

En síntesis, las tres corrientes antes descritas han configurado desde fines del siglo pasado un escenario global y nacional que condiciona al trabajo docente y su posibilidad de acción en el proceso de trabajo y, de paso, en los vínculos que establecen profesores y estudiantes. Se vuelve necesario, entonces, comprender la docencia desde una perspectiva del trabajo de los profesores, a la que nos acercaremos a continuación.

5.2. La pertinencia del concepto de trabajo para comprender la docencia

5.2.1. La centralidad aún vigente del trabajo

El trabajo en términos amplios puede ser entendido como la transformación de la naturaleza producto de la actividad humana, que involucra la interacción con otros, la imagen previa de lo que se pretende lograr y la transformación misma del sujeto que trabaja. La actividad de producir es propiamente humana, ya que es objeto de la voluntad del hombre de manera libre y consciente, lo que la hace diferente de la actividad de cualquier otra especie (Marx, 1960). No obstante, para Marx (1960) el trabajo asalariado en la formación social capitalista se encuentra enajenado del trabajador:

“el trabajo es externo al trabajador, que no es parte de su naturaleza; y que, en consecuencia, no se realiza en su trabajo sino que se niega, experimenta una sensación de malestar más que de bienestar, no desarrolla libremente sus energías mentales y físicas sino que se encuentra físicamente exhausto y mentalmente abatido [...] el carácter externo del trabajo para el trabajador se demuestra en el hecho de que no es su propio trabajo, sino para otro, que en el trabajo no se pertenece a sí mismo sino a otra persona” (p.108).

En el modo de producción capitalista, por lo tanto, el trabajador vende su fuerza de trabajo como una mercancía y el producto objetivado de ese proceso de producción le pertenece a otro, dueño de los medios de producción: el capitalista. Desde esa perspectiva habría cuatro dimensiones de enajenación en el trabajador: del producto de su trabajo, del proceso de producción, de la especie humana y de los demás hombres (Marx, 1960).

Cabe señalar que en la época del capitalismo industrial y de la economía neoclásica, se entiende al trabajo productivo como el asalariado e industrial, considerando como trabajo no productivo a aquellas labores propias de la burocracia o los servicios, que están fuera del ámbito de la producción (De la Garza, 2001).

Sin embargo, es necesario considerar que en la actual fase de capitalismo financiero y global, el trabajo inmaterial cumple un rol fundamental en los nuevos tipos de producción. Contrariamente a las tesis postmodernas del fin del trabajo (véase por ejemplo Offe, 1985 o Gorz, 1959), el trabajo sigue siendo central en nuestros días, aunque con singularidades propias de la época. Para De la Garza (2001), a pesar de que en la actualidad parte de la riqueza se crea especulativamente, el trabajo aún es indispensable en la producción material e inmaterial, en la circulación y en la satisfacción de necesidades humanas.

Específicamente, la docencia presenta ciertos rasgos que las definiciones tradicionales de trabajo productivo no logran explicar y que serían, por ejemplo, la invisibilidad del proceso y del producto de trabajo (Martínez, 2001). En este sentido, podríamos definir a la docencia como un tipo de trabajo inmaterial que si bien ha existido siempre, adquiere un lugar particular en la fase vigente de capitalismo financiero (Lazzarato y Negri, 2001).

Una característica de la producción inmaterial es que no puede ser separada de la propia actividad de producir, comprimiéndose así las fases de producción, circulación y consumo en un solo acto. De esta forma se complejizan las relaciones sociales de producción, pues entra un tercer sujeto –consumidor– al proceso de producción, además del trabajador y del patrón (De la Garza, 2001).

En el trabajo inmaterial los sustratos ya no provienen de la naturaleza directamente, sino que son más bien simbólicos. Según De la Garza (2001) la dimensión subjetiva –que no puede separarse de la objetiva–, adquiere mayor importancia y comprende conocimientos, valores, sentimientos, estética y discursos. En el proceso de trabajo inmaterial, que es objetivo, subjetivo y de creación a la vez, el producto del trabajo se objetiva en otro sujeto –cliente o usuario– y no en un producto separado.

5.2.2. La docencia como trabajo emocional y afectivo

Dentro de los trabajos inmateriales se pueden distinguir tres tipos: en primer lugar, aquellas labores que implican la incorporación de las tecnologías de la información al proceso de producción industrial. En segundo lugar, el trabajo de las funciones analíticas y simbólicas de creación. Y por último, la producción y manipulación de afectos que requiere contacto y proximidad humana (Negri y Hardt, 2000). Este tercer tipo de trabajo inmaterial, es que el que nos interesa en el presente apartado.

El trabajo afectivo se ha relacionado con los servicios que involucran interacción entre personas, pero su aspecto esencial es la creación y manipulación de afectos. Este tipo de trabajo, si bien es corporal y afectivo, es también inmaterial porque “sus productos son intangibles: una sensación de libertad, bienestar, satisfacción, excitación, pasión, e incluso la sensación de estar conectados o en comunidad [...] lo que el trabajo afectivo produce son redes sociales, manifestaciones de la comunidad, biopoder” (Hard y Negri, 2001, p. 254).

Si bien Hard y Negri (2001) y otros autores de la llamada corriente posmarxista (por ejemplo, Lazzarato y Negri, 2001; Virno, 2003) han planteado la centralidad del trabajo inmaterial en la producción en la fase de capitalismo postindustrial, éste es un tema aún en discusión (Antunes, 2009) y que para efectos de esta investigación no se abordará de manera específica. Sin embargo, lo que sí parece un hecho para los teóricos del trabajo es que los afectos y las emociones en el trabajo de servicios adquieren un lugar relevante y con ciertas especificidades en el capitalismo actual.

Algunas décadas antes de los postulados sobre trabajo inmaterial y afectivo, Hochschild en su celebrada obra *The Managed Heart: The commercialization of the Human Feeling* de 1983 propuso el concepto de labor emocional, que define como: “la gestión del sentimiento para crear un despliegue facial y corporal públicamente observable; la labor emocional es vendida por un salario y por lo tanto tiene un valor de cambio” (p.7).

La autora también distingue el concepto de “trabajo de emoción” o “gestión de emoción”, referido a los mismos actos de la labor emocional, pero realizados en el contexto privado

donde adquieren un valor de uso¹. Si bien la gestión privada de la emoción ha existido siempre en los seres humanos, cuando ésta es puesta en el mercado y vendida como trabajo humano, se estrecha y se estandariza en ciertos modos sociales. Es decir, se produce una transmutación del uso privado del sentimiento hacia el ámbito del comercio y de la economía, que tiene distintos efectos dependiendo del género y de las clases sociales.

Asimismo, la gestión de la emoción en la vida privada ha sido históricamente realizada por mujeres, sobre todo de clases medias y altas, dado que culturalmente se atribuye a las mujeres la responsabilidad de crear un cierto clima emocional en familias, hogares, comunidades y trabajos (Hochschild, 1983). Al igual que el género, la clase social también es una variable, porque en general los trabajos que producen bienes tangibles son realizados por personas de clases bajas, mientras los trabajos de servicios y aquellos que exigen mayor labor emocional son realizados por personas de clase media y alta.

Desde la propuesta de labor emocional, lo que sería nuevo en estos tiempos es la creciente prevalencia de la postura instrumental hacia nuestra capacidad natural de actuar de manera consciente sobre un rango de sentimientos para un propósito privado y la forma en que esta postura es “ingenierada”² desde arriba y administrada por la organización del trabajo.

Entre el trabajo físico y el trabajo emocional, a pesar de las diferencias, habría una similitud en su posible costo: al igual que un obrero industrial puede enajenarse del producto de su trabajo, y de una parte de su propio cuerpo al vender su fuerza de trabajo, para Hochschild (1983), el trabajador emocional puede enajenarse de un aspecto de sí mismo que es usado para realizar el trabajo.

La enajenación en la labor emocional tendría efectos serios en el trabajador, la falta de control, el sentir que se actúa para satisfacer al cliente, la sensación de engañar al otro y de tener que actuar constantemente sobre los propios sentimientos traería consecuencias en su salud y su bienestar. Los efectos de la enajenación en la labor emocional se acrecientan en

¹ Hochschild distingue *emotional labor* –que tiene un valor de cambio en el mercado– y *emotion work* o *emotion management* –que tendría valor de uso en la vida privada–. Esta distinción no es tan precisa en español pues los significados de labor y trabajo se utilizan como sinónimos.

² La autora utiliza el concepto en inglés de *engineered* que no tiene traducción exacta al español, pero que sería algo así como “ingenierado”.

la medida en que son otros quienes se apropian y gerencialmente gestionan los afectos de los trabajadores de una organización para obtener ganancias. En ese sentido, la emoción y los sentimientos pasan a ser tratados como una mercancía más dentro del mercado (Hochschild, 1983).

En la labor emocional estaría implicada la actuación y la ilusión, que según Hochschild (1983) también se encuentran en el campo del teatro, del arte y de la vida privada cotidiana. No obstante, el lugar de la actuación y de la gestión de la emoción en la labor emocional deja de ser la persona y se mueve al nivel de la institución. Es decir, las instituciones de cualquier tipo y sobre todo aquellas que obtienen su ganancia de comercializar emociones, van creando sistemas muy sofisticados para gerenciar la creación de ilusión y actuaciones que parezcan más auténticas en sus trabajadores.

Day (2006) tomando los aportes de Hochschild, considera que la docencia involucra tanto trabajo de emoción, como labor emocional. Por una parte, cuando los docentes deben gestionar su emoción y mostrar, por ejemplo, serenidad en momentos de angustia o imparcialidad o con el fin de no involucrar su 'yo emocional' en su trabajo más cotidiano. Por otra parte, cuando los docentes se concentran en mostrar una postura o una sonrisa hacia el otro, sin autenticidad, sin que ese otro importe realmente, estaría operando la labor emocional (Day, 2006).

Por lo tanto, el trabajo docente y el vínculo profesor-estudiante pueden ser vistos desde el lente de la labor emocional al ser un tipo de trabajo que involucra emociones y afectos como veremos en el siguiente apartado.

5.3. La afectividad y las emociones en la docencia

Las emociones y la afectividad en la enseñanza han sido temas recurrentes en la psicología y en la educación, desde distintas perspectivas teóricas. A grandes rasgos podemos distinguir dos perspectivas para el estudio de las emociones y la afectividad a partir de cómo conciben su lugar en el trabajo docente. Cabe señalar que cada uno de estos grupos presenta aportes muy variados, sin embargo hicimos la distinción para facilitar la lectura:

5.3.1. Las emociones como un medio para lograr el aprendizaje

En el marco de la corriente de las escuelas efectivas y del movimiento de la mejora escolar, la relación maestro-alumno como parte del clima de aula es considerada relevante para los buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes (Murillo, 2003; Cornejo y Redondo, 2007; UNESCO/LLECE, 2002; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004). Desde esta perspectiva, las relaciones profesor-estudiante basadas en emociones positivas constituirían un factor asociado al aprendizaje y, por tanto, el énfasis está puesto en aquellas habilidades y competencias interpersonales que el docente debería desarrollar para generar climas de aula positivos (Del Prette y Del Prette, 2008).

Existen críticas a las visiones basadas en la gestión y el cambio educacional –que han sustentado gran parte de las reformas educativas de finales de siglo XX–, pues han malentendido el papel de las emociones y la afectividad en el proceso pedagógico reduciéndolas a un factor para el logro de aprendizajes cognitivos (Hargreaves, 1998).

Desde la psicología, también se han realizado aportes en el ámbito de las emociones y afectos en educación, especialmente desde el paradigma constructivista cognitivo. Esta corriente considera a las emociones como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, donde la relación entre docente y alumno estaría mediada por procesos psicológicos tales como las representaciones, las atribuciones y las expectativas que profesor y estudiante construyen el uno del otro (Miras, 2001; Coll, 2001).

El docente, entonces, pasa a ser un agente para el logro del aprendizaje de los estudiantes, cuya función principal es la mediación, en tanto debe “asegurar un engarce adecuado entre

la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares” (Coll, 2001, p.179).

Un rol similar se da a los docentes en los estudios de clima de aula, donde el profesor es responsable de establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y el respeto mutuo, donde tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés en el conocimiento (Alcalay, Berger, Milicic y Fantuzzi, 2012; Casassus, 2009).

Casassus (2009) destaca la percepción de los estudiantes de ser importantes para los profesores como parte del clima de aula, pues les darían la seguridad necesaria para mostrar su originalidad, participar sin miedo a cometer errores y dar a conocer sus intereses. De esta forma, se destacan los beneficios de una relación cálida y de apoyo entre profesor y estudiante, ya que ésta favorecería la conexión que siente el estudiante con la institución escolar y a su vez contribuiría a generar un clima saludable (Alcalay et al., 2012).

Es preciso considerar que entender las emociones como un medio para un fin, ya sea para la efectividad y el logro de los aprendizajes de los estudiantes o para la generación de un clima positivo y propicio en el proceso educativo, soslaya de cierta forma la mirada sobre el sujeto docente y especialmente sobre su proceso de trabajo.

5.3.2. La afectividad y las emociones como constitutivas de la labor docente

Las emociones, más allá de ser un factor relacionado con el aprendizaje, han sido definidas como el “corazón de la enseñanza”, inherente a todo proceso educativo, donde la labor docente implica una comprensión emocional y las emociones de los profesores son inseparables de sus propósitos morales (Hargreaves, 1998).

En general, la afectividad en el proceso pedagógico es cada vez más reconocida, a diferencia de concepciones tradicionales de la enseñanza, que la entienden como transmisión de contenidos ubicando al docente en un lugar de neutralidad. Freire (1996) lo sintetiza así:

“No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático que seré mejor profesor cuanto más severo, más frío, más distante e incoloro me ponga en mis

relaciones con los alumnos en el trato de los objetos cognoscibles que debo enseñar” (p.132).

El autor descarta la separación entre afectividad y seriedad docente, agregando que la afectividad no se puede excluir de la cognoscibilidad y, además, releva la comprensión del valor de los sentimientos, las emociones y el deseo en el proceso pedagógico (Freire, 1996). A partir de estos planteamientos, y a diferencia de las perspectivas expuestas anteriormente, se destaca el lugar del docente en el análisis de las emociones, enfatizando que la docencia es un tipo de trabajo emocional y no únicamente racional y calculado.

En un sentido similar, para Hargreaves (1998) habría cuatro elementos propios de la enseñanza: “a) la enseñanza es una práctica emocional; b) la enseñanza y el aprendizaje implican una comprensión emocional; c) la enseñanza es una forma de trabajo emocional; y d) las emociones de los docentes son inseparables de sus propósitos morales y su habilidad para alcanzar dichos propósitos” (p.838).

El mismo autor introduce el concepto de geografías emocionales en la docencia para dar cuenta de “los patrones espaciales y experienciales de cercanía y/o distancia 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, p.1061).

En esta propuesta, se plantean tres advertencias sobre las geografías de la enseñanza: primero, que éstas no tienen reglas naturales o universales, ni tampoco hay ideales de cercanía o distancia entre el docente y los otros que trasciendan las culturas y los contextos de trabajo. Segundo, las geografías emocionales en la interacción humana son psicológicas y físicas, subjetivas y objetivas. Tercero, 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).

Respecto a la relación de profesores con estudiantes, O’Connor (2006) propone una distinción entre los enfoques de los docentes para asumir las emociones y la conducta de cuidado en la enseñanza, que a su vez van a influir en la identidad profesional docente: i)

desde una perspectiva de rendimiento, en que la conducta de cuidado se orienta hacia la motivación de los estudiantes para lograr metas pedagógicas; ii) desde una perspectiva profesional, con la gestión de relaciones apropiadas con los estudiantes para mantener un rol profesional; y iii) desde una perspectiva filosófica/humanista, cuando hay una decisión personal de cuidar al otro en concordancia con una filosofía o código ético personal.

En una dirección afín, Day (2006) señala la importancia de la pasión de los docentes como parte de su identidad profesional. Esta pasión sería la fuerza motivacional surgida de la fuerza emocional, que sirve de motor esencial para la enseñanza. 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” (p.835).

Si bien, las emociones y la afectividad pueden entenderse a partir de todas las relaciones que se establecen entre los actores educativos, es la relación maestro-alumno la más compleja de abordar y que finalmente aparece como eje central al momento de pensar en el proceso educativo desde cualquier enfoque o disciplina (Núñez, 2003). Esta relación se ha conceptualizado de distintas formas dependiendo del modelo teórico en el cual se adscriban, con conceptos tales como interacción, relación interpersonal o intersubjetividad o vínculo. En el siguiente apartado profundizaremos en uno de estos constructos que creemos es pertinente para abordar nuestro problema de investigación, el vínculo profesor-estudiante.

5.4. El vínculo profesor-estudiante desde una aproximación dialéctica

5.4.1. El vínculo como núcleo del proceso de trabajo docente

En términos generales, el vínculo educativo podría ser definido como un encuentro entre un agente educativo y un sujeto de la educación, no sólo para que la cultura se vivifique y perdure, sino para que se transforme (Núñez, 2003). De acuerdo a esta autora, como su propio origen etimológico indica, *vinculum* implicaría una ‘atadura’ o ‘anillo’ que trasciende una mera relación, abriendo espacios para lo inédito y para la creación. Desde esta visión del vínculo educativo, los educadores adquieren una posición paradójica, por un lado deben enfrentarse a un sujeto en su particularidad y por otro, representan el orden

social con una función de normatividad (Medel, 2003). Este vínculo en el marco de la institución escolar, se da entre las figuras del profesor y del estudiante, donde la posición paradójica del docente puede ser comprendida desde su trabajo, como veremos.

Según Martínez, Collazo y Liss (2009), el núcleo propio de la relación profesor-estudiante “se constituye como un vínculo en tanto establece un entramado afectivo reconocido – registrado– por ambos términos de la relación vincular” (p. 407). Como se dijo antes, el vínculo entre maestro y alumno constituiría el núcleo que articula el proceso de trabajo docente (Martínez, 2007).

El vínculo parece ser un concepto que, a pesar de tener variadas acepciones, abre un campo teórico complejo que no sólo involucra aspectos afectivos o emocionales (Pichon-Riviere, 1985), sino también elementos del contexto socio-cultural, la historia de los sujetos, las relaciones de poder, las condiciones de trabajo, entre otras.

En tanto constructo teórico, el vínculo en psicología ha sido abordado desde distintas corrientes. Por una parte, desde el constructivismo cognitivo se retoman algunos aportes del psicoanalista Bowlby, aludiendo al apego (Safran y Segal, 1994) y al apego escolar como su aplicación en espacios educativos, donde se repetirían ciertos patrones de los vínculos primarios en la relación profesor-estudiante (Pianta, 2001).

Por otra parte, desde el psicoanálisis se habla más bien de “relación de objeto”, definida a grandes rasgos como el “modo de relación del sujeto con su mundo, relación que es el resultado complejo y total de una determinada organización de la personalidad, de una aprehensión más o menos fantaseada de los objetos y de unos tipos de defensa predominantes” (Laplanche y Pontalis, 1967, p. 359). En otra línea, el vínculo ha sido desarrollado por vertientes que combinan ideas del psicoanálisis con la psicología social.

Específicamente, consideramos los aportes de Pichón-Rivière (1985) para quien el vínculo, al ser un encuentro con el otro, constituye la mínima unidad de análisis de la psicología social. Esta teoría del vínculo se aleja de la teoría de las relaciones de objeto –desarrollada especialmente por Melanie Klein y la escuela inglesa en psicoanálisis–, entendiendo al

vínculo como una relación bidireccional y de afectación mutua entre un sujeto y un objeto, que en este caso es también sujeto (Bernal, s.f.).

El vínculo es una estructura triangular, que se forma no sólo por los dos sujetos que se encuentran, sino también por un tercer elemento implícito que es la cultura como persona en la relación. El tercero, llamado el Otro histórico-social que entra a jugar en el vínculo, podría ser la sociedad que instituye ciertos modelos y roles a los sujetos, quienes tienden a reproducirlos. Esta estructura, más o menos estable de relacionarse con otros es susceptible a los cambios de cualquiera de sus elementos y es también conflictiva, en tanto implica una tensión agresiva entre el sujeto y el otro (Pichón-Rivière, 1985).

Según la perspectiva pichoniana el vínculo tiene un campo interno y uno externo, que se influirían mutuamente. El campo interno sería el conjunto de elementos inconscientes y esquemas previos que han construido los sujetos en sus relaciones pasadas y que condicionaría a la manera de vincularse con otros. El campo externo, estaría dado por la conducta de los sujetos con respecto a los otros en el plano social. La interacción entre ambos campos constituye el eje de la investigación psicológica que supera la mirada dicotómica y asume al sujeto en interacción con el mundo como totalidad (Pichón-Rivière, 1985).

Un aspecto central en la teoría y que permite pensar el vínculo profesor estudiante en el marco de un proceso pedagógico, es el “espiral dialéctico” en que los vínculos internos del sujeto son influidos e influyen a la vez en los vínculos externos, es decir habría una afectación mutua. Esta idea tiene un alcance importante pues rompe con una dicotomía entre el estudio de lo interno y lo externo del sujeto aislado, al considerar al sujeto en relación dinámica con un otro (Bernal, s.f.).

Como muy bien plantea Flores (2015) en el vínculo entre profesor y estudiante el Otro histórico-social sería la escuela como institución, el sistema educativo o la sociedad en general quienes “crean expectativas en torno a la función que tendría la escuela, el tipo de sujeto que se pretende formar, la relación con el conocimiento y el rol tanto del profesor como de los estudiantes en el proceso educativo” (p. 60).

Para este autor, que sigue los postulados de Mendel, el docente representaría el sistema de valores sociales y, en su condición de acatamiento de la estructura, tomaría un posicionamiento jerárquicamente superior y representaría una figura parental frente a los estudiantes (Flores, 2015). Sin embargo, este posicionamiento desde la mirada de Mendel, podría ser subvertido a través del movimiento de apropiación del acto que debe ser colectivo y permitiría confrontar la organización del trabajo y la autoridad internalizada (Mendel, 1993; Cornejo, 2012).

Pensar la relación profesor-estudiante desde la teoría del vínculo implica considerar entonces varios elementos, como la relación de mutua afectación, dialéctica y dinámica entre ambos sujetos, donde participa además el contexto como el otro cultural. Cabe señalar la convergencia entre los planteamientos de Pichón-Rivière y de Paulo Freire, que sin llegar a conocerse y desde marcos disciplinares distintos, coinciden en aspectos fundamentales en torno al encuentro entre dos sujetos (Quiroga, 2001).

5.4.2. La dialogicidad en el vínculo

Desde una concepción dialéctica similar a la de Pichón-Rivière, Freire (1996) alerta sobre la imposibilidad de pensar la docencia sin “discencia”. Es decir, la relación educador-educando no se reduce a la relación sujeto-objeto, sino que son dos sujetos que con su acción enseñan y aprenden a la vez: “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (p.25).

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” (p.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. Desde la concepción bancaria, el margen de acción del educando es recibir y guardar los depósitos de saber, anulando así el carácter creador del sujeto, adaptándolo a la situación de dominación en que está sumergido (Freire, 1970).

De este modo, el autor defiende la relación educador-educando en el marco de un diálogo, un encuentro entre sujetos que no se unen para conquistarse sino para crear y transformar. En esa relación dialógica, aparece el amor como un aspecto fundamental, amor en un sentido amplio que lleva a los hombres a pronunciar el mundo para liberarse:

“Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda” (Freire, 1970, pp. 107-108).

Para Freire (1970), la *antidialogicidad* propia de la educación bancaria y conducente a la opresión de hombres y mujeres se caracteriza por: i) la conquista, que involucra a un sujeto que conquista y a un objeto conquistado, la cual busca la reificación de los hombres – convertir al sujeto en una cosa, un producto–. Las distintas formas que adopta la conquista pueden variar desde las más evidentes a las más sutiles, tales como la represión directa o el paternalismo dulce; ii) la división, respaldada por una visión focalista de los problemas y no como dimensiones de una totalidad, intensifica la alienación de los oprimidos quienes no pueden verse en los otros oprimidos para juntos poder liberarse; iii) la manipulación, que se vale de medios como el asistencialismo, la promesa de movilidad social o los pactos, implica que los oprimidos se conformen progresivamente con los intereses de los opresores; y iv) la invasión cultural, como penetración de parte de los invasores-opresores al contexto cultural de los invadidos-oprimidos, imponiéndoles su visión de mundo e inhibiendo su expansión. La invasión cultural conduce de forma violenta a la inautenticidad del ser de los invadidos, quienes desarrollan un *yo-social* que mientras más invadido esté, más se identifica con el *tú-opresor*.

Inversamente, la *dialogicidad* propia de la educación problematizadora y de la acción liberadora, se caracterizaría por elementos tales como: i) la colaboración, que requiere de la comunicación y de la confianza y es la base del encuentro entre sujetos –no entre sujeto y objeto como en la conquista– para la pronunciación del mundo y su problematización; ii) la unión, en tanto relación solidaria entre oprimidos que sólo juntos pueden adherir de forma

auténtica y consciente a la realidad para liberarse; ii) la organización, muy ligada a la unidad de los oprimidos, que requiere un testimonio para demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común, precisa también de liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas y cuentas que rendir; y iv) la síntesis cultural, como acción revolucionaria que se enfrenta a parte de la propia cultura de los oprimidos, a la parte alienada y alienante.

Así, este encuentro entre los dos sujetos de la educación requiere de una actitud dialogal, una relación yo-tú, en la cual ninguno de los dos puede convertirse en mero objeto, pues se destruiría el diálogo y ya no habría formación sino domesticación (Freire, 1969). En la dialogicidad se sustenta la politicidad del acto educativo que veremos a continuación.

5.4.3. La politicidad del acto educativo y la pedagogía potencial

Si consideramos la propuesta crítica que asume el carácter dialógico del vínculo entre educador y educando, situado y condicionado socio-históricamente entendemos también que el acto educativo es intrínsecamente político, en palabras de Freire (1997):

“La educación no se vuelve política por causa de la decisión de este o de aquel educador. Ella es política. (...) La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión” (p.106).

De este modo, siendo el ser humano un ser inacabado, un ser que si bien está condicionado no está determinado y cuya historia es una posibilidad para ser más, la educación liberadora, dialógica, juega en un papel fundamental en la toma de conciencia de este inacabamiento.

También desde la pedagogía latinoamericana e inspirándose en la epistemología del presente potencial, Estela Quintar propone la didáctica no parametral o didáctica integradora. En este planteamiento, la autora explica cómo la educación puede llevar a la formación de sujetos erguidos o sujetos mínimos, es decir, a la expansión constante de la subjetividad o simplemente a la minimización del sujeto a través de parámetros y estándares (Quintar y Zemelman, 2005).

Estos autores contraponen dos pedagogías que operarían con fines contrarios: la pedagogía del bonsái y la pedagogía potencial. Por un lado, la pedagogía del bonsái es aquella muy extendida en Latinoamérica y propia de un “contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir” (2005, p. 125). Con la metáfora del bonsái se explica cómo a través de la pedagogía se va modelando con mucha suavidad y cariño la raíz de lo que podría ser potencialmente un gran árbol y en su lugar se forma o deforma su raíz para mantenerlo pequeño, mínimo. La acertada metáfora simboliza cómo los parámetros y el orden van mutilando el pensar, el imaginar, la conciencia y la potencialidad del educando. En palabras de Zemelman, una pedagogía consistente en “hacer seres humanos muy armoniosos, pero chiquititos, sin fuerza, sin capacidad de proyecto” (Quintar y Zemelman, 2005, p.128).

Por otro lado, la pedagogía de la potencia provoca el deseo de saber, impulsa a la búsqueda y a la capacidad de pensar, de interpretar, de comprender y aprehender el mundo de la vida, asumiendo los cuerpos teóricos heredados no como dogmas, sino como parte de la cultura que nos constituye y que puede ser transformada (Quintar, 2009). En la pedagogía de la potencia, que como ya dijimos se inspira en la epistemología del presente potencial de Zemelman, el sujeto aparece como transformador cuya subjetividad está en constante expansión. Expansión que no viene dada sólo por la escolaridad, sino en el proceso educativo durante toda su vida. Desde la epistemología del presente potencial, el futuro está contenido en el presente, en la medida que el sujeto recupere su conciencia histórica y asuma que la historia es ‘construible’, que es y está siendo también.

En virtud de la pedagogía de la potencia, Quintar (2009; 2005; 1998) define la didáctica no-parametral como una postura que “comprende el proceso de enseñanza en un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (Quintar, 1998, p.41). La autora reivindica la didáctica a pesar de que en la historia latinoamericana se la ha reducido a lo curricular, las competencias, los estándares y los programas de las políticas públicas, que expresan una pedagogía del bonsái. Según Quintar (2009), los sistemas educativos tienen una función ideológica de reproducción de información y conocimiento deshistorizado, que niega al sujeto y lo

cosifica en su rol, ya sea de estudiante o de maestro con lugares jerárquicos definidos en la organización laboral.

Sin embargo, desde la didáctica no paramental el conocimiento se define como construcción de sentidos y significados que son históricos, en tanto el sujeto que los construye está ‘sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad’. Así, el sujeto se articula en torno a su sujeción y a su capacidad de deseo promotora de acciones transformativas, lo que lo torna en un ser dialéctico (Quintar, 1998). La educación aparece entonces como un espacio de resistencias y de lucha, como un espacio de transformación y de un presente en potencia:

“...lo educativo emergió como una posibilidad de lucha y resistencia por la voz, por el derecho a pensar, por la necesidad existencial de ser autónomos y poder elegir cómo ser y vivir ese ser, por la identidad y la memoria que nos permite mayor conciencia histórica y sentido de futuro. En este sentido la enseñanza como espacio esperanzado y como promesa constante desde dónde poder contribuir al cambio de nosotros mismos para cambiar nuestro entorno, y desde allí nuestra sociedad” (Quintar, 2009, p. 121).

La condición histórica asumida por la pedagogía de la potencia, es la que nos lleva a comprender que somos seres condicionados, pero no determinados. En palabras de Freire (1997) “reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable” (p.20). Cabe señalar, entonces, que la politicidad o la potencialidad de la educación adquiere un lugar en la transformación no sólo de sujetos individuales sino sobre todo del mundo. Así queda expresado en un extracto de la Pedagogía del Oprimido de Freire (1970):

“Como seres históricos, como seres para sí [los hombres y mujeres], autobiográficos, su transformación, que es desarrollo, se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él. Esta es la razón por la cual, sometidos a condiciones concretas de opresión en las que se enajenan, transformados en “seres para otros” del falso “ser para sí” de quien dependen, los hombres tampoco se desarrollan auténticamente. Al prohibírseles el acto de decisión, que se encuentra en el dominador, éstos sólo se limitan a seguir sus prescripciones. Los oprimidos sólo empiezan a desarrollarse cuando, al superar la contradicción en que se encuentran, se transforman en los seres para sí” (p.210).

5.5. Realidad social y discurso: dos categorías para comprender el trabajo docente

Estudiar la docencia y los vínculos desde la categoría del trabajo, como antes señalamos, nos exige considerar al profesor como sujeto trabajador que se sitúa en un contexto social e histórico determinado. Desde una perspectiva dialéctica el proceso de dar sentido y la experiencia misma de este sujeto se encuentran presionados por las estructuras, las que no pueden desconocerse en función de un subjetivismo que reduzca la realidad social a las representaciones que los individuos tengan de ella. Tampoco se deben desconocer las experiencias y significados que los sujetos puedan construir para reproducir o resistir las mencionadas estructuras (Thompson, 1985 citado en De la Garza, 2010).

La concepción de realidad social desde una perspectiva dialéctica implica, entonces, la apertura de un espacio de posibilidades objetivas para la acción viable de los sujetos tendientes a la transformación (De la Garza, 2010). Espacio de posibilidades donde la experiencia, los significados y también los discursos de los sujetos juegan un rol fundamental (Zemelman, 2010).

Nos parece que el abordaje crítico del discurso supone vislumbrar al sujeto inmerso en un entramado de relaciones, identidades y conflictos sociales y sobre todo comprender cómo se expresan, mantienen o transforman determinados grupos sociales en cierto contexto (Calsamiglia y Tusón, 1999). Para Wodak (2003) estudiar el discurso permite comprender “una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva” (p.104).

De este modo, la consideración de los estudios del discurso con perspectiva crítica y amparada en una concepción dialéctica de la realidad social nos permite situar los discursos de los docentes sobre el vínculo, tanto presionados por estructuras sociales amplias como en su espacio de posibilidades de acción. Adicionalmente, dicho concepto nos lleva a pensar los discursos docentes no como expresiones de las individualidades sino en su dimensión colectiva. A decir de van Dijk (2003), los actores implicados en el discurso no utilizan sólo sus experiencias y estrategias individuales, sino que se apoyan en marcos colectivos de percepción para legitimar o rechazar un determinado orden social.

Fairclough (2001) señala la importancia del lenguaje y la semiosis en la actual época del capitalismo tardío, cuando las relaciones económicas alcanzan una nueva escala a nivel global. En esta época, el conocimiento y la información adquieren un significado nuevo que “implica una economía basada en el discurso: el conocimiento se produce, circula y es consumido como los discursos –unos discursos que adquieren carácter operacional en tanto que nuevas formas de actuar e interactuar” (p.81).

Cabe señalar que desde la perspectiva crítica –a diferencia de otros enfoques socio-construccionistas–, los discursos no son creadores de realidad, sino que mantienen una relación constitutiva, dialéctica y dialógica con ésta (Cornejo, Palacios y Albornoz, 2015). Es decir, “la constitución discursiva de la sociedad no emana de un libre juego de ideas de la cabeza de las personas, sino de la práctica social que está fuertemente enraizada en y orientada hacia las estructuras sociales auténticas y materiales” (Fairclough, 1993, p.50).

El discurso puede reflejar y a la vez construir la realidad social, en tanto la realidad social no se constituye únicamente por el discurso sino por un conjunto prácticas sociales que pueden ser o no discursivas (Fairclough, 1995). Entre las prácticas sociales que se relacionan en dialéctica con la realidad social están los medios de producción, las relaciones sociales, la actividad productiva, la conciencia, las identidades sociales y también, el discurso (Stecher, 2014). En palabras de Rogers (2004) “el discurso nunca es sólo un producto, sino un conjunto de procesos constitutivos, productivos, distributivos y reproductivos que está en relación con el mundo social” (p.5).

Por lo tanto, el discurso podría ser definido como “un sistema de significados o un conjunto de declaraciones sistemáticamente organizada que otorgan expresión a los significados y valores de una institución” (Kress, 1985, citado en Rogers, 2004, p.5). Estos sistemas de significados o representaciones de la vida social –red interconectada de distintas prácticas sociales–, tienen una posición intrínsecamente determinada, en tanto los actores de distinta posición ven y representan la vida social con discursos diversos (Fairclough, 2001).

Los discursos se articulan en el llamado orden discursivo –el aspecto semiótico del orden social– que puede ser entendido como la forma en que los diferentes tipos de discurso se ubican en red en una sociedad situada históricamente. Para Fairclough (2001) el orden

discursivo es un “particular ordenamiento social de las relaciones entre las diferentes formas de generar significado, es decir, de producir discursos y variedades discursivas diferentes” (p.183).

Sin embargo, los órdenes discursivos no sólo albergan discursos que contribuyen a la reproducción del orden social, sino también aquellos discursos o variabilidades discursivas que podrían eventualmente modificarlo. En este sentido, el discurso es también una práctica política y si bien se vincula con el poder en lo que podríamos llamar “hegemonía” pueden emerger a la vez múltiples discursos contra-hegemónicos.

La hegemonía es un concepto trabajado en corrientes marxistas críticas, especialmente por el italiano Antonio Gramsci. Por su parte, Fairclough (2001) adopta el concepto de hegemonía para analizar los órdenes del discurso y su relación con el orden social. Así, la hegemonía podría ser definida como un proceso complejo en el cual intervienen una serie de mecanismos ideológicos para lograr un consenso en el seno de la sociedad civil. Consenso que sustenta la dominación de la clase dirigente, que logra la dirección intelectual y moral de la sociedad (Gramsci, 1978, citado en Thwaites Rey, 1994).

Es decir, la clase dominante ejerce su poder no sólo por medio de la coerción del aparato estatal, sino también porque impone una visión de mundo, un sentido común, un sistema de creencias a las clases subalternas (Gramsci, 1978 citado en Thwaites Rey, 1994). En palabras del propio Gramsci (1972) el momento de la hegemonía:

“es aquél en el que se logra la conciencia de que los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, superan los límites de la corporación de grupo puramente económico y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados. [...] es la fase en la cual las ideologías ya existentes se transforman en ‘partido’, se confronta y entran en lucha hasta que una sola de ellas, o al menos una sola combinación de ellas tiende a prevalecer, a imponerse, a difundirse por toda el área social, determinando además de la unidad de los fines económicos y políticos, la unidad intelectual y moral” (pp.57-58).

De este modo, en relación con el discurso, la categoría de hegemonía sirve como herramienta conceptual con el fin de analizar cómo las relaciones de poder controlan la reproducción y la producción creativa en las prácticas discursivas. Asimismo, la hegemonía permitiría observar los procesos de constitución y cambio en las prácticas discursivas y

sociales (Fairclough, 1993; Cornejo, Palacios y Albornoz, 2015).

Un aspecto interesante de la concepción dialéctica y dinámica de la lucha por la hegemonía propuesta por Gramsci es que nos lleva a buscar también la relación entre el orden discursivo y las variabilidades discursivas que enfatiza Fairclough (1993):

“Un orden del discurso puede verse como la faceta discursiva del equilibrio contradictorio e inestable que constituye la hegemonía y, por otro lado, la articulación y rearticulación de los órdenes del discurso constituyen un pilar fundamental de la lucha hegemónica. Es más, la práctica discursiva, la producción, distribución y consumo (e interpretación) de los textos constituyen una faceta de la lucha hegemónica que contribuye en diversos grados a la reproducción o transformación, no solo del orden del discurso existente, sino también de la vida social y de las relaciones de poder” (p. 71).

En resumen, los conceptos de discurso, orden discursivo y hegemonía desde una perspectiva dialéctica del sujeto y la estructura social, implican no sólo situar al docente en un contexto histórico sino también develar cómo actúa el poder a través de su discurso y cómo potencialmente esos discursos pueden contribuir a transformar ese orden. Este enfoque nos permitiría superar la visión subjetivista predominante en los estudios del vínculo profesor-estudiante revisados en los antecedentes, a través de una perspectiva amplia que, como dijo Pichón-Rivière (1985), supere la dicotomía individuo-mundo.

5.6. El vínculo desde el trabajo y el discurso: el posicionamiento de nuestro estudio

Como pudimos observar, existen diversas formas de abordar el vínculo entre profesor y estudiante teóricamente, panorama que se complejiza todavía más si consideramos el proceso de trabajo del docente dentro de un orden discursivo situado social e históricamente.

Así, tenemos a un docente como trabajador inmerso en un conjunto de transformaciones globales tanto en el mundo del trabajo como en el mundo de la educación (Hargreaves, 1997; Mejía, 2008; Tardif, 2013), donde se instalan lógicas neoliberales y gerenciales (Ball, 2003; Anderson, 2013). Además, el docente en estudio es un actor en el modelo educativo chileno, cruzado por una profunda crisis sociopolítica en los últimos años de movilizaciones (OPECH, 2011; 2015; Agacino, 2011).

En relación al vínculo que este docente construye con el estudiante, hemos visto cómo dicha relación se encuentra revestida de afectos y emociones que van constituyendo el proceso pedagógico (Hargreaves, 1998; Freire, 1996) a pesar de que algunos discursos que han hegemonizado la política educativa la consideren un instrumento para el logro de resultados (Frigotto, 1988; Ball, 2003; Wrigley, 2014). Lo mismo podría suceder con el carácter emocional del trabajo docente cuyos productos pueden ser cooptados en interés de aumentar la ganancia del capital y donde el trabajador corre el peligro de enajenarse con terribles consecuencias en su salud mental y en su subjetividad (Hochschild, 1983; Marx, 1960; De la Garza, 2001).

Esta relación vincular podría ser vista como un proceso unidireccional, en el cual una parte de la relación entrega algo a la otra y el docente, portador de saber y de valores normativos de la sociedad, forma a un objeto, el estudiante quien debe internalizar esas normas en el contexto escolar (Flores, 2015; Medel, 2003; Núñez, 2003). Sin embargo, en la concepción de vínculo de Pichón-Rivière (1985; Quiroga, 2001) esta relación es de sujeto a sujeto, donde ambos se influyen mutuamente en relación dialéctica y mediada por un otro.

Lo mismo plantea Freire (1970; 1996), para quien la relación pedagógica es dialógica y ambos términos se unen para pronunciar el mundo. En este punto radicaría la potencialidad del vínculo educativo, que toma fuerza con el presente potencial de Zemelman donde los hombres y mujeres pueden transformar(se) pese a sus condicionamientos (Quintar, 2009).

Cuando estudiamos los discursos docentes sobre el vínculo desde una perspectiva crítica, asumiendo los discursos como práctica social, que junto con otras prácticas no discursivas, es constituido y constituye la realidad social, consideramos todos los elementos antes señalados (Stecher, 2014; Cornejo, Palacios y Albornoz, 2015; De la Garza, 2010). De esta forma podemos comprender el lugar de esos discursos frente al orden discursivo que se configura a partir de un orden social (Fairclough, 2001). Podemos entender estos discursos no sólo en relación a la reproducción del orden discursivo, sino también en sus fisuras contra-hegemónicas, abriendo las potencialidades de transformación del orden social (Fairclough, 2001; Gramsci, 1978; Zemelman, 2010). En definitiva, para comprender los discursos docentes sobre el vínculo con los estudiantes en el marco del proceso de trabajo, propusimos un abordaje metodológico a continuación detallado.

6. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado presentamos el paradigma cualitativo de la investigación, junto con esbozar el enfoque epistemológico-teórico desde el cual nos posicionamos para mirar la realidad social en estudio. Además, detallamos las técnicas y el procedimiento de producción de los datos que seguimos, para posteriormente dar cuenta del modelo que guio nuestro análisis. Por último se exponen las consideraciones éticas y las medidas tomadas durante todo el proceso de investigación, en relación al consentimiento explícito de los participantes y el resguardo y confidencialidad de la información entregada.

6.1. Enfoque metodológico

Para alcanzar sus objetivos, el presente estudio se define desde el paradigma cualitativo de investigación social. Un supuesto básico de este paradigma es la concepción de realidad como construida socialmente y, de esta forma, su objeto es comprender e interpretar el punto de vista de los sujetos para acercarse a esa realidad (Taylor y Bogdan, 1994). En palabras de Flick (2004), una investigación cualitativa comienza desde la experiencia de los sujetos, de los textos que surgen de ella y de su interpretación.

En el paradigma cualitativo se enmarcan diversos modelos teórico-metodológicos que convergen en un enfoque que supera la dicotomía sujeto-objeto, propia del positivismo y sus pretensiones de neutralidad (Valles, 1999). El enfoque cualitativo considera el poder de reflexión del investigador, quien es parte explícita de la construcción de conocimientos y, en consecuencia, las subjetividades del investigador y de los sujetos en estudio son parte del proceso de investigar (Flick, 2004).

Lo anterior es especialmente pertinente para nuestro estudio, ya que al analizar e interpretar discursos de sujetos –sobre los vínculos profesor-estudiante en este caso– y su relación con el orden discursivo del contexto social, nos situamos desde una perspectiva cercana a la teoría crítica. Desde la perspectiva crítica, la realidad se configura a partir de valores sociales, políticos, culturales, étnicos y de género, bajo el supuesto ontológico de *realismo histórico* (Valles, 1999).

En su aspecto epistemológico, la perspectiva crítica considera que la investigación está mediada por la interacción del investigador y el objeto de estudio. Así, la construcción de conocimiento surgiría en un proceso dialéctico de revisión histórica, donde el conocimiento no es acumulable, sino que se va construyendo y transformando (Valles, 1999). De ese modo, la meta metodológica de indagación estaría dada por la crítica y la transformación de las estructuras sociales dominantes (Guba y Lincoln, 1994, citado en Valles, 1999).

Particularmente, para el abordaje del problema del estudio nos posicionamos desde el Análisis Crítico del Discurso [ACD], el cual trasciende a un mero modelo de análisis de datos, siendo en sí mismo un enfoque teórico y metodológico. El Análisis Crítico del Discurso se concibe como una disciplina comprometida y orientada a la transformación, que entiende el discurso como una forma de acción social, que es histórica y que contribuye a formar la sociedad y la cultura (Fairclough y Wodak, 2000).

Desde esta disciplina el discurso es un elemento constitutivo y constituido por la realidad social con la cual se relaciona dialécticamente, es decir que “toda instancia de uso del lenguaje hace su propia contribución a la reproducción y/o a la transformación de la sociedad y la cultura, incluida las relaciones de poder. Ahí reside el poder del discurso; y es por eso que vale la pena luchar por él” (Fairclough y Wodak, 2000, p. 390).

Cabe señalar que el ACD nos lleva a un continuo movimiento entre el micro y macro análisis de textos de manera recursiva entre el análisis lingüístico y el análisis social. Esta característica es la que hace del ACD un método sistemático que examina al lenguaje operando en los dominios local, institucional y societal (Rogers, 2004). Por las razones mencionadas, este estudio no se limita al análisis textual de la información recogida en el procedimiento, sino que además contrasta constantemente estos discursos con el orden discursivo esbozado en los antecedentes y el marco teórico de la investigación.

6.2. Participantes

Los participantes del estudio fueron docentes pertenecientes a cuatro establecimientos de enseñanza media de la Región Metropolitana. Estos establecimientos forman parte de la muestra de una investigación mayor³ en la que se inserta el presente estudio y fueron definidos en base a dos criterios que estructuran realidades laborales distintas: i) tipo de dependencia sostenedora, municipal o particular subvencionada; ii) nivel de selectividad de los estudiantes, selectivo o no selectivo.

En vista del objetivo general de la investigación mayor, las razones de la elección de estos criterios fueron: primero, porque al ser establecimientos que reciben recursos del Estado, están directamente normados por la política educativa que ha introducido cambios en el trabajo docente de los últimos años. Segundo, porque su nivel de selectividad definiría el tipo de estudiantes que ingresa a los establecimientos y con ello condiciona también el trabajo de los docentes y los discursos que ellos tengan sobre sus alumnos. El cruce de estos dos criterios delimita cuatro contextos relevantes de conocer para el problema de investigación, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1: Participantes en los grupos focales según contexto escolar

		NIVEL DE SELECTIVIDAD	
		No Selectivo	Selectivo
TIPO DE DEPENDENCIA	Municipal	Establecimiento A 2 mujeres; 5 hombres	Establecimiento B 5 mujeres; 1 hombre
	Particular Subvencionado	Establecimiento C 3 mujeres; 4 hombres	Establecimiento D 5 mujeres; 1 hombre

El primer establecimiento denominado ‘A’, correspondía a un liceo municipal no selectivo con las modalidades técnica-profesional y científico-humanista, con una matrícula de 210 estudiantes en enseñanza media y con un Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE]⁴ de 87%.

³ Proyecto FONDECYT de Iniciación 11130244.

⁴ El IVE es un instrumento utilizado por el Ministerio de Educación de Chile que permitiría focalizar las políticas gubernamentales. Se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas riesgosas de los estudiantes: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras (JUNAEB, 2005).

En el segundo contexto –establecimiento ‘B’–, nos encontramos con un liceo municipal selectivo de carácter emblemático, de modalidad científico-humanista con una matrícula en enseñanza media de 1429 estudiantes hombres y con un IVE de 51%. El tercer contexto educativo denominado establecimiento ‘C’ era particular subvencionado no selectivo y mixto, donde sus estudiantes también tenían la posibilidad de optar por la modalidad científico-humanista o técnica-profesional, con una matrícula de 254 estudiantes y con un IVE de 80%.

Por último, el cuarto establecimiento ‘D’ era un colegio particular subvencionado selectivo y mixto, con un proyecto educativo de orientación religiosa-cristiana, una matrícula de 172 estudiantes en su nivel medio y con un IVE de 73%.

Específicamente, trabajamos con grupos de seis y siete docentes pertenecientes a cada uno de los establecimientos de enseñanza media antes descritos, estos grupos fueron lo suficientemente amplios para incluir a una diversidad de participantes y lo suficientemente pequeños, para facilitar la palabra a todos. La selección de los docentes participantes se realizó en base un criterio de heterogeneidad –género, disciplina, edad– con el fin de indagar sobre una variedad de discursos (Valles, 1999).

Posteriormente, a partir de un pre-análisis de los datos y en base a un criterio de conveniencia (Flick, 2004), se seleccionó a un docente de cada grupo conformado en los establecimientos, como se aprecia en la Tabla 2. Con estos cuatro docentes realizamos entrevistas episódicas, explorando aspectos que durante el pre-análisis de los grupos focales aparecieron como relevantes para responder a la pregunta de investigación.

Tabla 2: Caracterización de los participantes en entrevistas episódicas

Nombre	Edad	Años de ejercicio	Subsector	Contexto Educativo
Sara	57	30	Lenguaje	Municipal/Selectivo
Carla	26	2	Biología	Particular Subvencionado/ Selectivo
Luis	60	33	Educación Física	Municipal/ No selectivo
Mario	35	12	Música	Particular Subvencionado/No Selectivo

6.3. Procedimiento y técnicas de producción de datos

Para recabar la información necesaria se diseñó un estudio de tipo exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 1991) con el fin de indagar en un tema poco estudiado como son los discursos de docentes sobre el vínculo profesor-estudiante.

En primer lugar, presentamos el proyecto de investigación a los equipos directivos y a los profesores de cada establecimiento educativo, junto con solicitar el consentimiento para trabajar en la institución. Esta etapa fue importante, pues entablamos el diálogo con los actores clave para seleccionar a los participantes de acuerdo a los criterios mencionados.

En segundo lugar, seleccionamos a los docentes para los grupos focales que se llevaron a cabo con seis a siete participantes por cada contexto educativo. Los grupos focales se ejecutaron a lo largo de dos meses, a pesar de estar proyectados para un mes, debido principalmente a las condiciones horarias que ponían los propios establecimientos.

En esta etapa de la investigación, el grupo focal fue pertinente pues nos permitió estudiar la experiencia vivida, las racionalidades y sentidos de acción del grupo conformado, en torno a sus saberes y prácticas cotidianas (Canales, 2006). Por lo tanto, a través de los grupos focales buscamos introducirnos en las experiencias de los docentes frente a la realidad de su trabajo, específicamente en torno a cómo se relacionan con sus estudiantes, qué aspectos se involucran en esta relación, cómo conciben su posición frente a los alumnos, entre otras. La pauta de preguntas para el grupo focal se diseñó de manera colectiva por el equipo de investigación y además, se expuso a docentes que no participaron de la investigación y ajenos a los establecimientos de la muestra para que aportaran su visión sobre la pertinencia de las preguntas (ver Anexo N°1).

En un tercer momento, contactamos a cuatro docentes uno de cada grupo conformado en la fase anterior, es decir, un profesor por establecimiento. Con cada uno de los cuatro docentes se realizó una entrevista episódica para indagar con mayor profundidad en temas emergidos durante los grupos focales de la fase anterior.

El supuesto básico de la entrevista episódica es que las experiencias de las personas se almacenan como conocimiento episódico y como conocimiento semántico. El conocimiento

episódico está ligado a circunstancias concretas (acontecimientos, situaciones, tiempo, espacio, personas), mientras el conocimiento semántico es abstracto, generalizado y descontextualizado de situaciones específicas (Flick, 2004). Esta técnica presta atención a aquellos episodios o situaciones donde el entrevistado ha tenido experiencias que parecen relevantes para la pregunta de investigación.

Para Flick (2004) la entrevista episódica responde a tres criterios específicos: i) combina invitaciones a narrar acontecimientos concretos con preguntas generales que busquen respuestas más amplias de relevancia puntual; ii) menciona situaciones concretas en que los entrevistados infieren determinadas experiencias; y iii) es lo suficientemente abierta para permitir que el entrevistado escoja los episodios o situaciones que él quiere contar. El punto de referencia debe ser la relevancia subjetiva de la situación para el entrevistado.

La participación o implicación del investigador durante la entrevista requiere de cierta experiencia y conocimiento de los temas, condición necesaria para la elaboración de un temario que incluye dimensiones predefinidas y emergentes (ver Anexo N°2). Esta técnica nos pareció adecuada para acercarnos al problema de investigación, pues al recurrir a episodios concretos de la experiencia de los participantes limitamos en cierta medida la descripción del ‘deber ser’ o del conocimiento abstracto y descontextualizado, como podría ocurrir con otras técnicas (Flick, 2004).

Además, tal como señalan Hochschild (1983) y Hargreaves (1998) –dos referentes importantes en nuestro marco teórico–, la entrevista episódica permite acercarse especialmente a la gestión de las emociones y los afectos en el marco de los vínculos entre las personas al apelar a la experiencia vivida de los entrevistados.

6.4. Procedimiento de análisis

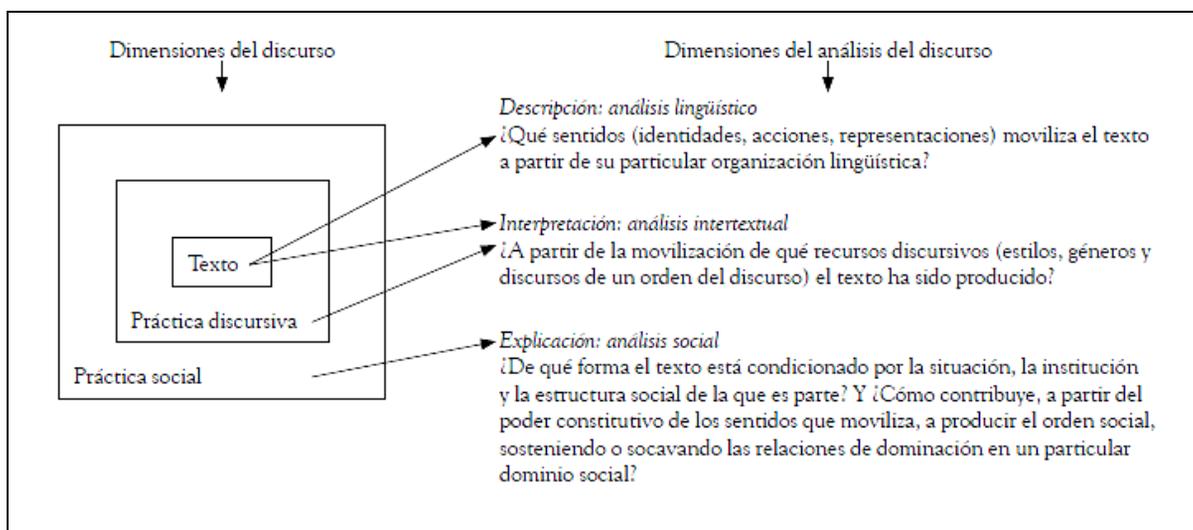
A medida que se realizaron cada uno de los grupos focales y posteriormente las entrevistas episódicas, los registros en audio se fueron transcribiendo según una norma de transcripción que permitiera considerar otros aspectos del lenguaje como el tono y énfasis de los discursos (ver Anexo N°3). Las transcripciones tanto de los grupos focales como de las entrevistas resultaron en 153 páginas, que se analizaron con ayuda del programa *Atlas.ti 7*.

El primer paso del análisis consistió en leer todos los grupos focales y comentar las impresiones generales con el equipo de investigación, para luego comenzar a codificar los elementos más llamativos. A partir de este pre-análisis colectivo, se diseñó la pauta de la entrevista episódica para indagar en aquellos temas que resultaron más interesantes de acuerdo a los objetivos de la investigación.

El segundo paso consistió en leer las entrevistas episódicas, para posteriormente codificarlas del mismo modo que se hizo con los grupos focales. Una vez codificado todo el material, se extrajeron aquellos fragmentos que podían dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación y se construyó un corpus para un análisis del discurso propiamente tal.

Para el análisis de la información y en coherencia con el enfoque metodológico planteado, seguimos el modelo tridimensional propuesto por Norman Fairclough que se enmarca en el Análisis Crítico del Discurso. Este modelo de análisis, como se aprecia en la Figura 1 considera tres dimensiones: i) análisis lingüístico de los textos; ii) análisis interpretativo del discurso y iii) análisis explicativo relacionando el discurso con el contexto social (Fairclough, 1989).

**Figura 1:
Análisis Tridimensional del Discurso**



Fuente: Fairclough, 1985.

Para Fairclough (1989) la primera etapa de descripción se enfoca en el texto mismo, el vocabulario, la gramática y la estructura textual, es un análisis principalmente semiótico y lingüístico. En nuestro caso, el foco estuvo puesto en: el vocabulario, sus valores expresivos y relacionales; las estructuras gramaticales más utilizadas por los hablantes; los significados atribuidos a las palabras enunciadas; las figuras retóricas a las que acudían los docentes, fundamentalmente metáforas, comparaciones, ironías e hipérboles; algunas estrategias discursivas como la polarización –definir lo negativo y lo positivo– y la nominalización –convertir un proceso en un sustantivo abstracto; y especialmente, nos enfocamos en las funciones contenidas en los discursos como la función identitaria, la función relacional y la función ideacional, que dan cuenta de cómo los sujetos se identifican a sí mismos, cómo se posicionan frente a otros y cómo se representan el mundo, respectivamente (Stecher, 2014).

Además, pusimos especial atención en los quiebres, contradicciones, heterogeneidades y aperturas discursivas (Fairclough, 2001), con el fin de dar cuenta de aquellos espacios que en mayor o menor medida escapan de la reproducción del orden discursivo.

La segunda etapa de interpretación, intenta revelar cómo los sujetos utilizan los recursos del orden discursivo para configurar sus textos particulares (Stecher, 2014). Así, en nuestro análisis buscamos aquellas referencias tanto explícitas como implícitas a otros discursos contenidos en las palabras de los hablantes. En términos de Bajtín (1934, citado en Calsamiglia y Tusón, 1999), miramos las polifonías (otras voces) presentes en los registros y que podían dar cuenta del nivel de intertextualidad.

La última etapa desde el modelo tridimensional implica analizar el evento discursivo como práctica social, la cual “puede referirse a diferentes niveles de organización social: el contexto de situación, el contexto institucional y el contexto social más amplio” (Fairclough, 2008, p. 176). A partir de un análisis social buscamos conocer las relaciones entre texto y orden social y estudiar el lugar que tiene el discurso producido en la reproducción o el cambio social.

Este nivel de análisis nos llevó a ver al discurso como parte de procesos de lucha social, de fuerzas centrípetas y centrífugas, de repetición y creación, que se afectan de forma dialéctica y se expresan en una matriz de relaciones de poder (Fairclough, 1993). Debido

los requerimientos formales del presente documento, este tercer nivel de análisis quedó plasmado principalmente en el apartado de la discusión, que nos daba mayor libertad para la explicación a partir de los resultados de los dos primeros niveles de análisis.

Cabe señalar que las tres etapas propuestas son sólo distinciones procedimentales y no deben ser entendidas como pasos discretos y sucesivos cronológicamente, en otras palabras, el análisis es un proceso recursivo donde las distintas dimensiones están muchas veces cruzadas (Fairclough, 1989).

6.5. Consideraciones éticas

Durante la primera etapa de la investigación de conocimiento e inserción en el contexto, presentamos el proyecto de investigación a los directivos, posteriormente al consejo de profesores y finalmente a los participantes de cada instancia. Al momento de realizar los grupos focales y las entrevistas, junto con detallar el procedimiento y las características de la investigación, pedimos a los participantes su consentimiento formal (ver Anexo N°4) en caso de que estuvieran de acuerdo con participar voluntariamente del proceso.

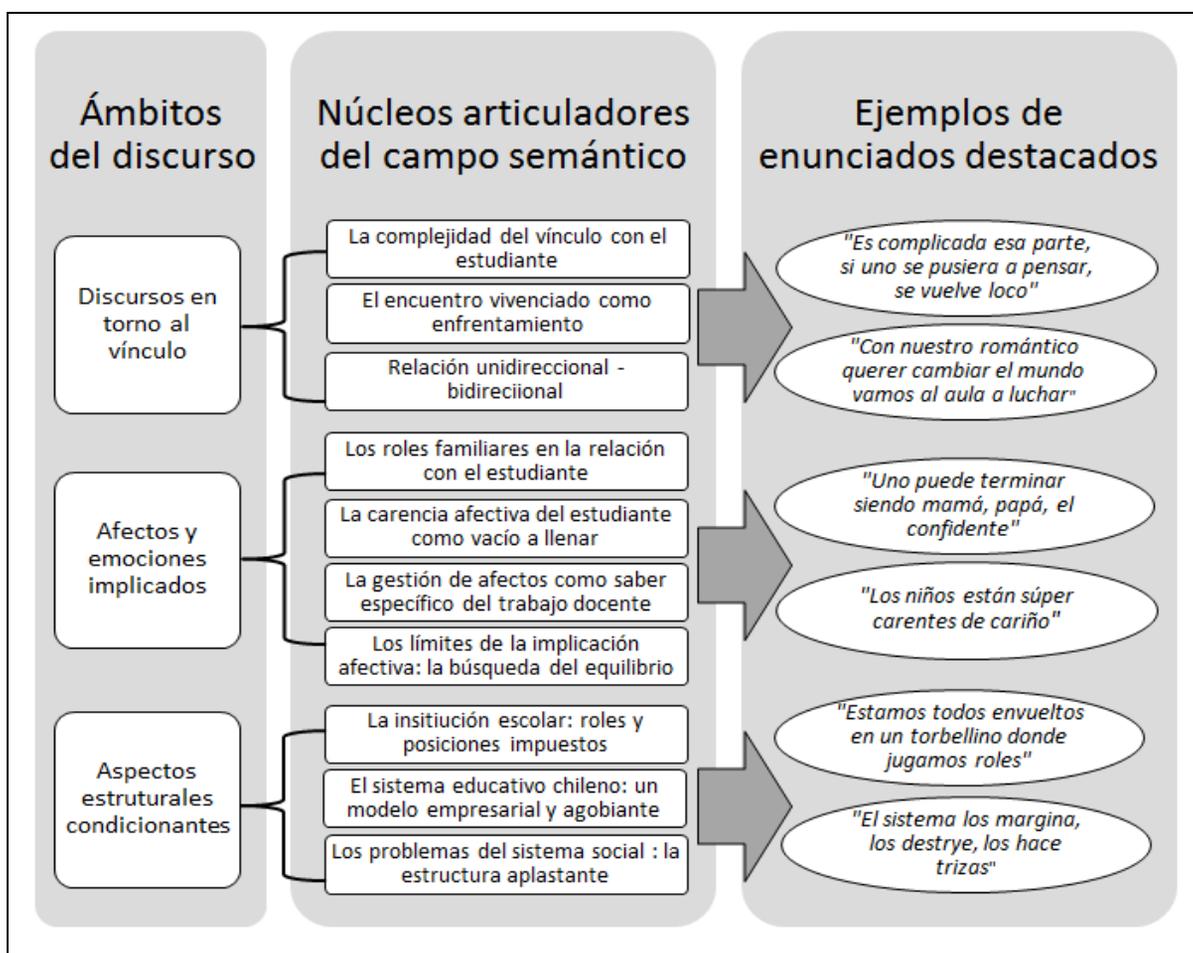
El uso de la información entregada por todos los participantes tuvo fines estrictamente relacionados con la investigación y para resguardar la confidencialidad y el anonimato, en los informes finales se modificaron los nombres tanto de los establecimientos como de los docentes que colaboraron con la investigación.

Finalmente, el equipo investigador se comprometió a diseñar un mecanismo de devolución de los resultados y las principales conclusiones de la investigación a los participantes.

7. RESULTADOS

Los resultados del análisis se presentan ordenados de acuerdo a los objetivos específicos propuestos en la investigación: en primer lugar, los discursos en torno al vínculo entre profesor y estudiante; en segundo lugar, los discursos en torno a los afectos y emociones implicados en el vínculo; y en tercer lugar, los discursos en torno los aspectos estructurales que condicionan dicho vínculo. A su vez, cada una de estas dimensiones se subdivide según los principales núcleos articuladores del campo semántico encontrados en los discursos docentes analizados. Cabe señalar que el análisis no buscó comparar los distintos contextos, no obstante en algunos puntos se enuncian los matices y énfasis que pueden distinguir a los establecimientos estudiados. En la Figura 2 se presenta un esquema que resume los resultados encontrados por categoría, con enunciados ejemplificadores:

Figura 2:
Núcleos articuladores del campo semántico en los discursos docentes



7.1 Discursos sobre el vínculo profesor-estudiante en el proceso de trabajo docente

Las descripciones sobre el vínculo entre profesor y estudiante que a continuación se presentan se articulan en torno a tres núcleos: i) el carácter complejo del vínculo; ii) el vínculo vivenciado como enfrentamiento; iii) la relación unidireccional y bidireccional en el vínculo profesor-estudiante.

7.1.1 La complejidad del vínculo con el estudiante: incertidumbre y tensión

A partir de una primera mirada a los textos producidos por los docentes, podemos distinguir cierta dificultad en los hablantes para describir su vínculo con el estudiante, que estaría señalando precisamente la complejidad del tema y cómo para ellos se vuelve incluso tensionante. A continuación presentamos algunas citas que así lo indican:

Fragmento 1. Grupo Focal Establecimiento B

M2: es como *esquizofrénico* estar pensando todo el rato si es así: le va a causar esto o uno también de repente juega, nosotros jugamos, marqué a esta alumna, así como ya, o ellos la marcan a uno también, también, también ocurre, no y no es chiste, porque uno está en contacto siempre con seres humanos y uno, el profesor está siempre demandado, *demandado*, pero no demandado porque viene el jefe y te dice haga un trabajo y todas estas cosas así, como en una oficina, no, uno siempre *tiene la demanda* de, de otra persona, entonces ese juego es muy, *es muy complejo para uno psicológicamente y también para ellos*.

Fragmento 2. Grupo Focal Establecimiento B

H1: [la relación con el estudiante] es *muy difícil* porque uno no está pendiente todo el día, todos los días, de lo que dice o que no dice, es *complicada* esa parte, *si uno se pusiera a pensar, se volvería loco* porque andaría súper *perseguido*, o sea, chuta, estás mirando sólo al alumno o no:, se va a sentir mal o no:, pero, cuando yo me pongo a pensar en ese tema, es complicado porque uno, en verdad que no, en algunos momentos *no toma conciencia*, de lo que puede dejar el alumno en determinada ocasión, sea en la sala, sea en el patio, sea en alguna actividad, o en mi caso en no sé po, en un partido X con la selección, *si lo critico mucho lo puedo matar*, y o: a lo mejor *puedo crearle el espíritu de superación*, no sé, esa parte... no me concentro en eso, me complico.

A nivel de vocabulario, los discursos docentes aluden a su relación con los estudiantes con el uso de palabras tales como un *juego muy complejo*, *complicado*, donde siempre se está *demandando* y se es *demandado* a la vez, lo cual daría cuenta de una tensión vivenciada por los hablantes. La comparación de esta tensión con algo *esquizofrénico* como ocurre en el

fragmento 1, podría suponer una sensación de estar dividido o escindido mentalmente respecto al vínculo.

Algo similar ocurre en el fragmento 2, donde el hablante expresa en tiempo condicional que si pensara en este vínculo complejo, se *volvería loco*, se sentiría *perseguido*. El término *perseguido* es utilizado como sinónimo coloquial de un estado de paranoia que, al igual que la esquizofrenia corresponde a un concepto propio del dominio de la psicopatología y la psiquiatría.

Podemos observar en el mismo fragmento 2 cómo a través de la figura retórica de una hipérbole –o exageración–, se ilustra la angustia provocada por *ponerse a pensar en ese vínculo complejo: si lo critico mucho, puedo matar al estudiante, sino puedo crearle el espíritu de superación*. En ambos casos el docente estaría marcando de forma dramática la trayectoria del estudiante, en dos polos opuestos: la muerte o la vida. Es interesante que para el hablante la salida eventual a esta tensión sea no *tomar conciencia, no concentrarse en eso*, salida que refuerza la idea de estar escindido frente al vínculo. Algo equivalente menciona la siguiente docente:

Fragmento 3. Grupo Focal Establecimiento B

M5: porque uno que *no anda todo el tiempo efectivamente pendiente*, y además hay ciertas valoraciones que uno no conoce, entonces algunos hacen la clase y: de ahí en adelante se genera como una, es como *una bola de nieve* que puede terminar, no sé, en una idea increíble como también puede ocurrir que no se genere nada y terminen los lazos y se fue y nunca les pasó nada, nunca le importó:, nunca más se acordó: eh, hay otras relaciones que pasan y uno sí se puede dar cuenta de que en estos casos *uno puede terminar siendo el papá, la mamá, el confidente, el psicólogo:*, o sea, en situaciones que uno sabe que cumple un rol, y porque se los hace saber así y porque pasan los años y siguen en contacto, pero yo creo que en la mayoría de los casos, no es consciente de la valoración que tienen los estudiantes, ni del impacto que uno puede generar en ellos, [...] entonces es súper complejo porque no se da: como *una uniformidad* en cuanto a eso.

Ante la imposibilidad de ejercer control total en este vínculo complejo, la hablante manifiesta que *es imposible estar todo el tiempo pendiente* de cómo puedan sentir o percibir los estudiantes y tal como en el fragmento 2, el no pensar o no cuestionarse sobre el tema sería una forma de eludir la inseguridad que éste puede provocar. En ese sentido, lo que la docente en el fragmento 3 llama falta de *uniformidad* en las relaciones con los estudiantes,

expresaría la incertidumbre e incluso la angustia que puede causar el no tener certezas sobre qué perciben, sienten o cómo *impactan* en sus estudiantes.

La metáfora de *la bola de nieve* utilizada por la hablante, ejemplifica las consecuencias de vincularse con los estudiantes: una bola de nieve va creciendo de forma vertiginosa a medida que avanza y puede tener efectos inciertos. Además, estos efectos inciertos se polarizan en el texto: por un lado, podrían derivar en *una idea increíble*, que el docente termine *siendo el papá, la mamá el confidente o el psicólogo* y, por otro lado, podrían llevar a *que no se genere nada*, a que se terminen los lazos. Es decir, la bola de nieve que metaforiza la relación con el estudiante puede permitir la construcción de un vínculo muy cercano, incluso familiar y con relativa permanencia o simplemente llevar a la nada.

A pesar de la incertidumbre que trae consigo *tomar conciencia* del vínculo con el estudiante, trabajar con personas se vuelve también fuente de satisfacción para los docentes, incluso algo que da sentido y puede ser foco de su trabajo, como veremos a continuación:

Fragmento 4. Grupo Focal Establecimiento B
M6: y yo creo que lo más importante como del vínculo que uno tiene con los estudiantes, finalmente es esa <i>revitalización constante</i> , que tiene que ver con que uno se siente permanentemente estimulada y <i>eso te puede hacer sentir más jovial</i> .
Fragmento 5. Grupo Focal Establecimiento D
M1: Y me gusta trabajar en este colegio especialmente, pero me gusta trabajar con los jóvenes, trato a veces de averiguar, me dicen <i>veterana</i> y cosas así pero me gusta trabajar con ellos y me gusta tratar de <i>mantenerme joven</i> , saber más o menos lo que hablo y cosas así, de música no me pregunten, pero en general intento integrarme con ellos. En mi caso es porque me gusta, y <i>no soy millonaria</i> (risas).
Fragmento 6. Grupo Focal Establecimiento B
M3: yo creo que se puede más al revés, yo creo que los alumnos a uno finalmente <i>te van revitalizando como para, para que uno se mantenga en esto</i> , entonces y finalmente el sentido de la educación en sí misma está centrado en ellos, no en uno, sino que uno tiene que e:h, no sé po, focalizarse en ellos, <i>en algún momento uno perdió ese foco</i> , no debería estar en: la pedagogía por tanto, eh, yo creo que si se da ese fenómenos y ojalá se diera sólo de manera positiva.
Fragmento 7. Grupo Focal Establecimiento C
H4: [...] me cuestioné el quehacer nuestro, me cuestioné <u>esta</u> escuela, me cuestioné la educación y dije no hay solución [...] me iba a ir de la educación y de la escuela, iba a cambiar de rubro porque no:, no por plata, sino que notaba que no- que no había más salida. Y fue un curso particular que me:

estudiantes de un curso en particular los que me dieron *el siguiente vamos* y en eso estoy ahora, en *el segundo impulso de mi vida*.

Fragmento 8. Grupo Focal Establecimiento B

M4: Incluso, en los momentos malos que yo creo que todos hemos tenido, y vamos a tener, en los momentos malos, por lo menos míos *los alumnos han sido un: pilar, un sostén, súper fuerte*, sin ellos saberlo, sin tener la más mínima idea y te va a salir terrible, es simplemente el contacto ése, llegué más o menos *hecha pebre* a la sala, *me empiezo a entregar* y se me van todas.

Fragmento 9. Grupo Focal Establecimiento B

M6: lo que uno siente cotidianamente, yo creo que *la retribución*, como dicen mis compañeros, con la retribución humana al final, porque estamos trabajando con personas ↑y eso *es lo complejo pero también lo gratificante* y que no tiene tanto que ver con la retribución, claro, a veces uno *tira la talla*, porque a veces cae un poco en el: *juego de sistema*, pero que tiene que ver con los lazos que uno forma.

En el fragmento 4 una docente menciona la *revitalización constante*, estimulante que la lleva a sentirse más jovial o en el caso del fragmento 5 la relación con el estudiante permite a la hablante *mantenerse joven*. La revitalización aludida, sería también una razón para mantenerse en la docencia (fragmento 6), a pesar de otras razones tales como las condiciones salariales, expresada por medio de la ironía “*y no soy millonaria (risas)*” en el fragmento 5. De esta manera, se apunta directamente a elementos externos al vínculo en sí mismo, que también permean el lenguaje utilizado por los docentes. Otra alusión a elementos externos a la relación se expresa con la frase *en algún momento se perdió ese foco* (la educación *centrada en los alumnos*), sin embargo por la estructura gramatical de la cláusula no se especifica un sujeto ni se identifica cuál fue ese momento.

No obstante, para la hablante del fragmento 9 más allá de la retribución que trae consigo relacionarse con el estudiante, sería necesario considerar la importancia de los *lazos que se forman*, para ella eso sería *lo complejo y lo gratificante*. Asimismo, en el fragmento 8 la docente describe que los estudiantes incluso son *un pilar, un sostén* y al utilizar la metáfora de *llegar hecha pebre a la sala* –que simboliza el estar destrozada, despedazada– son los estudiantes quienes dan ese *vamos*. Ese *vamos*, también es referido en términos de impulso, del *segundo impulso de la vida* que relata un docente en el fragmento 7, incluso después de *haberse cuestionado la escuela y la educación*.

Con estos fragmentos se va dibujando un vínculo con los estudiantes que se vuelve para muchos docentes la principal razón para continuar en su trabajo. Entonces, el vínculo adquiere un lugar central y nuclear en el proceso de trabajo de los docentes, a pesar de que sea difícil de describir o incluso de nombrar.

Como podemos observar, las descripciones sobre el vínculo fluctúan entre conceptos tales como la retribución, la gratificación, la revitalización, lo agotador, lo complejo y lo difícil. Así, en el fragmento 11 se explicita el carácter paradójal que tendría el vínculo: *simple y complejo a la vez*. Esta paradoja como figura retórica sintetiza lo expresado por los docentes sobre el vínculo con sus estudiantes, como fuente de tensiones y de satisfacción al mismo tiempo.

Fragmento 11. Grupo Focal Establecimiento C
--

M2: No po, porque estoy tratando con otro ser humano y el tratar con otro ser humano <i>es complejo, es complejo pero también es súper simple</i> ¿cachai? O sea es tan- pa mí es tan simple simplemente preguntar ¿cómo estás? ¿Qué te pasó hoy? ¿Por qué hoy día estás así?

7.1.2 El vínculo vivenciado como enfrentamiento: Las metáforas alusivas a la guerra

Es interesante que en el marco del vínculo con los estudiantes, aparezca la metáfora de la guerra por medio de palabras como la *lucha constante* o tener que *guerrear todos los días*. Esta analogía entre lo que sucede en el aula y un combate o una batalla evidencia una función relacional del lenguaje, donde los docentes se posicionan contra los estudiantes, contra otras formas de conocimiento, contra los padres y la sociedad misma, finalmente contra el mundo. En la siguiente selección de fragmentos podemos apreciarlo:

Fragmento 12. Grupo Focal Establecimiento A
--

H4: pero te digo para mí yo siento que uno tiene que tener <u>pasión para esto</u> , porque si no la verdad= H1: Que sabes que vas a venir <i>a guerrear</i> todos los días.

Fragmento 13. Grupo Focal Establecimiento B
--

H1: estamos <i>enfrentando</i> a personas, entonces las personas son <i>extremadamente flexibles</i> e: entonces lo primero, más que el contexto de la pregunta yo tengo que señalar que es <i>tremendamente difícil</i> y yo creo que todos los colegas en <u>sus áreas</u> estamos, no me gusta ocupar esta palabra pero la voy a ocupar igual estamos diariamente <i>luchando</i> para que la relación e:h... habilidades, expectativas e:h, e:h, entrega de ¿por qué no decirlo también? De conocimiento.

Fragmento 14. Grupo Focal Establecimiento C

H1: y nosotros con nuestro eh *romántico querer cambiar el mundo* vamos al aula a luchar unos más conscientes que otros porque *es lucha en el fondo*, así lo- lo siento yo e:h eh el encuentro en el aula es, si esto fuera eh en algún momento apareció esa frase, es la lucha de clases misma eh desde *lo más ortodoxo de lo- de lo marxista* que se pueda plantear *la lucha de clases* eh porque es el enfrentamiento de poder transmitir esta- esta cultura tradicional, este- este modelo individualista, todo lo que queraí con esta cosa que *uno románticamente* quiere cambiar.

Fragmento 15. Grupo Focal Establecimiento D

M1: es *una constante lucha* con cosas que para el niño es mucho más entretenido, es mucho más fácil, *entonces para el niño el colegio es como una tortura*, entonces, yo creo que *la educación efectiva* es la educación, que ellos la involucren, de forma ya sea personal, emocional pero ↑de alguna parte ellos tienen que tomarse para que eso sea significativo para ellos.

Fragmento 17. Grupo Focal Establecimiento A

M2: uno podría decir la pedagogía es como enseñar, pero en realidad todos enseñan, por lo menos lo que yo creo, enseña la tele, enseña la calle, enseña la: publicidad y eso es lo que nos hace también tener esta como lucha que habla Ernesto dentro del aula, porque *finalmente estamos luchando contra otros tipos de enseñanza* que cuando uno tiene un enfoque de transformación social e:m es un- *es un muro con el que uno se topa* e:h con la injusticia, etcétera

Fragmento 18. Grupo Focal Establecimiento B

M3: pero, en general nos encontramos un poco con esa dificultad *en la resistencia;*, *eh casi inconsciente de los estudiantes* a comprender una metodología o una forma distinta a hacer llegar ciertos contenidos, yo creo que ha sido:, o sea, hay como un tránsito desde que uno comienza un tránsito desde cuando uno comienza en clases, a medida que va avanzando el año en el cual hay que ir cambiando como el paradigma y eso es una cosa compleja (P3, Grupo Focal LL).

Desde un nivel de análisis intertextual, en el fragmento 14 el hablante recurre a un discurso del dominio político-ideológico y, quizá muy olvidado en las instituciones escolares, como es la lucha de clases marxista. En términos bajtinianos podríamos hablar de una polifonía presente en el texto, es decir voces de otros textos y discursos presentes en el discurso del hablante individual. El concepto de la *lucha de clases marxista* enfatizaría a la idea expuesta por el docente sobre ir al aula a luchar, pero ya no sólo en términos individuales sino en términos de clases sociales, enunciando de cierta forma que en el aula entran a jugar elementos que trascienden ese espacio e implican también aspectos sociales.

También, en el conjunto de fragmentos se manifiesta una función identitaria del discurso que expresa cómo se ven a sí mismos los docentes, como *románticos* y *apasionados*

luchadores activos contra todo lo perjudicial que se condensa en el aula y se expresa en sus estudiantes: el muro de los otros tipos de enseñanza, la tortura del colegio para el niño, las personas extremadamente flexibles a las que deben entregar habilidades, expectativas y conocimientos y contra los mismos estudiantes que se resisten a comprender una metodología distinta.

La idea de la lucha y el enfrentamiento llevada a una posición más extrema, puede ilustrarse a través de un neologismo entregado en el siguiente fragmento del contexto municipal no selectivo. El hablante, al relatar una situación puntual de violencia, metaforiza de manera muy categórica una visión sobre el estudiante, sobre el lugar del docente y, en general, sobre la idea del vínculo como guerra:

Fragmento 19. Grupo Focal Establecimiento A

H1: Ayer yo estaba haciendo mi taller de basquetbol y te prometo *delincuentes*, alumnos nuestros, con el *dolor* que me significa plantear la expresión *delincuentes*, [...] estamos necesitando algo de *gendarmería*, porque el director se atrevió en alguna oportunidad, y no sé si, yo sé que lo dijo sentidamente, o sea con un dolor tremendo, cuando dijo que la educación municipal se está *senamizando*, como concepto. Yo tuve que sacar a mis chiquillos del basquetbol y sacarlos para acá, porque *una guerra*, no había caso, es que no te digo lo riesgoso que era, que no fue capaz ni inspectoría general, no fue capaz qué sé yo, los paradocentes, a quienes les informé, véngase chiquillos los míos para acá, salgamos de aquí, porque los peñascazos nos van a llegar a nosotros.

El docente declara que *la educación se está senamizando*, en alusión a la labor del Servicio Nacional de Menores [SENAME] que trabaja con jóvenes infractores de ley. De forma más explícita aún, el hablante asevera que en el incidente aparecen alumnos *delincuentes* y con el acto de habla compromisorio “*te prometo*”, da mayor fuerza a su afirmación. Además, él plantea como necesidad que en los establecimientos exista *gendarmería*, otro concepto propio de la institución carcelaria chilena, pues son los gendarmes los encargados de vigilar a los prisioneros en las cárceles. Así, se evidencia una función ideacional en las palabras utilizadas por el hablante, donde se asemeja al estudiante con el delincuente, al docente con el gendarme y, de forma indirecta, a la escuela con la cárcel. Se evidencia también una función relacional, donde claramente el estudiante sería enemigo del docente.

En el marco del contexto guerra descrito por los docentes, un aspecto llamativo de los discursos tiene relación con las estrategias que ellos siguen para lograr sus propósitos y, continuando con el lenguaje bélico, doblegar al rival. A continuación se presentan algunas:

Fragmento 20. Grupo Focal Establecimiento D

M1: y: la verdad es que si bien es cierto recién mencioné e:l valor formador que nosotros tenemos, nuestra cercanía, nuestra disposición a los alumnos también yo tengo como objetivos cada día, cada clase y:: busco *la combinación diaria para conquistarlos*, para lograr que estén conmigo en las clases, ↑por supuesto, yo tengo mis altos y bajos igual que *los niños*, pero *trato de estar siempre: arriba*

Fragmento 21. Grupo Focal Establecimiento D

M2: entonces en ese sentido, como que mi objetivo también dentro de todo lo que se ha dicho, lo:: procedimental, lo actitudinal, el tema de que aprendan y todo está también en *conquistarlos, con tal de tenerlos conmigo*, de que lleguen (claro, no me aplauden) pero tratar de que lleguen conmigo y de que:: estén bien conmigo, porque: la verdad es que es súper complejo ser la profesora de: literatura, hablarles de literatura para ellos es *súper árido*

Fragmento 23. Grupo Focal Establecimiento D

M5: En mi caso yo lo veo, o sea en inglés es como casi lo mismo *de encantar a los chiquillos* y sobre todo, más encima es una lengua extranjera, o sea, esa actitud que uno tiene de uno mismo, de si yo nunca voy a aprender inglés y con eso yo me quedo para toda mi vida, y yo nunca voy a poder aprender inglés, entonces también para mí es un tema: súper complejo en *la motivación* porque el alumno además que si se bloquea, y dice “no, no quiero más”, se bloquea y no me trabajó nada más el año y bota la asignatura.

Fragmento 24. Grupo Focal Establecimiento A

H2: de alguna manera lo que hacemos en lo cotidiano, es tratar de *ser seductores* con nuestros estudiantes, que: paradójicamente y conversamos mucho acá en el colegio al respecto, no son muy estudiantes, porque no:: no está su eje principal el aprendizaje, el aprender nuevos contenidos.

Fragmento 25. Grupo Focal Establecimiento C

H2: cuando intentábamos cambiar los esquemas de las clases, estamos pensando en cómo, si la anterior no me resultó que fue estilo cátedra, cómo hacer una que sea más participativa, cómo cambiar los estilos de la sala. Entonces *es como un desafío constante de ser seductores con los contenidos que se tienen que entregar obligados por el tema del currículum.*

Fragmento 26. Grupo Focal Establecimiento D

M3: lamentablemente uno tiene que estar adentrando *e:l tire y afloja* y comenzando el tema ya, de disciplina pero también *ese juego que permite al alumno* ↑*motivarse* y no a quitarlo del juego a principio de marzo, porque si no el alumno ya se va a cerrar durante todo el año a lo que no le gusta.

Entre estas estrategias están por ejemplo, lograr la *combinación diaria para conquistar al estudiante, seducirlo, encantarlo* y finalmente, *motivarlo* para que se involucre con los contenidos que incluso pueden llegar a ser muy *áridos*. Por una parte, el adjetivo *árido* que la hablante del fragmento 21 utiliza para describir los contenidos de la clase adquiere una relación de sinonimia con el concepto de aburrido, insípido, sin mayor atractivo, algo seco e infértil. En ese sentido el término tiene gran valor expresivo, pues daría cuenta de cómo ella significa y evalúa ese aspecto de su realidad, los contenidos.

Por otra parte, llama la atención el vocabulario relacionado con la seducción, la conquista y el encanto como estrategias de los docentes para hacer frente a los estudiantes. Estos sustantivos conjugados como verbos en los fragmentos darían cuenta de una suerte de juego emocional a la que recurren los docentes para persuadir a los estudiantes. Además, dichos conceptos denotan cierta ilusión, artificio o actuación de parte de los hablantes, quienes finalmente utilizan esta actitud como instrumento para el logro de los aprendizajes. Esta idea es llamativa, pues se incorpora la dimensión de la actuación y la creación de ambientes emocionales atractivos como elementos necesarios para llevar a cabo el proceso de trabajo docente. Al parecer en la guerra todo vale como estrategia. Este aspecto instrumental se abordará en el sub-apartado de afectos y emociones.

De ese modo, el docente comienza a *cambiar los estilos del aula*, a adentrarse en el *tire y afloja* con el fin de que el estudiante *se mantenga con él* y no se cierre frente a los *contenidos obligados por el currículum*. Sobre el tema del currículum volveremos más adelante, en el último sub-apartado sobre las condicionantes estructurales para el vínculo.

Asimismo, podemos observar una segunda estrategia frente a los estudiantes con una apelación a la disciplina, proveniente de docentes de mayor edad y que se podrían constituir en una heterogeneidad discursiva. En el fragmento 27 podemos leer un ejemplo:

Fragmento 27. Grupo Focal Establecimiento A

H1: Entonces yo te digo, les hice clases a los que hoy son abuelos, a los hijos, y hoy día estoy trabajando con los nietos, entonces para mí es mucho más fácil *retar a un cabro o callampear* como te dicen hoy en día los chiquillos y llamo a tu apoderado y el apoderado llega, hola profe y todavía está acá, qué sé yo, usted está autorizado a *sacarle la cresta si quiere [risas]*, te fijas.

Tal como se expresa en el texto con la oración “*para mí es mucho más fácil retar a un cabro o callampear*”, estas palabras revelan una estrategia distinta al encantar y seducir. El uso del término *callampear*, propio de un registro de habla informal, denota una cierta violencia y agresividad. Además, el mismo hablante respalda su opción en el consentimiento explícito de parte de las familias: *usted está autorizado a sacarle la cresta si quiere (risas)*, parafraseo que a pesar de tener un tono humorístico es un enunciado con gran fuerza expresiva que también manifiesta violencia, pero ya no sólo en forma de reto o llamada de atención, sino como violencia física.

7.1.3 Relación unidireccional - bidireccional: dos opciones frente al (aún no) sujeto

En una primera instancia, los discursos docentes comienzan describiendo los grandes objetivos de su trabajo relacionados, en la mayoría de los casos, con la formación de personas, individuos o sujetos integrales, sujetos con valores y conscientes. Si bien podríamos hablar de un núcleo de significados asociados a la tarea atribuida socialmente a los docentes, cabe destacar que la concepción contenida en ese “deber ser” supone una transmisión o enseñanza de parte del docente al estudiante en un sentido unidireccional:

<p>Fragmento 28. Grupo Focal Establecimiento A</p> <p>H4: El objetivo principal es <i>formar personas</i>. Formar personas y, y la asignatura es una—es como una herramienta... La asignatura es una herramienta. En forma personal si yo enseño matemáticas, porque mi habilidad es matemática, mediante la matemática puedo <i>formar personas que sean ordenados, que piensen, que sigan un método científico y ↓un montón de cosas</i>. Si, si mi colega es de lengua castellana, e:h va a empezar—va a convivir con las personas y expresarse bien, no usar la palabra <u>básica</u> sino mejor, es decir todo va en conjunto de formar personas, más que aprendan, porque la verdad que con todas las vorágines de que hay <i>san google...</i> lo ayuda todo, pero no lo soluciona, e:h <i>nosotros formamos personas</i></p>
<p>Fragmento 29. Grupo Focal Establecimiento D</p> <p>H6: Veo como la pedagogía a:l profesor más que como docente al guía, para <i>cambiar esta mirada que tiene e:l estudiante, enfocar mejor esa mirada</i>, por ahí creo que explicaría lo que es la pedagogía.</p>
<p>Fragmento 30. Grupo Focal Establecimiento A</p> <p>H2: nos encontramos con chiquillos que saben que probablemente aunque trabajen como nosotros, como algunos profesores que llevan 30 años, les va a salir más fácil tener el auto traficando, el auto que todos queremos tener o que quisimos tener, que trabajando, o el celular de moda, robándolo o cosas así, entonces se da una paradoja bien compleja, en la cual uno tiene que tratar de con— de <i>construir primero personas</i>, como decían por ahí, <i>para que sean estudiantes</i>.</p>

En la formación de personas, las asignaturas serían *herramientas* para potenciar determinadas características en los estudiantes tales como *ser ordenados, pensar, seguir un método, expresarse bien, convivir con otros* (fragmento 28). Además, el objetivo de formar personas sería específico de la labor docente, que no se podría suplir con otras fuentes de información como *san google*. En el fragmento 29, se agrega la idea del docente como guía, para *cambiar la mirada del estudiante, enfocarla mejor*, mientras que en el fragmento 30, el hablante afirma que los docentes deben construir primero personas, para posteriormente construir estudiantes. En los tres casos el estudiante aparece como algo a moldear y sujeto pasivo que recibe la acción de un sujeto agente, correspondiente al docente.

Asimismo, podemos observar en otra selección de fragmentos cómo la idea de formar al estudiante se sustenta en concepciones sobre una falta del estudiante o algo que hay que ‘arreglar’, con oraciones tales como *los chicos no saben quiénes son, no tienen una identidad profunda, no tienen claros sus intereses o sus gustos*:

Fragmento 31. Grupo Focal Establecimiento C
H2: Es- es que en cierto sentido es el ser, nosotros ya- ya nos educamos para el saber ser, los- <i>los chicos no saben quiénes son</i> , lo que dices tú, no saben- no conocen siquiera su propio cuerpo=
Fragmento 32. Grupo Focal Establecimiento D
M3: La docencia primero que nada la definiría como actividad social, en la cual, como actividad social, se involucra con el estudiante y éste además de ser guiado porque <i>no tienen una identidad profunda</i> , porque es un feedback de contenidos o emociones e:h... no solamente el conocimiento, sino que también experiencias, y que se van forjando a través de los años de educación.
Fragmento 33. Grupo Focal Establecimiento C
M2: ahí veís el resultado de la real educación porque son cabros que <u>no saben organizarse</u> , que no- que <i>no tienen claros sus intereses</i> , que <i>no tienen claros sus gustos</i> , que <i>tienen temor</i> , que no- no y- y que son súper también eh va a sonar fea la palabra pero <i>son súper fascistas</i> también entre ellos po ¿cachai?

El tono declarativo de los enunciados y las estructuras gramaticales presentes en todos los fragmentos expuestos anteriormente, dan cuenta de varios aspectos: primero, tendrían una función ideacional sobre la figura del estudiante como sujeto en falta, que no es persona (aún) y que a través de la educación podrían eventualmente llegar a serlo. Segundo,

expresarían una función relacional donde el docente se vincula con el estudiante para entregar algo o arreglar aquello que está mal, que está errado o inconcluso.

Esto se evidencia con la severa acusación de la hablante del fragmento 33 sobre el *carácter fascista* de los estudiantes, donde el uso de ese término representa una carga ideológica que amerita profundizar. Por un lado, el carácter fascista no está definido en el extracto, pero se enumera junto con otras características mencionadas previamente que no tienen el mismo valor expresivo que el fascismo, tales como *no tener claros los intereses* o *no tener claros los gustos*. Este tratamiento del término en relación de sinonimia con otros adjetivos, reduciría la fuerza expresiva de la palabra fascismo, naturalizándola de cierta forma. Por otro lado, es una acusación que no aparece sustentada en argumentos de ningún tipo y, la misma hablante atenúa su posible impacto en los demás participantes con la advertencia previa “*va a sonar súper fea la palabra, pero...*”.

De igual modo, encontramos otros extractos donde es explícita la idea que el docente es poseedor de aquello que falta al estudiante, los siguientes fragmentos dan cuenta de ello:

Fragmento 34. Grupo Focal Establecimiento B
H1: lamentablemente que nosotros, ellos [los estudiantes] nos informan de muchas cosas, e::h, ellos tienen información hoy día, porque: tienen un poco más de tiempo, pero nosotros tenemos la::, e::h, un poco más <i>el razonamiento</i> para, versus ellos que <i>son un poco más vehementes</i> en el actuar.
Fragmento 35. Grupo Focal Establecimiento C
H4: E:h y su- <i>su visión de mundo</i> [de los estudiantes] <i>cierto, que es tan finita llega hasta aquí, llega hasta aquí. Cuando yo amplí mi visión ¿cierto? Cuando quiero cosas por supuesto que también amplí mis necesidades ¿cierto? Cuando amplí mi visión eh filosófica puedo tener necesidades filosóficas pero aquí se- aquí se vive hambre, se vi- se vive lo físico, aquí en este colegio aunque ustedes no lo crean se pa- hay cabros que pasan hambre.</i>

En el fragmento 34, el hablante insinúa doblemente esta relación de posesión-no posesión, al señalar que los estudiantes tienen información debido a que tienen más tiempo, afirmación que aparece como un hecho objetivo y en relación de causa-consecuencia –tener tiempo causaría tener información–. Afirmación falaz, por cierto, que sitúa a los estudiantes en términos de desocupación, lo cual en su condición de estudiantes sería posible, pero no necesariamente en su condición de sujetos que viven y comparten en otros espacios

distintos al espacio escolar. Adicionalmente, el hablante polariza dos conceptos: el *razonamiento*, algo que sería positivo y que tendrían los docentes, versus *la vehemencia* como lo negativo que tendrían los estudiantes.

Algo similar ocurre en el fragmento 35, donde el estudiante es definido por su *visión finita del mundo que llega hasta aquí*, lo cual se explicaría por las necesidades básicas que no le permiten tener *necesidades más filosóficas*, no le permiten ir más allá. Con el uso de la primera persona singular en la oración *cuando quiero cosas filosóficas, también amplió mis necesidades*, se insinúa que el docente sí tiene esas necesidades que van más allá. Se desprende así, una función relacional de asimetría entre profesor y estudiante.

A pesar de esas descripciones en torno al vínculo, en una segunda instancia podemos apreciar cómo en otros momentos del texto de los grupos focales y de las entrevistas episódicas se expresan discursos donde el vínculo entre profesor y estudiante cambia. En otras palabras, las posiciones del profesor y del estudiante en la relación se modifican y toman un sentido más bien bidireccional. Ya no hay un traspaso desde un lado hacia el otro, sino que se manifiesta mayor reciprocidad y en algunos casos se evidencia la emergencia del estudiante como un sujeto en el presente y no una persona a moldear.

Respecto al aspecto pedagógico, en la siguiente selección de fragmentos podemos extraer la idea general sobre la necesidad de una interacción entre profesor y estudiante para que se produzcan los aprendizajes:

Fragmento 36. Grupo Focal Establecimiento A
--

H4: Algo que leí hace un, un tiempo atrás, que lo dijo alguien 300 años antes de Cristo, nosotros somos <i>formadores de personas</i> , (venimos) a <i>interactuar con el alumno...</i> y <i>los dos vamos a aprender...</i> y no es una palabra mía, es una palabra antigua que Aristóteles dijo, que estaban mal hechas las prácticas cuando iban al liceo porque el sabio le entregaba todo, ésa era la percepción.
--

Fragmento 37. Grupo Focal Establecimiento D
--

M2: Yo lo que intento explicar con la pedagogía, lo que uno hace y yo lo trato de explicar como que es un proceso, no que hago yo sola e:h <i>si el alumno no coopera o no está, es como si uno le hablara al viento</i> , nuestra función no tendría: un fin, entonces nosotros <i>somos parte de algo que se hace en conjunto</i> , yo siempre <i>trato</i> como de explicar eso, de que nosotros ↑ no sólo llegamos a dictar contenido, nosotros estamos ahí para crear un proceso, <i>un proceso de enseñanza y de aprendizaje</i>
--

Fragmento 38. Grupo Focal Establecimiento B

M6: o sea, es tan simple que de repente uno hace una clase, no te sale bien y uno dice, pucha algo hay que cambiar, y esa *transformación permanente* como en: la práctica docente es de las cosas más importantes con la relación profesor alumno o sea, que al final uno va transformando su práctica de acuerdo a lo que uno ve que produce en ellos y lo que ellos producen en uno también.

Desde un nivel intertextual, en el fragmento 36 se puede apreciar una referencia a Aristóteles para respaldar el argumento expuesto por el hablante. Aquí el docente, a pesar de recurrir a la frase propia del deber ser “*somos formadores de personas*”, resalta el *interactuar con el alumno, donde ambos van a aprender*, incluso criticando la dinámica del sabio que *entrega todo* al asistir al liceo.

Del mismo modo, en el fragmento 37 se releva el lugar del estudiante en la relación, afirmando que tanto docente como estudiante son parte de *algo que se hace en conjunto*. Se puede desprender del extracto una función relacional que insinúa cierta simetría entre profesor y estudiante, si bien no de forma explícita, asumir que hay *un proceso de enseñanza y aprendizaje que pierde su fin si el alumno no coopera*, daría cuenta de su importancia en la relación.

De forma más clara, la idea de *transformación permanente de la práctica* docente gracias a la relación profesor-alumno que enuncia la hablante del fragmento 38, sitúa al vínculo en el aspecto pedagógico y al igual que la cita anterior, da cuenta de cierta retroalimentación o reciprocidad, donde el estudiante también juega un rol fundamental.

Otro de los conceptos relevados en el marco de los vínculos entre profesor y estudiante es el respeto recíproco, como un sustantivo abstracto que no queda cabalmente definido en los discursos de los docentes, pero que sería un elemento necesario dentro de la relación. Por ejemplo, en los fragmentos 39 y 40:

Fragmento 39. Grupo Focal Establecimiento D

M4: entonces yo creo que en mi caso el objetivo en lo cotidiano, >intento ser consecuente y coherente< y que ellos vean, que en mi área, importa mucho la comunicación, *el respetarnos mutuamente*, ellos ven que yo también lo digo, entonces hay una coherencia de los que ↑yo les pido a ellos y cómo yo voy respondiendo a esas exigencias.

Fragmento 40, Grupo Focal Establecimiento A

H4: En ese mismo parámetro, o sea el tipo, para mí es interactuar con el alumno. Yo te enseño y tú me ayudas y los dos crecemos, [...]. Siempre yo le digo a los niños, *primero yo para que tú me respetes yo te tengo que respetar a ti*, pero *tú para respetarme a mí, tienes primero que respetarte tú*, entonces es una combinación de— es una *interacción recíproca*

En estos extractos, los docentes dan cuenta de un respeto que no es sólo exigido al alumno, como podría ocurrir en una relación de autoridad tradicional, sino más bien se enfatiza la idea de un respeto mutuo, que se retroalimenta entre profesor y estudiante. Así también aparece en el fragmento 39 la figura del docente que debe ser *consecuente y coherente* frente a sus estudiantes, que responde tal como deben responder ellos. Podemos distinguir, entonces, una función relacional en el texto que expresaría cierta simetría o bidireccionalidad en el vínculo.

Más allá de lo pedagógico y de lo relativo al respeto, un tercer aspecto que se enuncia en las entrevistas, es la transformación personal ya no sólo del estudiante sino del propio docente a partir del vínculo entre ambos. Por ejemplo:

Fragmento 41. Entrevista Episódica Establecimiento B

E: ¿Usted cree que ellos [los estudiantes] le han enseñado?

Sara: Totalmente, ¿por qué? Porque e::h, uno siempre, o sea yo, uno siempre dice, no, no escuches a los cabros, pero no:, o sea, yo digo, por eso que de repente yo digo, *que pena* que de repente no estemos todos así, porque hay un MONTÓN de cosas que podemos sacar de ellos, un montón de cosas que ellos te pueden enseñar, que ellos te pueden decir, que ellos te pueden contar de su experiencia de vida de sus casas e::h y que *ellos con sus actitudes te llegan y te hacen cambiar*, posiciones, o sea, no posiciones, te hacen a lo mejor como perder la vergüenza, de mostrarte tú realmente.

Fragmento 42. Entrevista Episódica Establecimiento C

Mario: En 2006 a mí me pasan un séptimo básico súper complejo, desde mi mirada, yo en ese momento estaba recién titulándome, desde la mirada bien tradicional de profe, yo no podía pasar mis contenidos, *chocaban mis planificaciones con la realidad*, decía *qué carajo*, llevaba dos meses en lo mismo. Cómo va a ser tan difícil implementar música digo yo, y en un momento hago clic y digo, ya chicos saben qué, *tiro la esponja*, y digo <¿qué quieren hacer?> Queremos esto y esto otro, y todo lo que pedían no tenía nada del otro mundo, tenía que ver con música, tenía que ver con la expectativas de ellos, y ésa fue una experiencia potentísima, porque empezamos a trabajar, *fue bajarme el ego, fue bajarme de un montón de: de estructuras academicistas*, a, y empezamos, y empezamos y se generaron cosas maravillosas, en el patio con público, eran los músicos de la enseñanza básica.

La hablante del fragmento 41, contrapone dos versiones sobre los estudiantes, aludiendo a un otro indefinido –probablemente otros docentes– quien diría que no hay que escuchar a los estudiantes. Ella, sin embargo, está en oposición a eso y da fuerza a su postura con la expresión *hay un montón de cosas que podemos sacar de ellos*, más aún, ellos pueden *hacer cambiar* al docente.

Lo mismo sucede en el fragmento 42 donde el entrevistado relata un episodio crítico, cuando estuvo a punto de rendirse o *tirar la esponja* porque *chocaban las planificaciones con la realidad*. La solución a esta situación problemática estaba finalmente en los propios estudiantes, que propusieron y construyeron junto al profesor quien fue cambiando durante el proceso. Los estudiantes lograron *bajar del ego* al docente, *bajarlo de las estructuras academicistas* y de la *mirada tradicional*. Podemos inferir una función relacional que posiciona al docente como alguien dispuesto a recibir o a transformarse a partir de lo que los estudiantes tengan para enseñar.

Lo interesante en este punto es, finalmente, la inversión de la relación presentada antes bajo la etiqueta de unidireccionalidad y el deber del docente de formar personas en falta o inconclusas. Acá habría un aprendizaje en términos personales a partir de lo que los estudiantes tengan para enseñar, en ese sentido se releva un verbo muy reiterado, el escuchar. Escucha que además es dotada de un significado profundo, pues tendría consecuencias reales en el otro, no sólo sería una actuación necesaria para empatizar en términos afectivos con el estudiante, aspecto que veremos en el sub-apartado siguiente.

Otro elemento muy presente en los discursos docentes que aparece como una alusión al contexto social e histórico más amplio es la movilización social por la educación. Esta categoría, si bien será retomada hacia el final de los resultados, es necesario destacarla como algo que modifica en cierta forma el campo semántico asociado al vínculo y que visibiliza al estudiante como sujeto, por lo menos a nivel discursivo.

A continuación se presenta el relato de un episodio, que continúa el episodio expuesto anteriormente y que se desarrolla cuando el docente replica la estrategia de preguntar a los estudiantes, pero ahora en el marco de “la revolución pingüina” del 2006 y a nivel de liceo:

Fragmento 43. Entrevista Episódica Establecimiento C

Mario: El 2006 es el levantamiento de los pingüinos... dentro de los planteamientos de los pingüinos está que la JEC, las horas de jornada escolar completa vuelvan a su espíritu inicial que es la formación integral del estudiante, ¿ya? No más matemática y más lenguaje, eso implicaba mover el... el currículum ¿cierto? Entonces acá me preguntan, me acuerdo que a mí me proponen, no sé por qué carajo el director me- de esa época me pregunta qué se me ocurre a mí. Yo le planteo así, tal cual, a mí no se me ocurre nada, *¿por qué no le preguntamos a los cabros qué se les ocurre?* Y eso fue clave porque desde ahí nace la propuesta y empiezan los chiquillos a participar y empiezan a ver cómo: y el 2007 empieza a funcionar, el 2008 ya entramos después con un circuito con el Consejo de la Cultura a trabajar [...] Y eso fue el punta pies inicial para un proceso, *maravilloso*, yo creo que como *experiencia de vinculación con los otros*, en este caso en general con los estudiantes de esa generación, yo creo que oh: hh *es increíble, increíble*. Llegábamos, yo podía juntar a los 300 estudiantes de enseñanza media, chiquillos tomen asiento por favor, sin micrófono y pararme al medio y hablar con los 300 cabros *con un respeto y con un feedback*, profe la presentación podríamos hacer esto, esto otro.

En este caso, el episodio es gatillado por una coyuntura de movilizaciones estudiantiles y que, por medio de la demanda de volver al espíritu inicial de la Jornada Escolar Completa, interpela a los directivos del establecimiento a replantear algunos aspectos del currículum. Así, el docente propone *preguntarles a los cabros qué se les ocurre* y se genera un proceso calificado con adjetivos de gran valor expresivo como *maravilloso* o *increíble*, que darían cuenta de la evaluación positiva que hace el hablante de la experiencia. Además, en el fragmento se alude explícitamente a la *increíble vinculación con los otros* que se genera a partir de esa experiencia.

En línea con el tema de las movilizaciones, en un grupo focal encontramos dos fragmentos que aluden a ellas, enfatizando más bien en cómo se distancian las posiciones de profesores y estudiantes en esas coyunturas:

Fragmento 44. Grupo Focal Establecimiento B

M2: [la movilización] me ha llamado la atención y me ha servido como para, como plataforma de: entrada, cierto, a ciertas materias y todo, efectivamente los chiquillos tienen un sentido más crítico de la realidad y por eso yo creo también que la mayoría se adscribe a estas movilizaciones, aunque igual hay un porcentaje de alumnos que lo hace por masa nomás, pero sí me ha llamado más la atención que en ese sentido, *los estudiantes a los profes, por lo menos de acá nos dan cátedra*, o sea *ellos son mucho más pro en ese sentido* y que siento que no sé, de repente a nosotros nos pueden estar poniendo el pie encima y nosotros en vez de hacer así, nos cruzamos de brazos y nos agachamos para que sea más fácil y ahí sí me ha impactado, y me ha llamado la atención y a veces me ha molestado también un poco la inercia con la que se deja llevar el gremio en general, cuando no hay:, no sé po cuando los

problemas no nos llegan así de, *así*, no hacemos nada [...] en cambio los alumnos, será por la pasión de la adolescencia en que ellos ven un problema que les puede rebotar el año 10015 ya vamos nomás porque esto igual es un problema, *tienen más vívido el tema de la consciencia social* y ha sido igual rico experimentarlo acá.

Fragmento 45. Grupo Focal Establecimiento B

H1: Los jóvenes, e:h, se ha trabajado de un tiempo a esta parte en ese vínculo para que, para poder *unir esas dos posiciones y encarnan una sola línea: ambas corrientes fuertes*, los profesores son fuertes acá: y los alumno son fuertes también: y *están bien organizados*, entonces eso se ha logrado tratar hace un par de años atrás, o sea:, la situación de demandas y todas las situaciones jamás pasan por este colegio por al lado, nunca.

M2: Bueno, yo también pienso que esto, primero es una cuestión e:h, la veo así yo, como una cosa post dictadura, que la veo en todos los estudiantes y antes también, antes, antes, antes, antes de la dictadura también, o sea, la canción de la Violeta lo dice muy bien “que vivan los estudiantes, porque son la levadura”, ya, entonces lo veo así.

En el caso del fragmento 44, la docente señala que los estudiantes tienen un *sentido más crítico, tienen más vívida la consciencia social*, son *más pro* que los docentes e, incluso, en relación a la movilización serían ellos quienes *les dan cátedra*. Esto interesante, porque de este texto se desprenden las tres funciones de forma clara: primero, la función ideacional que ve a los estudiantes como sujetos críticos y conscientes –ahora, no en el futuro–. Segundo, una función interpersonal, con la idea de que los estudiantes *dan cátedra a los profesores* se enuncia una relación de mayor simetría, ya no es sólo el docente el que enseña, sino que sería algo recíproco. Tercero, una función identitaria, ya que la hablante de paso caracteriza la postura de los docentes como sumisa e inerte frente al aplastamiento.

La misma docente en el fragmento 45 utiliza el verso “*qué vivan los estudiantes, porque son la levadura*”, que desde un nivel intertextual del análisis, es tomado explícitamente de la cantautora Violeta Parra y que da fuerza a las concepciones que tiene la hablante sobre los estudiantes. Además, ella alude a la dictadura, lo que ayuda a contextualizar históricamente el lugar y la importancia de los estudiantes y trae al discurso elementos que trascienden el espacio escolar.

Otra de las intervenciones interesantes es de H1 en el fragmento 45, quien indica que en su liceo se está trabajando para unir esas dos posiciones fuertes y encarnar una sola línea: profesores y estudiantes. Esta idea da cuenta de una posibilidad de mayor vinculación, en

torno a una postura en común de dos actores que aparecen, por lo general, en lugares distintos y hasta contrarios.

A modo de síntesis, los discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes en su proceso de trabajo se caracterizan por la complejidad y la tensión que provoca en los profesores, quienes lo vivencian de forma paradójica. Además, este vínculo es referido reiteradamente con metáforas y vocabulario alusivo al enfrentamiento y a la guerra, donde el docente se ve a sí mismo como un *luchador romántico* y utiliza distintas estrategias para lograr sus propósitos con los estudiantes, desde la seducción o la conquista hasta las medidas disciplinarias.

Finalmente, el vínculo es referido fundamentalmente como una relación unidireccional, donde el docente formaría a sujetos en falta a quienes entrega aquello de lo que carecen. No obstante, aparecen quiebres discursivos que dan cuenta de una relación bidireccional, que releva la transformación recíproca entre docente y estudiante. Este discurso subordinado, se potencia con la figura de las movilizaciones, coyuntura referida por los docentes y que tiende a invertir la relación.

7.2 Discursos docentes sobre los afectos y emociones implicados en el vínculo

Los discursos docentes analizados que describen los afectos y emociones implicados en el vínculo entre profesor y estudiante que a continuación se presentan, se pueden articular en torno a cuatro núcleos: i) los roles familiares en la relación con el estudiante; ii) la carencia afectiva del estudiante como vacío a llenar; iii) la gestión de los afectos como saber propio del trabajo docente; y iv) los límites de la implicación afectiva.

7.2.1 Los roles familiares en la relación con el estudiante

En la relación vincular descrita por los docentes, aparece comúnmente un posicionamiento familiar respecto al estudiante, ilustrado a través de roles tales como *mamá*, *papá*, *hermano mayor* e incluso *amigo* de los estudiantes, evidenciándose una función relacional en el discurso. A continuación se exponen algunos ejemplos:

Fragmento 46. Grupo Focal Establecimiento B

M5: hay otras relaciones [con estudiantes] que pasan y uno sí se puede dar cuenta de que en esos casos *uno puede terminar siendo el papá, la mamá, el confidente, el psicólogo*, o sea, en situaciones que uno sabe que cumple un rol, y porque se los hace saber así porque pasan los años y siguen en contacto.

Fragmento 47. Grupo Focal Establecimiento C

M2: como te decía tengo niñitas chicas que me andan diciendo *mamá*, yo obviamente las corrijo porque no soy su mamá ¿cachai?

Fragmento 48. Grupo Focal Establecimiento A

H2: En *las condiciones reales en las que trabajamos* nosotros, uno termina siendo hasta a veces *medio papá, medio hermano mayor*...eh hasta a veces un poco *amigo* de los— de los estudiantes...

El posicionarse desde un rol familiar, para los hablantes parece implicar una mayor cercanía afectiva con los estudiantes que no tendrían si simplemente se posicionaran como docentes. Dentro de la relación familiar, la figura del alumno como hijo es la más reiterada:

Fragmento 49. Entrevista Episódica Establecimiento A

Luis: tengo un hijo que vive conmigo y varios estudiantes me dijeron en alguna oportunidad, [profe, *cuando tenga un hijo, ojalá sea con él como es con nosotros*, yo soy muy afectivo, *muy de piel, de tocarlos, de quererlos, de darle un beso* en las mañanas o ellos antes de subir a la sala van a la cancha porque yo trabajo en la cancha del medio, y me van a saludar, me van a dar un beso y de ahí suben.

Fragmento 50. Grupo Focal Establecimiento D

M5: yo, por ejemplo estoy en los recreos en el patio y simplemente estoy disponible para anonadar, porque a mí se me acercan a eso, porque a ellos *les falta mucho*, o sea, a los niñitos y uno lo ve hasta en sus propios hijos que uno los deja al cuidado de otras personas, entonces se va produciendo una cadena, “*yo cuido a tus hijos, pero tú cuida a los míos*”, entonces más allá de enseñar nosotros cumplimos un rol muy importante en el tema de *cuidar a tus propios hijos*

En los fragmentos 49 y 50 los hablantes establecen una comparación entre el cuidado de un hijo y el trato con los estudiantes. Por una parte, el hablante del fragmento 49 caracteriza este trato a través de la expresión de la afectividad, con verbos tales como *querer, tocar, saludar con besos*.

Por otra parte, la hablante del fragmento 50 con la oración *yo cuido a tus hijos, pero tú cuida a los míos* da cuenta de un acto de habla directivo, ilustrando de cierta forma cómo se

siente interpelada en tanto docente por otras madres, y al mismo tiempo ella como madre puede interpelar a otro u otra para que ese otro cuide a sus propios hijos.

Sin embargo, los roles aludidos mantienen una posición de autoridad frente al estudiante, por ejemplo, ser hermano mayor, ser papá o ser mamá. Si bien enunciar estos roles refleja cierta cercanía con los estudiantes, al mismo tiempo indica una relación asimétrica en términos de poder.

Además de los roles familiares, en los discursos se alude al rol del psicólogo o confidente de los problemas de los estudiantes, al tener los docentes un lugar privilegiado para la escucha (fragmento 46). Aun así, lo que ambos tipos de roles tienen en común –familiares y confidentes– es la idea de ayuda, de apoyo, de asistencia, de escucha del docente hacia el estudiante, en términos unidireccionales.

En ese sentido, los fragmentos aluden a condiciones externas que llevarían a establecer una relación de tipo familiar con los estudiantes por medio de enunciados como “*en las condiciones en que nosotros trabajamos*” o “*a ellos les falta mucho*” (fragmentos 48 y 49). Ambas frases insinúan una función ideacional en los discursos sobre los estudiantes que se sustenta en las carencias, que revisaremos a continuación.

7.2.2 La carencia afectiva del estudiante: un vacío a llenar

El posicionamiento de ayuda y apoyo descrito en el sub-apartado anterior, parece estar sustentado en una concepción sobre el estudiante en carencia ya sea material y/o afectiva. Es interesante este lugar que adopta el docente respecto al estudiante, pues al establecer una relación entre un sujeto que entrega algo a otro se enuncia también una relación asimétrica de poder, basada no sólo en el conocimiento que el primero posee sino también en el “vacío afectivo” que debe ser suplido.

Fragmento 51. Grupo Focal Establecimiento C

H2: Pasa que con las familias hablan muy poco, e:h no tienen a quién decirle las cosas que les pasan, entonces paso a ser un- *un puente a veces en lo afectivo* y en ocasiones soy yo quien tiene que dar ese: ese aspecto, ¿ya? En realidad es *una carga bien e:h bien fuerte, bien estresante* además, porque tengo que todos los días estar e:h trabajando como les digo para que no queden atrás en- en lo que es el sistema educativo pero también tengo que *suplir áreas* que: en realidad eh, eh les hacen falta, carecen

de ello ¿ya? Y esto es todos los días y también tengo que suplir eh *carencias que tienen los mismos padres*, porque yo no me pue- yo no trabajo solamente con el estudiante.

Fragmento 52. Grupo Focal Establecimiento D

M5: Para mí, profesora no es enseñar inglés, para mí *la profesora es trabajar con niños, sobre todo niños, y vulnerables*, porque ellos son los que más necesitan, porque hay chiquititos que está:n *sú:per carentes, de cariño de papá, de mamá*. Las mamás son súper sacrificadas, las mamás ya no tienen *tiempo del abrazo*. Entonces, >yo en la mañana cuando llegan y se acercan a uno< a buscar eso, a mí me reconforta, si me llegan a saludar, eso me permite seguir día a día.

Fragmento 53. Grupo Focal Establecimiento C

H4: Claro, igual tu papá menos mal que- que- que- que era lector, entonces por ahí ya algo pude agarrar, no está preocupado de leer, *está preocupado de que podamos comer*, pero algo tenía y [Aquí] hay *cabros* que ni siquiera tienen un papá lector y ni siquiera tienen qué comer y más encima *van a una escuela donde no los pescan mucho, excepto en ésta, excepto nosotros*.

El hablante del fragmento 51 afirma que frente a sus estudiantes él pasa a ser un *punte en lo afectivo*, metáfora que condensa varios significados. Por una parte, un puente implica la unión entre dos elementos que, en este caso no quedan explicitados pero es de suponer que los afectos y los estudiantes.

Por otra parte, esta función implicaría una gran carga, que viene a sumarse a la tarea de que los estudiantes *no queden atrás en el sistema educativo*, oración donde no se especifica atrás de quién. Lo que no se dice en esta oración, pero sí se insinúa es que el estudiante tendría una carencia en sus conocimientos, en el ámbito cognitivo y pedagógico. Así, el puente afectivo debe suplir áreas carentes de los estudiantes en lo pedagógico y suplir, además, carencias de los mismos padres, relacionadas con el aspecto afectivo. Se infiere de este fragmento, que la carencia afectiva sería una responsabilidad de los padres quienes no satisfacen ese aspecto y que, por lo tanto, el docente debe asumir.

En el fragmento 52 se reitera la idea de que *los niños súper están carentes de cariño de papá y de mamá*. Asimismo, la hablante enfatiza en la carencia de parte de la madre, cuando expresa *mamá ya no tiene el tiempo del abrazo*, razón por la cual los niños se acercarían a la docente para buscar ese abrazo en las mañanas. *La falta del tiempo del abrazo* puede ser entendida como una metáfora que simboliza el vacío afectivo que la docente viene a llenar, ocupando el lugar de la madre.

En ambos fragmentos se aprecia una función relacional del discurso, donde los docentes nuevamente se posicionan desde un lugar poseedor de algo, en este caso cariño, que puede *suplirle* al estudiante aquello que le falta. Este posicionamiento se evidencia claramente en el fragmento 53 donde el hablante enuncia ya no sólo la carencia afectiva sino también la carencia material, frente a la cual ellos como escuela serían la *excepción* ante la indiferencia, serían ellos los únicos que brindan la atención necesaria a esos *cabros que ni siquiera tienen qué comer*.

La idea del estudiante carente se reitera en el fragmento 54:

Fragmento 54. Grupo Focal Establecimiento C

H2: A mí me llama la atención (...) cuando se enojan, se enojan, eso hay que dejarlo claro. Por eso te digo, *no es que sean muy cariñosos, son muy emocionales* porque requieren de mucho cariño pero cuando se enojan su ira no se la hacen entender muy bien. (H2, L5).

M1: Sí.

M3: Profe me dicen '*voy pa allá, quiero cariño*', ya venga pa acá, ya ya, ¿está bien ahora? 'sí, sí'.

H2: Que eso es lo que pasa, yo diría que son muy emocionales.

M1: Demasiado.

H2: Por qué, porque *requieren de mucho cariño*, [pero cuando se enojan...]

M1: Yo creo que *son muy carentes*.

Aquí se produce un diálogo entre los hablantes que intentan aclarar que los estudiantes no son muy cariñosos, sino que son muy emocionales, ya que no sólo piden cariño sino que expresan cualquier emoción de forma exacerbada. La hablante M3 reproduce una conversación ficticia con un estudiante donde se muestra de forma irónica cómo un estudiante pide cariño y se tranquiliza al recibirlo.

Un aspecto importante que aparece también de forma implícita y explícita es la carencia material como primera necesidad a ser satisfecha, sin lo cual los estudiantes no podrían cubrir aspectos como el aprendizaje. En ese sentido, el hablante del fragmento 55 va más lejos y define la educación y sus propios logros como docente en términos de satisfacer esas necesidades básicas en primer lugar:

Fragmento 55. Entrevista Episódica Establecimiento A

Luis: *primero el cariño*, después la recepción, darle un beso al cabro en la mañana, después fijarte, velar, o auscultar que efectivamente vaya a tomar desayuno, de que tome la leche, o coma algo y después meterlo al lado de la estufa cuando está mojado, o está húmedo, y tenerlo ahí arropado con la tuya, *eso es educación*, satisfechas esas necesidades, el cabro aprende.

La idea de la carencia material se refleja con mayor detalle en el fragmento 56, correspondiente al mismo hablante anterior, quien recurre a una descripción detallada de la ingesta calórica necesaria y la que realmente consumen sus alumnos:

Fragmento 56. Entrevista Episódica Establecimiento A.

Luis: tratar de satisfacer las necesidades básicas del cabro... *el abrigo, el afecto y la alimentación*. Cuando yo he revisado la dieta de *mis cabros*, como profesor de educación física, la, la dieta que recibe acá en el colegio uno sabe que es insatisfactoria, porque no va más allá de 250 calorías al desayuno y de 750 calorías el almuerzo, entonces un joven de la edad de 15, 16, 17 años, debiera tener una ingesta calórica de alrededor de 2200 – 2500 calorías diarias, y en la sumatoria, no llegai a 1000, entonces tú sabes que *ese joven tiene hambre*, y en este período tiene frío y *hacemos campañas de productos*, ha llegado gente que::, que tiene *esa sensibilidad social* y hemos logrado campañas para:: poder, y hay profesores que tienen iniciativas , entonces y hacen cuentos para incrementar el desayuno en las salas a:h, entonces el chiquillo se come un pan con una rebanada de queso, de jamón de mortadela, *la cecina más barata*.

En las dos últimas citas se plantean *el abrigo, el afecto y la alimentación*, como requerimientos a ser cubiertos por docentes ya que en las casa no estarían siendo satisfechos. Además, en el fragmento 56, se mencionan las acciones tomadas por los docentes del establecimiento, tales *como hacer campañas de productos e incrementar el desayuno* en la sala, enfatizando la llegada de gente que tiene *esa sensibilidad social*. Con esta frase, si bien queda enunciado el sujeto gente, no queda definido quién es esa gente ni tampoco se profundiza en el significado de *esa sensibilidad social*, cuyo adjetivo demostrativo indicaría que se define por lo descrito anteriormente: caridad con las necesidades básicas de los estudiantes.

Desde el texto podemos desprender una función identitaria, donde el docente se ve a sí mismo como un sujeto caritativo, que brinda lo básico a estudiantes y que, además, no tiene esperanza ni mayores proyecciones en ellos. Conviene señalar que esta idea del estudiante

carente no aparece con la misma fuerza en el contexto municipal selectivo, en efecto no incluimos fragmentos de ese grupo focal en este sub-apartado.

La idea de que los estudiantes no tienen las condiciones básicas para aprender, da cuenta también de una suerte de carencia cognitiva. Pese a no estar explicitada, esta carencia se puede inferir a partir de la mínima confianza que los docentes tienen sobre la capacidad de pensar de sus estudiantes, justificada en las necesidades de abrigo, alimento y afecto.

7.2.3 La gestión de los afectos como saber específico del proceso de trabajo docente

Asociada a la imagen del estudiante carente, aparece en los discursos una serie de saberes o habilidades que los docentes consideran propios de su labor, relacionados principalmente con afectos y emociones que no estarían prescritos ni evaluados. Estos saberes le darían un carácter específico al proceso de trabajo y muchas veces implican un mayor grado de dificultad que no está reconocido como parte del trabajo. Así, se dibuja a través de los registros un discurso bastante consensuado entre los hablantes y que trasciende a los cuatro contextos estudiados: la gestión de los afectos como especificidad del trabajo docente:

Fragmento 57. Grupo Focal Establecimiento C
M1: También la emoción, el trabajar ya con otro ser humano es complejo, o sea no es lo mismo, y <i>sin desmerecer otros trabajos</i> e:h el que esté todo el día en una oficina detrás de un computador haciendo programas o qué se <i>yo tiene otra carga emocional</i> , pero no es lo mismo que <i>el que está aquí con el otro, con tu otro igual</i> , ya sea la edad o lo que sea”
Fragmento 58. Grupo Focal Establecimiento B
M2: pero así cotidianamente es difícil aunque yo sé que todos los profes sabemos y que <u>esa es nuestra gran</u> , <i>digamos tarea diaria que alguien que no es profesor, no las sabe</i> , que es <i>la demanda constante de ti</i> , de uno, del profesor hacia los alumnos, que es una cosa psicológica, porque tú entras en eso, no es que tengas que cumplir con algo: concreto, sino que tienes que: estar siempre en ese juego, y ese juego es muy complicado.
Fragmento 59. Grupo Focal Establecimiento A
H5: No, no es un trabajo en el cual uno pueda tener una— <i>una actitud displicente</i> , no es un trabajo en el cual se pueda tener una, una actitud, alguien usaba el concepto de mi abuelo, de <i>ganapán</i> digamos, de que las cosas pasen, no se puede, menos hoy en día, ya, menos hoy en día que tenemos una <i>gran demanda</i> tal cual tanteaban los— los profesores, tenemos cada vez más demanda de parte de nuestros chiquillos, porque incluso la demanda de conocimiento no es tan, no es tan fuerte, en el sentido de que ellos también acceden por otras vías al conocimiento.

Fragmento 60. Grupo Focal Establecimiento A

H2: De hecho un profesor tiene que tener *muchas— muchas más habilidades* que un doctor o sea médico, y disculpen si ustedes son doctor, médico, no sé hoy día el papelito, pero es cierto, o sea nosotros tenemos que tener *habilidades sociales*, tenemos que saber, tenemos que tener e:h *habilidades de comunicación*, y otras *habilidades que no tienen los demás, y eso nadie lo considera*.

Un primer elemento llamativo es la diferenciación que hacen los docentes con respecto a otros trabajadores, como el que está en una oficina frente a un computador, como el médico o como cualquiera que no sea profesor, así se aprecia en los fragmentos 57 y 58, respectivamente. Lo mismo ocurre en el fragmento 59 cuando el hablante utiliza el concepto de *ganapán*, en una relación de antonimia o polarización con respecto a la labor docente, mientras el ganapán se gana el pan realizando tareas simples, el docente tiene una gran demanda de parte de sus estudiantes que va más allá de los conocimientos.

Con la expresión “*nuestros chiquillos*” para referirse a los estudiantes, el docente da cuenta de una cercanía y cierto nivel de involucramiento en la labor, que precisamente lo distingue de otros trabajos donde al parecer sí se podría tener una *actitud displicente* (falta de interés o falta de afectos).

En la selección de fragmentos nos encontramos con los epítetos *gran tarea diaria*, *gran demanda*, *gran esfuerzo*, las reiteraciones *uno está siempre*, *siempre conectado* o *la carga tan, tan dura* (Fragmentos 58) y las enumeraciones en los fragmentos 60 y 61 para describir la labor docente con adjetivos tales como *dedicación*, *energía*, *trabajo*, *tiempo*, *relación de amistad*, *compañerismo*, *habilidades sociales*, *de comunicación*, entre otras.

El uso de estas figuras retóricas daría cuenta de una descripción densa sobre la idea de que el ejercicio de la docencia es una tarea altamente demandante que involucra distintos aspectos y un compromiso importante de parte del docente. El énfasis en la definición de un concepto, en este caso la labor docente, sería muestra de una disputa ideológica en torno a dicho concepto, de una necesidad de demandar para sí su definición.

Fragmento 61. Grupo Focal Establecimiento A

H5: Yo destacaría también, en una conversación con personas que no estén al tanto de dinámicas educacional, pedagógica, e:h el *gran esfuerzo* que realizan los profesionales de la educación en

distintas áreas, el esfuerzo, dedicación, energía, trabajo, en distintas conceptualizaciones digamos, respecto de su labor, en términos de que no es un trabajo fácil, es un trabajo que requiere como digo, de mucho esfuerzo, de mucha dedicación, de mucho tiempo, dedicación exclusiva, eh eh eh en el— en *el verdadero sentido de la palabra profesional*, es decir, uno hace de la pedagogía el eje de su vida y ordena la vida en función de la— de la tarea pedagógica

Fragmento 62. Grupo Focal Establecimiento A

H4: Pero hay cosas a las cuales no acceden, que es *la relación de amistad, el compañerismo, el ser eh, el confesor, el ser el que acoge, eh el que entiende el tema emocional en un cierto rato, el que apaña cuando vienen con problemas*, en fin. Yo creo que eso también sería un punto importante digamos de resaltar en una relación con una persona que no conozca... específicamente *el trabajo nuestro... en su verdadera dimensión*.

Fragmento 63. Grupo Focal Establecimiento A

H1: Entonces... yo veo que hoy día este trabajo que nunca se ha dimensionado en términos reales que es un trabajo pesado, la educación o *los que servimos* en educación... y no sé, yo hoy en día estoy más complicado que antes... con la luz de esos días que me toca trabajar en básica. Es un comentario, no sé si servirá o no, *pero hoy día estamos más complicados*.

En la misma línea, las expresiones *el verdadero sentido de la palabra profesional* o el trabajo de los docentes en *su verdadera dimensión* presentes en los fragmentos 61 y 62 tendrían la necesidad implícita de reivindicar el valor del trabajo docente. Con el énfasis de esas expresiones, los docentes buscarían acentuar y dotar de sentido a su labor, disputando quizá su significado frente a un otro que no conoce la pedagogía.

Esta necesidad de resignificar el trabajo docente se explicita con la expresión *este trabajo nunca se ha dimensionado en términos reales*, del fragmento 63 o en la frase *eso nadie lo considera*, refiriéndose a todas las habilidades necesarias para ser docente. No obstante, por la estructura gramatical de ambas frases, no hay un sujeto responsable de no dimensionar el trabajo real de los docentes, un *trabajo pesado* y que *hoy día sería más complicado*. En las últimas dos caracterizaciones tampoco queda definido, pues no hay un sujeto, ni un complemento de la frase que explique por qué es más complicado hoy.

Por otra parte, el uso reiterado del verbo dimensionar da cuenta de que habría un aspecto de la realidad, en este caso el trabajo docente, que no está siendo ‘medido’ de la forma que debe ser medido. A nivel interpretativo e inter-discursivo podemos ligar esta percepción de

no ser medidos de manera adecuada con las consignas de las actuales movilizaciones que tiene entre sus ejes la falta de pertinencia de la evaluación docente.

Igualmente, respecto a la sensación de estar frente a una gran tarea, de amplias dimensiones, en el fragmento 64 aparece la comparación de los docentes con *las hormiguitas*, donde el uso del diminutivo enfatizaría la minimización.

Fragmento 64. Grupo Focal Establecimiento D

M1: yo creo que se vive como: e:h *como las hormiguitas*, yo creo que nosotros trabajamos como hormiguitas, de: somos *sumamente constante*, porque yo creo que esa palabra es muy importante, constancia, porque nosotros yo creo que somos como *los seres más porfiados del mundo, del universo completo*, o sea, nosotros tenemos que luchar contra todas las cosas que nos dicen que no, y eso es lo complejo, como un poco:: e:h de *Don Quijote*., tener estos gra::ndes objetivos que uno los ve anual o semestre a semestre e:h a uno se les hacen giga:ntes, pero yo creo que la pega del profesor es así, de: *de granito a grani::to*., *de actitu:d en actitud, de clase a clase*.

La figura de las hormiguitas se caracteriza con adjetivos tales como la constancia y con la hipérbole de los docentes como *los seres más porfiados del mundo, del universo completo*. Esto, sumado a la comparación con la imagen de *Don Quijote* que se enfrenta a los *grandes objetivos* que se hacen *gigantes*, enunciaría una función identitaria sobre cómo los docentes se ven a sí mismos frente a la tarea encomendada, como seres pequeños, mínimos. A pesar de lo cual ellos no dejarían de trabajar de manera constante y vehemente.

Esta alusión a términos en relación de antítesis como son la pequeñez y la grandeza da cuenta de una función relacional del discurso que vuelve a posicionar a los docentes en una relación de desventaja, de impotencia frente algo más amplio que no queda totalmente clarificado en el texto. Ahora bien, tanto la figura de las hormiguitas como la del Quijote encuentran acepciones menos afortunadas que la constancia y los sueños: mientras las hormiguitas representan el trabajo sin mayor cuestionamiento y la funcionalidad en una sociedad inamovible de obreras y reina, el Quijote representa la figura de un sujeto que vive de fantasías, alienado y sin tener real consciencia de la realidad.

Si vamos más lejos en un sentido interpretativo, podríamos estar frente a una suerte de alegoría de los docentes como trabajadores cuyo proceso de trabajo no se les reconoce y, además, se les enajena. Esta apropiación del proceso de trabajo de los docentes no parece

tener un responsable concreto, la reina de las hormiguitas no tendría un nombre claro, frente a lo cual el Quijote prefiere seguir soñando con el alcance de sus proyectos en lugar de enfrentar a los molinos y a la realidad.

En relación a las especificidades de la labor docente en el fragmento 65 se reproduce un diálogo entre los hablantes muy claro sobre cómo esta labor se vincula con aspectos emocionales.

Fragmento 65. Grupo Focal Establecimiento A

M2: (...) tú no te olvidas de ellos en ningún momento, entonces yo creo que es el único trabajo en el que *uno está siempre, siempre* conectado con los chiquillos (3 seg). Hay que tener vocación, [no cualquier persona puede ser profesor.

M1:[Sí, eso te iba a decir=

M2: No cualquiera.

M1: =Es un *espíritu especial* porque no...

M2: Puede ser brillante, [manejar contenidos=

M1: =La postura frente a.

M2: =Si tú no tienes la *capacidad emocional* también como pa poder =

M1: Contener...

Particularmente, las hablantes aseveran la necesidad de tener ciertas condiciones personales para ejercer la docencia: cuando M2 utiliza un modo gramatical imperativo con la cláusula “*hay que tener vocación*” y cuando M1 plantea con un modo declarativo que la docencia es un *espíritu especial*, que requiere de una *capacidad emocional para poder contener*. Esta idea de una capacidad especial se reitera en la siguiente selección de extractos:

Fragmento 66. Grupo Focal Establecimiento D

M2: por ejemplo, cuando uno les hace analizar los personajes y la psicología de cada uno de ellos, ellos también un poco se reflejan, entonces hay un ejercicio de conocimiento tanto personal como social porque también se lleva esta proyección a lo que ocurre en el contexto de la obra que se analiza, entonces, yo creo que ahí también *más allá del contenido* en este caso, eh, hay *un valor social y también personal en la labor de la clase*.

Fragmento 67. Grupo Focal Establecimiento A

H2: de alguna manera se vivencia:: un montón de situaciones que son complejas de— de llevar a cabo

solo con haber estudiado pedagogía. Yo creo que... *no se resuelve con— con el cartón en el fondo.*

Fragmento 68. Grupo Focal Establecimiento A

M1: Entonces yo creo que la forma de evaluar a esas futuras generaciones [de docentes] no va porque tengan *una buena PSU, tengan buenas notas, va por otra área*, porque— y que *tiene que ver más con lo humano que con lo cognitivo.*

Fragmento 69. Grupo Focal Establecimiento A

M5: cuando yo hago los comentarios no lo hago solo pensando en la vecina de la población, también en los tecnócratas y en los profesionales que definen política educativa, ya, y ellos tienen *ese desconocimiento de la realidad cotidiana*, y hoy día *esa realidad demanda otros aspectos que no son necesariamente el dominio de lo disciplinario*. Y por eso es que no cualquiera, a propósito de estas cosas de— de los programas especiales, donde han ido profesionales a hacer clase, no pasa por tener mayor dominio de lo específico, *pasa por esto otro.*

La capacidad ligada a lo emocional sería más importante que el *ser brillante*, estarían *más allá de los contenidos o por sobre el dominio del teorema de Pitágoras*, capacidad que además no se obtiene con *el cartón* (fragmentos 65, 66 y 67, respectivamente). La metonimia del cartón representa el título universitario que a su vez encarnaría toda la formación inicial que una persona requiere para llegar a ejercer como profesor. Asimismo, en el fragmento 68 se repite la idea de que esta capacidad no tiene que ver con *una buena PSU*, con *buenas notas* o con *lo cognitivo*, tiene que ver con *lo humano*.

El fragmento 69, por su parte, es clarificador porque el hablante se dirige a *los tecnócratas y a quienes definen la política educativa*, personajes que desconocerían la realidad cotidiana que actualmente *demanda otros aspectos que no son necesariamente el dominio de lo disciplinario*. Por tanto, la demanda no es solo respecto al conocimiento de un área específica, sino que se relaciona con algo más que no es detallado por la docente y que nombra como *esto otro*. Al parecer *esto otro*, tendría relación con algunas capacidades o habilidades, difíciles de categorizar pero que se explican a través de palabras tales como:

Fragmento 70. Grupo Focal Establecimiento D

M5: Mira, nosotros tenemos una estructura muy jerarquizada hacia arriba y tenemos que tener muy claro nuestro rol de *saber escuchar, escuchar, escuchar*, siempre estamos ahí porque: e:s un círculo, dirección, nosotros, y así. Entonces estar constantemente recibiendo eso, de repente igual va con la persona, si no tienes la capacidad... (P5, Grupo Focal SI).

Fragmento 71. Grupo Focal Establecimiento A

M5: en los contextos actuales, el dominio de lo específico, en términos de la especialización o de la asignatura que uno imparte, va perdiendo importancia frente al conjunto de las otras demandas que uno tiene en el trabajo pedagógico. O sea hoy en día al chiquillo le importa menos si el profe domina o no, lo voy a expresar muy brutaemente, *si el profe domina o no el teorema de Pitágoras*, pero sí le preocupa que el profe no tenga la *capacidad de la empatía*, que no tenga *el sentido de la mujer* y eso.

Fragmento 72. Grupo Focal Establecimiento C

M2: he aprendido herramientas de ellas como *las prácticas restaurativas ¿cachai?* y- y- y otras cosas que *son instintivas*, no sabría decirte de dónde las aprendí, *no sé si de mi madre*, de repente me pongo a pensar en eso *¿cachai?* Porque tiene que ver con simplemente el darte el tiempo, *el escuchar al otro* y a veces en verdad no vai a poder hacer nada pero el solo hecho de que *ese niño se sienta escuchado* hace una diferencia.

El uso del término *capacidad* se reitera en el fragmento 70 donde la hablante además, por medio de una reiteración enfatiza la necesidad de *escuchar, escuchar y escuchar* que junto con la *capacidad de la empatía* serían elementos determinantes para el ejercicio de la labor. Los conceptos de escucha y empatía, también se aprecian en el fragmento 72 donde se menciona al estudiante con el término *niño*, infantilizándolo y simplificando a la vez la tarea de escuchar. La hablante del fragmento 71 llama a esta característica *la capacidad de empatía* que se enuncia en relación sinónima con el llamado *sentido de la mujer*.

La asociación entre estas capacidades afectivas o emocionales a la mujer se repite en el fragmento 72 donde la hablante alude a herramientas que no tiene claro cómo aprendió, pero enuncia a su madre como una de las posibles enseñantes.

Si bien, de modo transversal en los grupos focales, se aprecia una valoración de los afectos y las emociones como un aspecto importante en el aprendizaje, la relación entre ambos no es precisamente instrumental. Pese a ello, en algunos fragmentos aparecen alusiones al uso de la afectividad como una herramienta o instrumento para lograr los aprendizajes, que podríamos definir como una heterogeneidad discursiva interesante de profundizar. Conviene mencionar que gran parte de estas alusiones provienen del grupo focal y la entrevista realizados en el Establecimiento 'D', contexto educativo particular subvencionado y selectivo. A modo de ejemplo encontramos:

Fragmento 73. Grupo Focal Establecimiento D

H6: Sí, bueno yo si me tuvieran que explicar a alguien, eh qué hago, bueno, le trataría de decir que: es una profesión bastante interesante, que involucra una serie de: actitudes por parte mía como ser humano y del uso de una serie de herramientas como técnicas y afectivas, como decían aquí las compañeras.

Fragmento 74. Grupo Focal Establecimiento D

M4: Si no existe ese vínculo, yo también he tenido curso, donde el vínculo ha sido complicado. Es súper difícil que aprendan. Yo creo firmemente que la educación pasa por el afecto, lograr aprendizaje pasa por una cuestión afectiva.

Fragmento 75. Entrevista Episódica Establecimiento D

Carla: No:, yo creo que un poco reforzar el tema de las emociones, de la afectividad más que, más que nada eh... pucha, quizás va a sonar como "*maestra Jiménez*", pero yo creo que es importante... casi fundamental lo que:: tiene que existir, la afectividad vínculo alumno-profesor gatilla desde ... la confianza que se da, hasta el aprendizaje ... si es que el alumno viene:: >está cruzado con el profesor que no lo quiere<, ese niño no va a aprender la materia que lo:: y lo va a gatillar toda su vida.

En el caso del fragmento 73, el hablante al describir su trabajo menciona puntualmente que dentro de las habilidades y herramientas necesarias están las técnicas y las afectivas. Pese a que no profundiza en estas herramientas, que sitúe explícitamente el aspecto afectivo como una herramienta requerida, no solo enfatiza que es un saber necesario en la docencia, sino también que es una habilidad personal que le permitiría cumplir con los objetivos.

En la misma línea, la docente del fragmento 74 afirma que *lograr el aprendizaje pasa por una cuestión afectiva*, dando cuenta de cómo lo afectivo se constituye en un medio para un fin. De forma más explícita, la entrevistada del último extracto sitúa *el tema de las emociones y la afectividad vínculo alumno-profesor* como un gatillante del aprendizaje que condicionaría la disposición del estudiante frente al docente.

Esto, sumado a los fragmentos 20, 21, 22 y 23 revisados en el primer sub-apartado de discursos sobre el vínculo, donde la conquista, el encanto y la seducción aparecían como un juego emocional estratégico para lograr mantener la atención de los estudiantes, daría cuenta de que en ciertos momentos los docentes intentan atraer al estudiante desde lo emocional por sobre lo pedagógico.

De este modo, se explica que los docentes valoren los saberes ligados a lo afectivo como fundamentales en su proceso de trabajo y como un aspecto poco reconocido, que traería consecuencias a nivel personal, en su salud mental y en su subjetividad, que profundizaremos a continuación.

7.2.4 Los límites de la implicación afectiva: la búsqueda del equilibrio.

Un aspecto que aparece de forma reiterada en relación con el trabajo con afectos abordada previamente, es la tensión que provoca el hecho de establecer límites en las propias emociones y en la vinculación con los estudiantes. En otras palabras, la implicación afectiva de los docentes se vuelve muy compleja y se mueve entre dos polos: por una parte, la decisión de separarse afectivamente de los estudiantes y por otra, entregarse totalmente. Así, lograr el equilibrio entre ambos polos aparece como un horizonte difícil de alcanzar.

Fragmento 76. Grupo Focal Establecimiento D

M5: En esta etapa somos nosotros < los que los acompañamos, vamos viendo cómo crecen, sus altos, sus bajos. Lo de *nosotros es mucho más emocional* que::, mi trabajo como pedagogía, no lo veo como ir a la universidad a enseñar una cátedra o dictar una cátedra, acá en el colegio es diferente, tú > *te involucras con el niño, imposible no vincularse* <.

Fragmento 77. Grupo Focal Establecimiento A

M3: yo había visto mal a una niña, yo le dije mira yo te pregunto no por molestarte cómo estás, te pregunto porque me interesa saber cómo estás y ver si te puedo ayudar, me interesa qué te pasa, y después cuando me pasó esto [tener un día malo] a mí la niña se acerca y me dice tía, ¿cómo está hoy día? y yo le digo bien, qué bueno porque yo también me preocupo por lo que a usted le pasa... y *armamos un lazo* me entendís, no es una cosa solamente de un niño que ah no me importa lo que pase contigo, no, *sí me importa* y se los hago entender que sí me importa lo que pase y ando preocupada de lo que opinan los otros profesores, ando tirándolos pa arriba si es que los veo mal y estoy ahí *constantemente pendiente*, a tal punto que me pasó como *el típico síndrome del aula* porque el año pasado yo estuve poco en aula, el antepasado más y este año de nuevo hartó en aula entonces ese típico síndrome del aula que *llevaba a mi casa y no podía dormir, no podía dormir*.

En los fragmentos 76 y 77 se puede ver cómo las hablantes van describiendo su trabajo en términos del involucramiento con los estudiantes, lo cual se constituye como una característica importante de la docencia. En estos casos, el involucramiento se presenta como inherente a su labor, como algo dado que no puede ser modificado, la hablante del

fragmento 76, por ejemplo, resalta que es *imposible no involucrarse con el niño*, dando cuenta de cierta naturalidad del involucramiento con el estudiante.

En el caso del fragmento 77, la hablante lo describe en términos positivos, ya que habría un apoyo recíproco entre ella como docente y su estudiante, sobre todo en aquellos momentos en que sus propias emociones entran en la relación. Lo interesante aquí, es la idea de reciprocidad, ya no es solo la docente quien contiene, quien llena un vacío afectivo, sino que también su propia emocionalidad es recibida y respondida por la estudiante.

Es interesante la expresión *típico síndrome de aula*, metonimia empleada por la hablante en el fragmento 77, una categoría inexistente en la psicopatología, pero que se presenta como tal en el texto. El síndrome de aula sería consecuencia del sobre-involucramiento emocional con los estudiantes y entre sus síntomas estaría *llevarse a la casa* los problemas propios del aula. Esta categoría creada por la docente se potencia con la anáfora del *no poder dormir, no poder dormir*, que subraya en el texto la tarea de estar *constantemente pendiente* de los estudiantes.

Así también, encontrar el equilibrio entre el sobre-involucramiento o la indiferencia con los estudiantes aparece como dilema en algunos discursos, como una fuente de tensión. En los siguientes fragmentos se exponen algunos ejemplos:

Fragmento 78. Grupo Focal Establecimiento C
--

M3: Sí, entonces en la relación uno tiene que tener demasiado como <i>tino</i> para hablar con ellos, saber bien, conocer <u>bien</u> las distancias pero que ellos sepan que uno es el profesor y ellos son los alumnos, <i>pero</i> que a la vez se den cuenta que <i>uno es afectuosa</i> con ellos.

En el extracto anterior, se alude al equilibrio por medio de palabras más coloquiales, cuando la hablante destaca la necesidad de *tener demasiado tino* y conocer las distancias entre ella como docente y los estudiantes. De igual modo, se insinúa la necesidad de resguardar los roles de profesor y alumno, subrayando que los estudiantes deben conocer la distancia que no deben traspasar. Esta distancia se contrapone, por medio de la conjunción adversativa *pero* al *demostrar afectividad*, y para moverse entre estos dos opuestos la docente debería tener la delicadeza justa o el acierto preciso.

Este mismo equilibrio se enuncia en el fragmento 79, donde la hablante se refiere a un episodio sobre el suicidio de un exalumno, que trajo para ella consecuencias importantes en su carrera como docente y en su vida incluso personal:

Fragmento 79. Entrevista Episódica Establecimiento B

Sara: él [el exalumno] me vino a ver después, después de que había pasado un año en ingeniería y yo estaba haciendo clases y él vino y qué se yo, me saludó, vino con otro compañero y: y entonces vino, y quería conversar, entonces yo conversé muy amablemente con él qué se yo, hola cómo está pero yo inmediatamente traté, porque yo estaba haciendo clases, y yo amablemente así, bueno nos vemos después qué se yo y mm y ellos se fueron y yo sentí en él como una tristeza, como una tristeza, así como, “profe no me escuchó”, qué se yo ... e:h y ya y pasó:: qué se yo y bue:no, pasó como::, como un mes y me avisan que:, que se había suicidado, que se había suicidado ese joven se ahorcó en su casa, en el parrón de su casa y bueno, fue una cosa terrible y, y esa:: fue:: una cuestión que me marcó, me marcó en el sentido de:, de:, de eso que te cuento, que yo como profesora, me::, hasta ahora, me cuestiono, esto es parte de mi personalidad, pero me cuestiono el que *esa parte de la afectividad* es::, es fundamental, pero todavía no logro encontrar *el equilibrio e::m justo* que, porque *yo soy la profesora* entonces tampoco se trata que yo sea *amiga*, pero, pero el equilibrio justo en *involucrarme en las vidas* de mis alumnos.

Particularmente, habría un reconocimiento a *esa parte de la afectividad*, que por el adjetivo demostrativo utilizado se plantea como algo distante a ella. Frente a la afectividad, la docente no logra encontrar el *equilibrio justo* para mantener su rol de profesora sin llegar a ser *amiga*, de esta manera, el rol de profesora se contrapone al rol de amiga. El equilibrio justo implicaría *involucrarse* hasta el punto preciso en la vida de sus alumnos y encontrar ese punto se vuelve una dificultad en la docencia.

Asimismo, respecto al equilibrio en la relación con el estudiante, aparece en los discursos otro concepto con una función relacional como el *poner límites*.

Fragmento 80. Grupo Focal Establecimiento B

M5: yo creo que es posible poner límites y es necesario, porque uno trabaja con adolescentes y uno está en una etapa súper voluble e inestable, entonces como decían antes los profes acá e:h, de pronto un joven te ve: como *un apoyo maternal*, como un *apoyo de amiga*, entonces si uno no logra establecer no límite claro e:h, eso puede traer miles de consecuencias, entonces sí es posible poner límites y es necesario.

Fragmento 81. Grupo Focal Establecimiento B

M3: que sea en mi caso, no: me ha pasado al contrario de que alguien me haya dañado, marcado que pasara a mi vida personal, ahora sí yo creo que *lo de la vida personal ahí hay que tener cuidado* igual,

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

Fragmento 82. Grupo Focal Establecimiento B

M3: y creo que ahí es importante el límite, o sea, también de acuerdo como:, *claro esto es parte de la vida* y al final es lo que uno quiere hacer pero si uno se va a llevar para la casa todos los problemas que tiene acá:, no po, o sea, como tratar de *guardar los, límites* un poco que tiene esa relación humana.

En el fragmento 80 se justifica la necesidad de establecer límites en *la etapa súper voluble e inestable de los adolescentes*. De no establecer dichos límites, podría haber *miles de consecuencias*. Esta última hipérbole, además de exagerar las posibles consecuencias de no poner límites, no clarifica cuáles serían esas consecuencias, nuevamente la incertidumbre.

Es interesante la alusión que se hace a los límites entre la vida y el trabajo, como enuncia la docente del fragmento 81 cuando declara *esto es un trabajo, no es la vida misma*. Sin embargo, la misma hablante en otro momento del grupo focal aclara que *esto es parte de la vida*, evidenciándose una contradicción del discurso que reflejaría cierta dificultad que suscita para la docente la idea de mantener los límites. Resaltar que en *esto* que vendría siendo la docencia *no se puede ir la vida*, es también digno de indagar sobre todo porque polariza lo que sucede en el trabajo y la casa: por una parte, aparece la casa como un núcleo protegido de la contaminación laboral y por otra parte, se disocia el trabajo del resto de la vida, como si uno no estuviera incluido inevitablemente en el otro.

En línea con la idea de evitar el sobre-involucramiento con efectos a nivel afectivo, la hablante del fragmento 83 entrega un concepto muy ilustrativo, el *párele emocional*, que condensa muchos significados en torno a la posibilidad y necesidad de poner ciertos límites:

Fragmento 83. Grupo Focal Establecimiento C

M2: =Frente a eso yo pongo un *párele emocional* y digo ya, a ver, hasta aquí tengo que poner un pare porque igual tengo que dormir... pero no significa que no siga trabajando con eso, sino que me doy cuenta de lo que estoy viviendo, tomo cartas en el asunto, salgo a trotar, hago yoga, hago varias de las cosas que yo hago, que me nutro de otras cosas, no- no- la pedagogía no es lo único que hago y vuelvo con- con algo más renovado ¿cachai? Ya manejo algo individual como dice la... yo no puedo estar sufriendo ese *agobio emocional*, tengo que hacerme cargo ¿ya? Pero eso no implica que mi práctica docente cambie en relación a decir no, sabís que no me puedo meter *no- no- no-* porque me hace mal.

En este caso, la docente establece un límite en el ámbito emocional entendiendo que la pedagogía no es lo único, pero no ignora el problema sino que continúa trabajando con él. Así, se matiza la idea de que el trabajo está fuera de la vida, mientras la hablante recurre a estrategias más bien individuales y que apuntan a la introspección, para evitar enfermarse. Igualmente, la docente refiere al *agobio emocional* para describir su quehacer, donde la palabra agobio a nivel intertextual puede ser interpretada como parte de las consignas más importantes en el discurso de las últimas movilizaciones de docentes en Chile. Sin embargo, en este texto se agrega el adjetivo *emocional* y la docente asume un rol activo frente a ese tipo de agobio y se niega a *no meterse* en los problemas, se niega conscientemente a mantenerse al margen.

En resumen, en relación a los discursos docentes sobre afectos y emociones implicados en el vínculo tenemos que en primera instancia los docentes tienden a posicionarse desde roles familiares que mantienen una relación de autoridad y asimetría con sus estudiantes. Este posicionamiento estaría principalmente fundado en una concepción del estudiante en carencia afectiva, además de la carencia material, carencias que supondrían una reducción en su capacidad de pensar o aprender. Frente al estudiante carente, el docente debería cubrir esas necesidades afectivas básicas, incluso por sobre las necesidades de aprendizaje que vendrían después.

Otro aspecto categórico y transversal en los discursos docentes, es la gestión de los afectos y emociones como un saber específico y necesario en el proceso de trabajo docente, que lo diferenciaría cualquier otra labor o profesión. En general, hay dificultad de los hablantes para poner en palabras esta especificidad, pero sí hay consenso en que sería una gran tarea que requiere de una capacidad emocional, asociada a lo femenino y cuya verdadera dimensión no es valorada ni reconocida.

Finalmente, en el marco de esta labor afectiva los límites en el involucramiento de los docentes con los estudiantes se van desdibujando y se tornan difíciles de establecer, teniendo en muchos casos efectos a nivel individual, incluso llegando a la enfermedad. Las demandas afectivas del trabajo, la falta de reconocimiento y de tiempo para llevarlas a cabo, agobiarían al docente, quien debe recurrir a estrategias de autocuidado eminentemente individuales para protegerse.

7.3 Discursos docentes en torno a los aspectos estructurales que condicionan el vínculo con sus estudiantes

A lo largo de los discursos docentes registrados en los grupos focales y en las entrevistas, son recurrentes las alusiones explícitas e implícitas a la estructura más amplia en que se desenvuelve el vínculo entre profesor y estudiante. Desde la institución escolar, pasando por el sistema educativo, hasta la sociedad misma. Si bien no siempre es posible distinguir estos tres ámbitos que se van entrecruzando en el texto, para facilitar la lectura a continuación se presentan: i) Las alusiones a la institución escolar; ii) las alusiones al sistema educativo chileno; iii) las alusiones a la estructura social más amplia, la sociedad.

7.3.1 La institución escolar: roles y posiciones impuestos

La institución escolar aparece en los discursos analizados como un elemento que condiciona el vínculo y la relación que se puede establecer entre docente y estudiante. De forma relativamente homogénea, en los casos en que la institución escolar es mencionada, se alude más bien a sus efectos negativos y limitantes del vínculo profesor-estudiante. A continuación se presentan algunos extractos ilustrativos al respecto:

Fragmento 84. Grupo Focal Establecimiento C

H1: Claro, claro entonces y- y- y- la- la primera vez que hicimos los talleres JEC yo me acuerdo que les decía [a los estudiantes], entonces piensen en qué hacen después de las 4 de la tarde y cómo eso que hacen después de las 4 de la tarde lo pueden llevar al colegio, eso es lo que les estamos ofreciendo y de ahí se empieza a construir la asignatura, desde los gustos, desde los intereses de ellos y qué sé yo pero- pero *lo patético* es justamente cómo la institución no permite espacios de participación real de los cabros, de construcción.

En el fragmento 84 el docente describe un episodio en tiempo pasado, cuando consulta a los estudiantes sobre el contenido de unos talleres de la Jornada Escolar Completa –ya analizado en el primer sub-apartado–, señalando que *lo patético* es que la institución no permita *espacios de participación real* de los estudiantes. Si bien, se puede distinguir una falta de coherencia local en el párrafo, se aprecia que el hablante se posiciona desde un lugar ajeno a la institución. Esto se refleja con la frase *nosotros estamos ofreciendo* que ellos puedan construir la asignatura y luego, abruptamente afirma que la institución no

permite la participación real. Así, el hablante se desliga de la acción de la institución, que aparece como sujeto agente en la estructura gramatical y los estudiantes como sujeto paciente que recibe la acción. Por medio de esta estructura gramatical el docente queda ausente en la oración y en la acción, eximiéndose de la responsabilidad de no permitir espacios de participación a los estudiantes.

Particularmente, las identidades institucionales particulares también se irían configurando de tal manera que limitan el sentido pedagógico o los propósitos que tienen los docentes con sus estudiantes, como en los siguientes fragmentos donde se destaca el carácter emblemático del establecimiento:

Fragmento 85. Grupo Focal Establecimiento B

M3: La PSU, y, y vamos con *la nota y, y la nota por la nota* y tenemos un fin que es llegar a la universidad, y yo siento que este colegio, principalmente, o sea, veo que este colegio replica eso y que *somos una elite* y que, y que, no sé, bueno ya, eso es un sustantivo pero yo lo veo así, pero somos una elite y somos los que cumplir con esto y *cumplir con el SIMCE, con la PSU*, a uno, a uno yo siento que *le quedan pocas libertades*, digamos como esto, que podamos, que quizás estamos conversando, cuando ustedes no trabajan, pero a lo que voy es que acá se ha formado esa mentalidad, se ha formado esa mentalidad, esa *mentalidad de compra y vende* eh., entonces a pesar de que se dice un colegio emblemático, pero vamos a ver por qué es un colegio emblemático. Siempre llevaba cabros a la universidad, por qué, por qué es un colegio emblemático ha fomentado durante algún tiempo, no sé, *esa estructura: de:, de enseñar, así, compra, vende, esto me sirve, esto no me sirve*, lo veo yo, como una contradicción enseñar, ↓el fin de enseñar.

Fragmento 86. Grupo Focal Establecimiento B

M6: creo que: que como la lucha a la que él se refiere tiene que ver un poco con romper con *ciertas estructuras de: de la misma escuela y que están súper integradas también en los estudiantes... y también en otros docentes*, o sea de repente obviamente hablo de lo que a mí me ocurre en historia em: me pasa que me es un poco difícil tratar de trabajar principalmente en habilidades que tienen que ver con el cuestionamiento crítico, con el análisis o tal vez, también con poner e:h dentro de la: de la clase, la cotidianidad de los mismos alumnos y tomarla, me pasa que eso de repente *se me contradice* con cierta em: con los mecanismos tal vez formales de evaluación, es un poco más estándar, principalmente con las pruebas de nivel o esas pruebas un poco más como generalizadas, no la evaluación que uno pueda hacer eso.

En el fragmento 85, el énfasis en pruebas estándares como la PSU, la reiteración *vamos con la nota, y la nota por la nota* o la afirmación de que *le quedan pocas libertades*, darían cuenta de un descontento de la hablante con la identidad institucional que fomenta aspectos contradictorios con *el fin de la enseñanza*. No obstante, cuando la docente indica que *se ha*

formado esa mentalidad de compra y vende, la estructura gramatical impersonal del enunciado presenta la realidad como un evento, omite al sujeto que ejerce la acción, y tampoco clarifica el sujeto paciente que recibe dicha acción. Además, en esta afirmación la docente se margina de los efectos de *esa mentalidad* y se la atribuye a otros en la institución escolar. Asimismo, al señalar que el colegio *llevaba cabros a la universidad*, la docente nuevamente se aparta de la acción de la institución.

La sensación de verse limitado llevaría a contradicciones vivenciadas por los docentes entre el sentido que ellos ven en su trabajo y los estándares que la propia institución establece de acuerdo a sus metas. Sin embargo, estas lógicas no estarían solo en la institución de manera abstracta sino que *están súper integradas también en los estudiantes... y también en otros docentes* (fragmento 86). En esta oración, tal como en los fragmentos anteriores, la hablante se posiciona desde un lugar externo a la institución y a otros actores, como si estuviera fuera de las prácticas de la institución y sus efectos.

Entonces, de forma general en los extractos presentados hay un posicionamiento del docente como ajeno o externo a los aspectos negativos de la institución escolar, cuyo condicionamiento afectaría principalmente a los estudiantes como sujeto pasivo u objeto en la dinámica. Algo ligeramente distinto ocurre en el fragmento 87:

Fragmento 87. Grupo Focal Establecimiento C

H3: Con respecto a lo que se está discutiendo ahora y ahí es donde me permito intervenir... se habla de la palabra *sumisión* y yo creo que los- los estudiantes no están, no son los únicos que están sometidos, sea a una institución, sea (...), sea a horarios, entonces *yo creo que estamos todos envueltos en una misma: en un mismo torbellino donde todos jugamos roles*, donde intentamos posicionarnos profesionalmente, llenos de pulsiones unos y los otros, donde los chicos vienen acá por las pulsiones de sus padres que quisieron- que quieren que sean lo que ellos no pudieron ser, donde: nosotros también les ponemos nuestras pulsiones así sean buenas nuestras intenciones e:h entonces *los cabros son- son un- un vasito lleno de pulsiones* finalmente po porque nosotros también estamos vertiendo nuestras *pulsiones profesionales, emocionales*

Aquí, el hablante comienza diciendo que no son sólo los estudiantes quienes están sometidos, que también están sometidos los docentes, *todos estamos envueltos en un mismo torbellino donde todos jugamos roles*. La metáfora del torbellino es muy significativa pues

da cuenta de un proceso impetuoso, rápido, violento, que escapa al control de cualquiera, que es envolvente y al ser un desastre natural, del torbellino no escaparía nadie.

Pese a eso, posteriormente realiza una comparación entre los estudiantes y *vasitos llenos de pulsiones*, es decir, los estudiantes pasan a ser objetos que se *llenan* de algo. Tal como ocurre en el sub apartado de la carencia afectiva, en este enunciado se asemeja al estudiante con un vacío, un objeto vacío. Es interesante este fragmento, sobre todo porque se enmarca en un grupo focal desde donde se desprenden ciertas opiniones muy críticas, pero al mismo tiempo los hablantes afirman a través de modos gramaticales declarativos características despectivas sobre los estudiantes.

En otras palabras, si hacemos un análisis de la coherencia global del texto producido a lo largo del grupo focal, podemos advertir cómo en aquellos discursos donde aparecen los ideales más críticos con la estructura, aparecen también enunciados con significados negativos sobre los estudiantes. Algo similar ocurre en el diálogo del fragmento 88:

Fragmento 88. Grupo Focal Establecimiento C

H4: Perdón, solamente un punto, yo creo que: y aquí la Vivi igual me puede: apoyar o no digamos, puede que no. Yo creo que los chiquillos son así como los describiste dentro de la escuela... salen de la escuela y los estudiantes- los cabros de aquí son otros ¿o no Vivi? ¿Actúan igual afuera?

M1: ¿En qué sentido?

H4: Que son fascistas, que no se organizan, que no proponen. Son así dentro de la escuela.

M2: Puede ser, sí po.

M1: Yo creo que: claro es como *la estructura de la institución escuela lo que genera eso...* e:m.

H4: =Que- el *que habla conmigo aquí y es distinto el que habla conmigo pa fuera.*

M1: Y eso- y eso también quería decir con respecto al- al que te tuteen o no te tuteen. Yo de verdad a mí me complica y creo que hasta vieja no lo voy a permitir que un estudiante me tutee, yo creo que *dentro de cualquier institución*, sea escuela o sea un espacio más abierto la calle e::m también es una institución em *los roles están definidos* y eso no implica que no tenga la confianza o no con el chiquillo=

Aquí, el hablante busca respaldar su opinión en otra participante del grupo focal justificando la afirmación que ella hace sobre el *carácter fascista* de los estudiantes (ya analizado en el sub-apartado 1 de los resultados). Los estudiantes serían así dentro de la escuela y por lo tanto ese carácter *fascista* sería generado por la *estructura de la institución*

escuela. No obstante, el concepto no es profundizado y la hablante M2 cambia abruptamente el tema, destacando que *los roles están definidos en la institución*. A través del ejemplo de que ella no permitirá que la *tuteen*, se muestra cómo la docente marca la distancia, la diferencia y finalmente su posición de autoridad frente a los estudiantes. Así, se distingue claramente una función relacional en esa oración, donde el docente nuevamente se posiciona en términos de distancia y asimetría frente al estudiante.

Finalmente, aparece también en los discursos una alusión a tiempos históricos pasados en un sentido casi nostálgico y situando puntualmente el origen de la institución que no permite una relación óptima con el estudiante. A continuación dos extractos de la misma entrevista episódica:

Fragmento 89. Entrevista Episódica Establecimiento B

Sara: La institución educativa escolar, yo creo que ... e:h, yo te estoy hablando así, de cuarenta atrás hasta acá de cuarenta años más para, hablemos derechamente de la dictadura, yo te estoy hablando *de la dictadura para acá*, yo creo que las instituciones educativas no propician *esas instancias de relación feliz, de relación tranquila e::h del profesor con el alumno*, no propician ni los espacios físicos, no propician ni los tiempos ... y, y tampoco los objetivos de esas instituciones, llamemos objetivos de aprendizaje tampoco propician una relación alegre, e:h, feliz, tranquila con los estudiantes, no de cuarenta años para acá, yo pienso así, personalmente que no:, *no: propician esas instancias*

Fragmento 90. Entrevista Episódica Establecimiento B

Sara: el no hacerse cargo del proceso de enseñanza de aprendizaje, o sea, ustedes son de excelencia, tienen un seis en adelante y con ello les presento esto, y ya po y después viene la prueba y *entonces cero relación pedagógica*, y yo pienso que eso sí se da actualmente, sí se da, *el profe dejó de interesarse*, porque también estaba *presionado por otros lados*, porque también estaba, estaba asustado por otros lados, porque también había, las unidades técnicas, las UTP se crearon en tiempos de dictadura pa' controlar al profe, lo que hacía en su sala, entonces también al profe *se le fue:: minando en su:: quehacer*, quitando libertades, persiguiendo, metiéndose en la sala de clases, para ver qué es lo que hacía, y en el fondo, *controlar*, y entonces, todo eso, fue creando *un profe inactivo*, e:h un profe que seguía una línea, y:: dejando de lado esa alegría el proceso de enseñanza de aprendizaje, y yo creo que aquí, o sea *no creo, yo veo* que aún persiste eso:, y los alumnos allá y uno acá.

En el fragmento 89 la hablante identifica un punto de inflexión histórica, *la dictadura* que marca el inicio de una institución que no propicia instancias de *relación feliz, tranquila del profesor con el alumno*. Con esta opinión la docente describe una institución en términos negativos, es decir, lo que no se permite en este caso son tiempos y espacios para una

relación calificada como feliz y tranquila. Lo que no está dicho en este fragmento, quizá está implícito, es una descripción de la institución educativa antes del punto de quiebre que sería la dictadura.

Situación similar se presenta en el fragmento 90 donde la hablante describe a un profesor *desinteresado y presionado por distintos lados*, lo cual ejemplifica con la creación de las Unidades Técnico Pedagógicas [UTP] que comenzaron a entrometerse en el aula, a *controlar*. Lo sugerente de este extracto es cómo nuevamente se estructuran frases gramaticalmente sin un sujeto claro: *se crearon las UTP, se fue minando el quehacer del profe*, donde no se logra identificar un responsable más allá de abstracciones como la dictadura o las UTP.

7.3.2 El sistema educativo chileno: un modelo empresarial y agobiante que limita la vinculación con el estudiante

En los discursos se pueden observar múltiples alusiones a elementos propios del modelo educativo vigente en Chile y con un posicionamiento crítico más o menos consensuado en los grupos focales. Cabe señalar que estas alusiones aparecen en todos los grupos focales a excepción del contexto educativo particular subvencionado selectivo, donde las referencias al sistema educativo son más bien difusas.

En primera instancia, aparece el tiempo y su distribución en un lugar central, como obstáculo para el logro de relaciones pedagógicas significativas. Por ejemplo, en los fragmentos 91 y 92, donde se alude a la falta de tiempo para aquello que realmente importa.

Fragmento 91. Grupo Focal Establecimiento B

M3: si yo tengo dos horas, dos horas de clases, yo tengo una hora treinta de clases en biología... tengo que pasar unos contenidos que son... desastrosos ¿cierto? Horribles, horribles o sea los contenidos no pueden ser *más fomes de los fomes*=

H4: (...) la célula.

M3: [=Que no es como pa... yo me atraso por ejemplo una clase y para mí es horrible porque me atrasé casi un mes completo, eso significa, entonces yo en qué tiempo *siendo abogado así del diablo*, en qué tiempo si tengo que ser tan cuadrá con el tiempo porque me dan una unidad, usted tiene que pasarla en 12 semanas, esta otra unidad tiene que pasarla en tantas semanas, me dicen todo *¿En qué tiempo voy a sociabilizar con mis alumnos?*

Fragmento 92. Grupo Focal Establecimiento A

M2: Y al final te exigen tanto esa parte administrativa que tú te agobias, llegas malhumorada y *los chiquillos son esponjitas, son súper perceptivos, te sientes agotada y uno no quiere, no quiere bajar la guardia. Yo no quiero bajar la guardia con los chiquillos en el sentido de que no quiero dejar mis energías para poder atenderlos a ellos como siempre los he atendido.* Entonces en eso, yo de repente me cuestiono y digo pucha a lo mejor ya es tiempo que me retire, a lo mejor ya colapsé, pero no porque me gusta, por algo estoy acá. Entonces, yo creo que las políticas eh que se están normando con educación no tienen relación con *lo que uno realmente hace y con lo que uno se tiene que preocupar=*

En el caso del primer fragmento sería la organización del currículum con contenidos *horribles, fomes y obligatorios* la que limita la posibilidad del vínculo. El uso de esos adjetivos es muy sugerente, pues tienen una fuerza expresiva importante y además la hablante supone que aquello que se presenta como central para el trabajo docente en términos formales, como es el currículum pierde sentido frente a lo importante que es *sociabilizar con los alumnos.*

En el caso del segundo fragmento, la falta de tiempo se vería acrecentada por *toda esa parte administrativa*, lo cual dificulta que el docente ponga la atención en los estudiantes, quienes a su vez son comparados con *esponjitas* por su capacidad de absorción de aquello que les rodea. Desde un análisis intertextual, es interesante la alusión en este fragmento a la figura del *agobio*, concepto que, como dijimos antes, aparece como una de las principales consignas de las últimas movilizaciones docentes.

En el mismo sentido, el hablante del fragmento 93 con un modo gramatical declarativo señala que la organización de su trabajo les obliga a ejercer de una manera que ellos como docentes no quisieran:

Fragmento 93. Grupo Focal Establecimiento C

H3: creo que ha- ha- habría que hacer esa diferencia antes de: de decir qué es lo que hacemos realmente, y así es como lo (tomo) un poco yo, sin decir que: me siento con una vocación sumamente grande y con una— con un compromiso: bien importante frente a mis alumnos, sean aquí o en otra parte del mundo y e:m y frente a mi proyecto también de sociedad que pasa por la educación, pero creo yo que en muchos casos *nuestro trabajo está condicionado por una organización del trabajo y por condiciones laborales que nos obligan a ejercer de un manera que nosotros no quisiéramos hacerla.*

En este caso sólo se identifica un sujeto paciente, el docente que es obligado y el sujeto activo se pone en términos de *la organización del trabajo*, nominalización donde un proceso –en este caso organizar el trabajo–, se reduce a un sustantivo abstracto que no tiene responsable. Tampoco se describe con claridad cuál es esa manera en que ellos como docentes verdaderamente quisieran hacer su trabajo.

Desde un punto de vista más crítico y haciendo alusión directa al modelo educativo y las reformas que se están comenzando a implementar, encontramos el siguiente extracto:

Fragmento 94. Grupo Focal Establecimiento A

H5:Y— y me hace ruido en el sentido de que eh todo este proceso de definición de políticas generales respecto a los profesores, eh apuntan fundamentalmente a establecer categorías en donde se parte por el tema del, *del mayor o menor dominio en la especialización, o en el dominio de los— de los contenidos*, del ámbito del conocimiento, en la famosa *prueba Inicia* y eso hacen pie en un tema disciplinario digamos, más que en las condiciones, o características, o las capacidades, voy a decir anexas digamos, de la— de *un tema emocional, de un tema de la relación, de la afectividad, de la socialización*, cuando hoy día la mayor demanda de nuestro trabajo está en esos aspectos y no en el tema del dominio específico de— de un campo del conocimiento.

En el nivel intertextual de análisis, el hablante del fragmento 94 alude al proceso de reformas que el país vive actualmente, relevando que su foco está en el dominio de lo disciplinar y los contenidos. Sobre el mismo tema, el hablante critica a través una ironía a *la famosa prueba Inicia* –símbolo de evaluación centrada en contenidos–, en circunstancias que *la mayor demanda hoy día* sea el trabajo con la emocionalidad, la relación, la afectividad y la socialización.

Otro elemento propio del modelo educativo chileno, que se constituye como obstáculo para el logro de vínculo, son los estándares de desempeño de los estudiantes, que aparecen también como evaluaciones que cruzan el trabajo de los docentes y lo condiciona. Así se expresa en los cuadros que siguen:

Fragmento 95. Entrevista Episódica Establecimiento B

Sara: Sí, tú siempre ves *apoyo de tus pares*, o sea, tú ves de repente::, claro profes que *van corriendo detrás de una PSU, de un SIMCE* y uno también e::h ha caído en eso, si a uno la evalúan por eso, si no tení el SIMCE y el puntaje...

Fragmento 96. Grupo Focal Establecimiento B

M2: yo soy bien evaluada *si les va bien a los cabros en la PSU, ahora si les va mal, si les va mal yo soy responsable cien por ciento, si les va bien, es el sistema el correcto*, todo, desde el portero, todo el mundo hizo que este cabro fuera un cabro exitoso. Le fue mal, nosotros somos responsables, ha pasado, ha pasado, es *bien macabro*, fíjate, es bien macabro esta cuestión y no aceptan cómo se, *no sé cuál es la solución*.

La imagen de los *profes van corriendo detrás de la PSU, del SIMCE*, en el fragmento 95 es contrapuesta *al apoyo de los pares*, lo cual apunta implícitamente a cómo estas pruebas dificultan el trabajo colaborativo entre docentes. Pues correr en una carrera detrás de una meta, la PSU y el SIMCE en este caso, se hace y se logra de forma individual.

En el fragmento 96, también se resalta el carácter individual del trabajo y se alude a la responsabilidad que deben asumir los docentes en caso de que los resultados sean malos, no obstante en caso de que los resultados sean los esperados, se atribuye el éxito a muchos otros factores. Esta sensación es descrita con el adjetivo *macabro*, un término con un valor expresivo destacable, que puede ser asociado a lúgubre, sombrío y que es coherente con el enunciado *no sé cuál es la solución*, que da cuenta de una percepción de falta de alternativas, pesimista y desesperanzada.

En los fragmentos 97 y 98, también se alude al SIMCE y a la PSU en el marco de una educación *objetivizada* donde todo sería una *cosa con un valor de cambio*, y que llevaría a los estudiantes a entrar en la misma dinámica.

Fragmento 97. Grupo Focal Establecimiento B

M3: Entonces acá el vínculo de repente se, o sea, se da el vínculo y en ese sentido me da lata que se de ese vínculo entre los objetivos míos y el contexto, educacional actual, como dice la Mariela porque hoy en día *la educación está súper objetivizada*, o sea es una cosa, le dan un valor de cambio, o sea si tú tienes esto, yo te doy esto. Entonces los chiquillos igual van a entrar en esa dinámica, o sea, yo sé que muchos de mis alumnos yo tengo plena confianza, han desarrollado las habilidades, pero mucho de ellos estudian porque necesitan un número que le va a llevar a alcanzar a otro número mayor para que finalmente viva con una cierta cantidad de plata, o sea, está todo así como pensado, calculadamente en cifras, como decía P4 estadísticas, y ese vínculo que se da y que yo lo concretizo acá con *la PSU, el SIMCE*, ni lo tomo en cuenta, porque me dejó de preocupar hacer como cuatro años, me da lo mismo, pero sí la PSU, porque los chiquillos en cuarto medio como que se *enferman, se obsesionan, se llegan a enfermar* literalmente porque están pensado pero profe por qué estamos viendo esto si en la PSU no entra? Qué me importa a mí tu PSU, o sea, anda a preu a estudiar eso y

yo te enseñé otras cosas, entonces cuando se marca la relación de, esto me sirve para esto, encuentro que ya se dio este vínculo y *perdimos el foco*, perdí el objetivo que tenía acá, se me fue para cualquier otra parte.

Fragmento 98. Grupo Focal Establecimiento C

H1: Y con aceptarse, con mi- por muy- por las condiciones por muy complejas que sean de la vida de los niños, se puede, en la medida que uno trabaja con ellos, se escucha, aprenden a organizarse, a *recuperar el autoestima* eh como decía una amiga es la idea es que se- se empiecen a sentir importante y recuperar el autoestima, el sistema como está instalado lo que hace es justamente lo contrario, es *marginarlos, es destruirlos, gastarlos (...)*=

M1: *Anularlos*.

H1: =Anularlos, eh los modelos- los modelos eh eh si uno hace a trasluz y empieza a mirar los- todos estos documentos de evaluación y de creación de- de *instrumentos de evaluación*, etcétera etcétera, diagnóstico eh to:do el modelo finalmente lo que hace con el cabro es *hacerlo trizas*, e:h con objetivos claros po eh entonces e:h e:h finalmente si me preguntas a mí cuál es mi objetivo en esto e:h bueno vuelvo a insistir, es casi una *militancia*, es casi un actuar eh absolutamente eh como *cuadro político* dentro de la escuela.

En el fragmento 98, se enuncia el sistema instalado y los instrumentos de evaluación detallando sus consecuencias negativas en los estudiantes.

En ambos casos los hablantes recurren a un vocabulario con gran valor expresivo, para describir los efectos que el modelo y sus estándares tendrían en los estudiantes: *enfermarlos, marginarlos, destruirlos, gastarlos, anularlos, finalmente hacerlos trizas*. Es llamativo el uso de palabras asociadas a la destrucción y a la descomposición, sobre todo porque se está manifestando el efecto de políticas a nivel estructural en personas concretas.

Asimismo, las estructuras gramaticales que predominan en los dos fragmentos excluyen al docente del evento, donde no se identifica un sujeto activo claro, sino sólo los efectos de una acción en los estudiantes como sujetos pacientes que la reciben. Por una parte, en el fragmento 97 la hablante propone una acción individual frente a las pruebas, que sería no interesarse por los estándares, lo cual expresa en un diálogo ficticio con los estudiantes. En esta oración, a través de un modo gramatical imperativo ella envía a los estudiantes a estudiar para la PSU en otro lugar “*qué me importa a mí tu PSU, o sea, anda a preu a estudiar eso*”. Por otra parte, en el fragmento 98, el hablante propone algo interesante para hacer frente al panorama descrito: lograr que los estudiantes comiencen a recuperar el

autoestima, a organizarse y donde el docente debe actuar en una *casi militancia*, como un *cuadro político*.

En una tercera instancia encontramos algunas proposiciones en torno al sistema educativo en términos amplios y, sistema que los mismos hablantes vinculan a ciertos intereses económicos a nivel nacional:

Fragmento 99. Grupo Focal Establecimiento A

H2: Yo quería hablar de lo que— ya que estamos hablando de lo que interfiere en nuestra labor pedagógica, yo creo que todos acá estamos más o menos de acuerdo en que nosotros formamos personas y lamentablemente en los colegios, bueno la educación en general en Chile, *no se maneja con una política de personas, se maneja con una política de empresas*, esto tiene que funcionar como una empresa y en las empresas se funciona con números y eso no puede ser así.

Fragmento 100. Grupo Focal Establecimiento A

H6: Entonces es como una situación de *desvaloración y de precarización constante de una profesión* que es esencial pa el desarrollo de toda sociedad, si en el fondo eso es lo que yo creo que no se toma en cuenta hoy en día, porque *se miran las reformas desde el punto de vista de los grupos económicos que están implicados en todo esto* y de los que van a ser favorecidos y de cómo el mismo Estado busca como tratar de *explotar más sin tener que gastar tanta plata*, porque en el fondo usan esa lógica, cómo soltamos más recursos, pero al mismo tiempo los apretamos para que produzcan más, no es para que generen mejor educación, sino que para que produzcan más.

En el fragmento 99, el hablante se posiciona en forma crítica al modelo educativo, afirmando que la educación en Chile *se maneja con una política de empresas y no con una política de personas*. La política de empresas funcionaría con números y, en términos discursivos, condensaría todo el aspecto que antes describimos relacionado con los estándares, las cifras, el foco en la evaluación de lo disciplinar y, en general, con el sentido instrumental de la educación para obtener una ganancia.

Esta idea se reafirma con el fragmento 100, donde se alude al Estado como un agente que intenta *producir más, ganar más y explotar* sin invertir. En ese sentido, el hablante menciona las reformas actuales, que se estarían haciendo desde el punto de vista de los grupos económicos implicados. Este diagnóstico realizado por el hablante tendría consecuencias directas en el trabajo docente, en términos de *desvaloración y precarización*.

Pese a que, en general, se aprecia un panorama desalentador frente a un sistema omnipotente y que trae consecuencias destructivas para los sujetos, en algunos puntos del texto aparecen quiebres discursivos que proponen salidas alternativas, como ocurre en los siguientes fragmentos:

Fragmento 101. Grupo Focal Establecimiento C

H3: =Entonces yo creo que bajo *ese modelo económico* es que nuestra práctica pedagógica y *nuestra relación con los alumnos está: sometida*, vuelvo a ocupar la palabra sumisión, está *sometida a:h a estándares sumamente concretos* de sumar o restar y: aprender lo- lo esencial, lo básico... y en tanto que no podamos- yo creo que ese es *el muro* al- en el cual nos estamos pegando contantemente en la cabeza porque no vamos a poder avanzar mientras no hagamos caer ese muro, y ¿cómo lo podemos hacer caer, creo yo? Ya pasando a una parte un poco más propositiva... yo creo que: intentando elaborar un proyecto educativo más autónomo en- en el papel legalmente los colegios tienen libertad curricular, sólo que por una serie de condiciones no se aplica esa *libertad*.

Fragmento 102. Grupo Focal Establecimiento A

H6: Entonces hay una *hay—hay* un problema aquí de fondo que tiene que ver en Chile, que *no hay un proyecto nacional que— que— que engarce lo que es la educación*. Si hubiera, *los profesores serían más valorados*, como decía en otros países, los países que están más desarrollados, o que se desarrollaron en el fondo fortalecen la educación porque saben que ahí está la materia prima de lo que va a ayudar a que se generen los recursos.

Si bien en el fragmento 101 se hace el mismo diagnóstico que vincula el sistema educativo con el modelo económico, es interesante cómo el hablante destaca la sumisión de la relación con los alumnos a estándares concretos y básicos. Proposición abreviada en la metáfora del *muro* contra el cual el sujeto enunciado en términos colectivos (primera persona plural) se estaría constantemente golpeando. De las palabras usadas se podría desprender un carácter violento, un choque, un golpe contra ese muro, pero a la vez se expone la eventual caída del muro y se explicita, además, un sujeto agente de esa acción “*mientras no hagamos caer ese muro*”. El hablante también propone una estrategia: elaborar un proyecto educativo más autónomo, utilizando intersticios que la legalidad permitiría como la *libertad curricular*.

En un sentido similar, en el fragmento 102 se menciona la falta de *un proyecto nacional que engarce lo que es la educación*, no se describe qué elementos caracterizarían este proyecto, pero sí destaca que cumpliéndose esa condición los docentes serían más valorados. Para

ambos fragmentos lo más llamativo es el salto que dan desde el diagnóstico del sistema educativo, hacia la mención de un proyecto transformador, que si bien no está caracterizado en los discursos de forma explícita, sí daría cuenta de una necesidad sentida por los docentes (o algunos de ellos) de alterar una realidad que aparece como inamovible.

7.3.3 Los problemas del sistema social que cruzan la relación pedagógica: el instrumentalismo e individualismo de la estructura aplastante

Entre los múltiples elementos mencionados como condicionantes del vínculo entre profesor y estudiante en los discursos docentes, los más relevados por los hablantes son aquellos aspectos negativos del sistema social amplio, desde sus valores, los problemas sociales como la droga o la pobreza o la estructura en términos abstractos.

En los siguientes fragmentos se destacan de forma negativa algunos aspectos valóricos o ideológicos del sistema social y cómo estos se entrometen o permean la situación pedagógica donde se desarrolla el vínculo profesor-estudiante:

Fragmento 103. Grupo Focal Establecimiento B

M5: Es la lógica como *un poco perversa* que tiene como el sistema en el cual estamos, donde todo es un medio para conseguir un fin y ese mismo fin, vuelve a ser en sí mismo un medio para conseguir otro fin, o sea, estudiamos para la universidad, y la universidad estudiamos para tener una profesión que nos dé ojalá plata, para tener una casa bonita, con auto y cumplir como con los estándares que nos han impuesto, nos hemos impuesto de alguna manera, en ese sentido: *la educación ya no es un fin en sí mismo* y todo aquello que no me reporte una ganancia, así como concreta, pareciera no tener mucho valor, o sea, para qué estudiamos, *¿lo voy a ver en la universidad, o no? ¿Me sirve o no me sirve, entra o no entra?* esas preguntas tienen lógica en el sentido en que todo es un medio para otra cosa y por eso yo creo que no nos ven como nos ven a los profesores, o sea, *servimos o no servimos*.

Fragmento 104. Grupo Focal Establecimiento B

M2: Yo creo que la educación en este momento es súper funcional a esta sociedad *individualista* en que vivimos, pero replica, y replica *la desigualdad, la desigualdad*, los profes formaron estas universidades pencas, crearon los colegios de niños pobres, total no importa que no aprendan mucho, son *mano de obra barata*, la predestinación de los cabros cuando nacen es como *el sistema de castas hindú*, no sé, me cachai, es donde naciste y te voy a quedar ahí nomás, e:h, y creo que propicia al individualismo, propicia el individualismo entre nosotros los profesores, o sea nosotros aquí no hacemos trabajo colaborativo, yo aquí he encontrado aquí, en este colegio un poco de trabajo con mis colegas, pero en general es sola, individualmente.

Para la hablante del fragmento 103, el instrumentalismo donde todo se vuelve un medio para un fin, llevaría a que la educación sea caracterizada con esos términos. Aquí es sugerente cómo nuevamente a través de la preguntas *¿lo voy a ver en la universidad, o no?*, es el estudiante quien entra a encarnar esta lógica instrumentalista con respecto a los docentes, *si es que sirven o no sirven*. Este sistema es descrito con *una lógica un poco perversa*, donde destaca el adjetivo perverso, que alude a lo maligno, y denota cierto grado de intencionalidad o disfrute en esa lógica. A pesar de ello, debido a la estructura gramatical de la oración, y el sustantivo abstracto puesto como sujeto, no se identifica a un actor concreto que simbolice o fomente esa lógica.

En el caso del fragmento 104 se reitera el concepto de individualismo y se sitúa también a la educación en el lugar de la reproducción de estos valores y de *la desigualdad* de la sociedad. Dicha desigualdad es comparada con el *sistema de castas* en el cual efectivamente no hay espacio para ningún tipo de movilidad social y donde los estudiantes son educados para formar *mano de obra barata*. Además, los docentes son puestos como víctimas de ese individualismo en su trabajo diario, donde no hay trabajo colaborativo.

En ambos fragmentos se describe un escenario sin posibilidades de cambio, sin agentes concretos identificables para explicar por qué la sociedad es como es y la figura del docente aparece determinada, moldeada y pasiva en un sistema educativo funcional y reproductivo.

Por otra parte, en el contexto del liceo municipal no selectivo, aparece el problema de la droga y la marginalidad como elementos externos que condicionarían el vínculo y el trabajo de los docentes con los estudiantes. Por ejemplo, en el fragmento 105 un docente relata un episodio trágico donde un ex alumno se suicida producto de la droga.

Fragmento 105. Entrevista Episódica Establecimiento A

Luis: han muerto algunos ex alumnos nuestros que yo los he visto en los diarios o en las informaciones de las noticias y he visto *a algunos mocosos*, que: uno de ellos se suicidó aquí en la plaza por ejemplo, una mañana cuando pasé por ahí había un cuerpo colgado y: con tristeza te digo yo, un joven, un joven de apellido Alarcón que vivía aquí cerca del colegio se había colgado producto de la droga y llamando a la policía porque había que cubrir el cuerpo, había que hacer toda la operación eh del magistrado, del juez del fiscal, no sé, que venía a constatar y qué se yo, entonces entró con mucha fuerza en esta comuna la droga y eso ha afectado en gran medida a muchos estudiantes y *ésa es una de las cosas que te duele y aunque uno luce por, pero es más fuerte que uno*.

Del extracto se pueden destacar varios aspectos discursivos: las emociones como la tristeza y el dolor, el tono de naturalidad con que se relatan los eventos, el uso del término *mocososo*, una forma despectiva para referirse a menores propio de la cultura de Chile (variable lingüística), y que de alguna forma infantiliza a los adolescentes, los minimiza y los sitúa en una posición de víctima. Otro elemento es la resignación contenida en el enunciado *aunque uno luce por eso, pero es más fuerte*, donde la lucha se pone en términos individuales y no habría nada que hacer frente a ese aspecto de la sociedad.

De igual modo, podemos notar una mención constante a la estructura como un concepto que adquiere un significado poco claro, que parece referirse al sistema social en general. A modo de ejemplo:

<p>Fragmento 106. Grupo Focal Establecimiento C</p>
<p>H3: Entonces e:h e:h creo que hay ahí una contradicción fundamental entre lo que creemos hacer desde una mirada <i>más consciente del pedagogo</i>, de una mirada más- más derechamente ideológica, derechamente de pararse desde paradigmas totalmente distintos y lo que e:h y para quién trabajamos en definitiva, porque podemos armar toda una comunidad educativa, <i>muy light</i> qué sé yo, pero finalmente estamos trabajando con un modelo, con una estructura a la cual tenemos que responder y eso nos hace- <i>nos hace trizas</i>.</p>
<p>Fragmento 107. Grupo Focal Establecimiento C</p>
<p>H1: Eh... <i>trato de ser más consciente</i> si- eh lo máximo que se pueda en lo que me da pa poder ser eh poder transmitir otra forma, otra construcción de sociedad, de ser humano que sea capaz de eh tener una mirada distinta y capaz de que eh podamos construir una sociedad distinta definitivamente. Ahora, ésa es una <i>tarea titánica</i> porque eh de ahí aparece el <i>burnout</i>, aparece el- el- <i>la contradicción misma del quehacer pedagógico</i> porque nos enfren- nos- <i>nos enferma, nos enferma</i>, por una parte tenemos una <i>máquina gigante, no es una máquina</i>, es- es eh tenemos un Penta, tenemos un Soquimich, tenemos toda <i>una estructura que está e:h para eso, pa <u>mantener el modelo</u></i></p>
<p>Fragmento 108. Grupo Focal Establecimiento C</p>
<p>M1: que si yo no estuviera en lo que estoy hoy día, trabajando con otro igual a mí eh no sé, estaría como loca o no sé con stress, bueno estoy con stress [risas] ése es otro stress=</p> <p>H1: Es otra categoría de stress.</p> <p>M1: Es un <i>stress de estructura eh...</i> pero yo creo- porque también <i>mis convicciones</i> me llevan a estar en estos espacios, no sólo la escuela como institución sino con la gente, con las personas, con la gente de carne y hueso, con los que viven eh el día a día e:h pero eso más que nada, que es un trabajo muy complejo y que implica entregar... los chiquillos dicen ‘¿para qué sirve la historia?’ primero para conocer el pasado, ‘¿pero para qué?’ porque tenemos que transformar el futuro...</p>

En el fragmento 106 el hablante problematiza su propio quehacer al oponer una mirada consciente, derechamente ideológica y un paradigma distinto versus lo que se hace realmente: trabajar respondiendo a una estructura que *los hace trizas*. Por una parte, se cuestiona el propio trabajo y con una ironía representa aquello que aparenta ser distinto “la *comunidad educativa light*”, pero que no deja de estar enmarcada en el modelo que *los hace trizas*.

En el caso del fragmento 107, se propone un camino en términos individuales para hacer frente a esa *máquina gigante*, que sería tomar consciencia y ayudar en la creación de seres humanos con una mirada distinta y que construyan una sociedad también distinta. Esta *tarea titánica*, traería consigo consecuencias igualmente individuales como la *contradicción*, la *enfermedad* y el *burnout*. El conjunto de estas consecuencias aparecen descritas con un concepto muy interesante que entrega la hablante del fragmento 108, el *estrés de estructura*, quien además expone una salida individual para combatir a esa estructura y para transformar el futuro: *las convicciones*, vinculadas con la enseñanza de su disciplina específica.

Finalmente, en alusión a la estructura social es interesante cómo en los discursos se van articulando quiebres discursivos en relación a la posición de los docentes ya no sólo como objetos víctimas de un modelo, sino como sujetos que potencialmente podrían ejercer una acción. En esa línea, en los fragmentos siguientes se enuncia de manera directa una autocrítica a los docentes como gremio y, de manera más indirecta o implícita aparece una suerte de interpelación a los compañeros:

Fragmento 109. Grupo Focal Establecimiento B
M3: que siento que no sé, de repente a nosotros nos pueden estar poniendo el pie encima y nosotros en vez de hacer así, nos cruzamos de brazos y nos agachamos para que sea más fácil y ahí sí me ha impactado, y me ha llamado la atención y a veces me ha molestado también un poco la inercia con la que se deja llevar el gremio en general
Fragmento 110. Grupo Focal Establecimiento A
H2: Nos dicen <i>pobresores</i> y es algo que nosotros mismos hemos aguantado, o sea lo mismo que decía recién, cuando van a pelear por algo, se bajan... y todos los han aguantado toda la vida, o sea yo creo que si los profesores dijeran un día, okey, ¿sabes qué? <i>vamos a correr el riesgo de la vida</i> , nos vamos a ir un mes a paro, así arreglarían la reforma, pero no po, no lo vamos a hacer nunca, entonces eso es

algo que todos deberíamos hacer, pero no lo hacen, *es más cómodo quedarse ahí...sentado, sin hacer nada*. Y yo participé o sea yo te digo desde el punto de vista que yo participé como pingüino en el 2006 ¿cachai?, entonces nosotros nos tomamos y dejamos la cagá no más po y: (...) en el ojo entonces. Y me recuerdo que ese año nos prometió pase escolar todo el año, el año pasado recién se cumplió ¿o no? ¿O este año?

El fragmento 109 (ya analizado con otro énfasis en el sub-apartado 2) se manifiesta una autocrítica utilizando la metáfora del aplastamiento *nos pueden estar poniendo un pie encima y nosotros agachamos para que sea más fácil* que de alguna forma se auto-interpela a sí misma y a los otros docentes presentes. Por una parte, se reitera la figura de lo grande y lo pequeño en términos sutiles y por otra parte, se releva la alusión a la pasividad del gremio, que genera malestar, molestia y un tono de enojo.

En el caso del fragmento 110, el hablante es más explícito y por medio del neologismo *pobresores* da cuenta de una posición social que tendrían los docentes, de inferioridad, que además es aceptada por ellos en la medida que no hacen nada por modificarla. Por otro lado, el docente anuncia lo improbable de que ellos se movilicen y *que corran el riesgo de la vida parando un mes*. Esta cláusula en el texto, a nivel de práctica discursiva es casi un presagio, pues se enuncia un mes antes de la mayor movilización docente ocurrida en años en Chile, tema que se abordará en la discusión.

Otro aspecto de este fragmento es la comparación que se hace con el movimiento estudiantil de 2006, pero ya no como algo ajeno y lejano, sino a través de la experiencia misma del hablante, un docente joven que participó como estudiante durante ese año y que puede hacer el contrapunto entre ambas posiciones.

Igualmente, la interpelación directa a los otros aparece en el siguiente fragmento:

Fragmento 111. Grupo Focal Establecimiento C

H3: y el problema de esta educación y el problema de cuando no queremos movilizarnos es que *no somos capaces de ver el- el- el meollo de: del problema de esta sociedad chilena*. Y ahí me voy a explayar un poquito, yo creo que aquí el problema no son los estudiantes, no son los profesores, nosotros *hoy día estamos bajo una estructura que no se va a mover con nada* y eso ha generado que nuestros estudiantes son *marginales*, porque ellos *son* marginales, *no tengan conciencia de sí* po, no saben quiénes son y más allá de lo que decía la- la: Rocío que es súper valorable lo del cuerpo e:m o sea si *no son capaces de reconocerse* físicamente no son capaces de reconocerse quiénes son en la

ciudad, en la sociedad perdón, e:m no se van a movilizar con nada po y so- sólo van a reaccionar a esta necesidad vital no más=

M1: ¿Y qué pasa con los profesores? O sea *los profesores al igual que los estudiantes somos consecuencia de esta mega estructura po*, finalmente el profe que no se moviliza es porque no tiene conciencia de quién es ¿cachai? E:h y yo no los juzgo eh, es lamentable que la compañera piense así, que yo no voy a marchar con alguien que- como que no se compromete, yo creo que *la pega está en cómo hacemos que nuestro compañero tenga conciencia de quién es* y podamos mo- movilizarnos e:m pero de verdad, yo no juzgo ni al estudiante ni al profesor, yo creo que los que tenemos un poquito más clara la película tenemos que generar las condiciones pa que esa gente se sume y por eso cuando ustedes preguntan cuál es el objetivo, mi objetivo como profesora de historia en este tipo de liceo es *generar conciencia en estos chiquillos*, porque ahí creo que van a lograr después eh cambiar algo, no sé qué pero algo.

Este diálogo es aclaratorio por dos razones: en primera instancia, el hablante H3 resalta que ni profesores ni estudiantes son el problema, sino *la estructura que no se moverá con nada* (se repite la figura de lo inamovible). Y en segunda instancia, pese a la afirmación anterior, expresa las consecuencias de esa estructura únicamente en los estudiantes, en su *marginalidad, en su falta de conciencia, en su incapacidad de movilizarse, de reconocerse, sólo se movidos por la necesidad vital*.

De este modo, se vuelve a externalizar la responsabilidad, a menospreciar y reducir la capacidad del estudiante, como si el docente estuviera exento de las consecuencias de la estructura. Se observa aquí una falta de coherencia local y una contradicción en el contenido del párrafo, se aprecia una función relacional que, al igual que en apartados anteriores, sitúa al estudiante en un lugar inferior respecto al docente.

No obstante, en el diálogo aparece una segunda hablante que interpela al primero y través de la pregunta *¿y qué pasa con los profesores?* Resitúa al docente que, tal como el estudiante, sería consecuencia de una *mega estructura*. Así, la docente vuelve a la importancia de la toma de consciencia y propone ese camino, interpelando incluso directamente a otra hablante presente en el grupo focal.

Como hemos visto, los aspectos estructurales que condicionan al vínculo son aludidos de forma negativa en los discursos docentes. En primer lugar, la institución escolar aparece como una estructura que limita la relación profesor-estudiante al imponer roles y objetivos distintos a los propósitos de los docentes. Llama la atención cómo los docentes suelen

marginarse de las características y los efectos de la institución, utilizando estructuras sintácticas que sitúan al establecimiento escolar como sujeto agente y a los estudiantes como sujetos pacientes y ellos como profesores desaparecen de la acción.

En segundo lugar, el modelo educativo chileno aparece como fuente de muchos efectos negativos en los docentes como trabajadores y en la posibilidad de construir un vínculo significativo con los estudiantes. La falta de tiempo por el excesivo trabajo administrativo, la presión de los estándares, las evaluaciones por desempeño –de docentes y de estudiantes– el énfasis en los contenidos y lo disciplinar por sobre el aspecto relacional y emocional, tendrían efectos destructivos en los sujetos. Ante ese escenario, la actitud general en los discursos es de impotencia y desesperanza, pero en extractos puntuales aparecen propuestas más allá de los duros diagnósticos. Así, se relevan ideas en torno a la necesidad de utilizar los espacios mínimos de la estructura para subvertir las realidades locales y la necesidad de construir un proyecto educativo con sentido para el país.

Por último, las menciones al sistema social amplio, son más abstractas y no se logra identificar a actores concretos que sean sujetos agentes de las acciones descritas. Es decir, las acciones negativas comúnmente se presentan como eventos naturales y sin responsables, pero al menos hay cierto grado de conciencia sobre aquellos aspectos que estarían limitando el vínculo tales como: valores masificados como la instrumentalización o problemas sociales como la droga y la desigualdad. En esta estructura los docentes sufrirían las consecuencias a nivel individual y, en un ejercicio de autocrítica, se definen como un sujeto sumiso que se deja aplastar, a diferencia de los estudiantes, quienes en el marco de las movilizaciones sociales por la educación han sido ejemplo a seguir.

8. DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación ha sido comprender los discursos que docentes de enseñanza media construyen en torno al vínculo con sus estudiantes en su proceso de trabajo. Con este fin se indagó en tres ámbitos relacionados con el vínculo entre profesor y estudiante en los discursos: su caracterización, los afectos y emociones implicados en la relación y los aspectos estructurales que lo condicionarían. Entonces, a la luz de los antecedentes expuestos, del marco teórico presentado y de los resultados producidos, se han definido ciertos ejes que permiten responder a la pregunta de investigación y proponer algunas conclusiones.

El vínculo como relación paradójica, compleja y en tensión

Para comenzar podemos mencionar que los discursos docentes aluden al vínculo como un ámbito que provoca incertidumbre y tensión. Por una parte, el vínculo aparece en los discursos como una relación difícil de abordar por la complejidad de tratar con otro ser humano que demanda y es demandado. Relación que implica *guerrear* con el estudiante y contra todo lo perjudicial de la sociedad que encarna en una lucha constante y buscando distintas estrategias, afectivas y disciplinares. Por otra parte, el vínculo es una fuente de gratificaciones y revitalización, una forma de mantenerse joven y continuar en la docencia, pese a todas las condiciones materiales y subjetivas de esta labor. El vínculo es, incluso, un aspecto que otorga sentido al trabajo del docente.

De ese modo, el vínculo aparece como una paradoja para los hablantes que, enunciada como figura retórica, expresa contradicción, conflicto y complejidad. Así, adquieren sentido los planteamientos de Núñez (2003) y Medel (2003), para quienes el docente se encuentra en una posición paradójica respecto al estudiante. Posición que ellas atribuyen a que el docente representa las normas y valores de la sociedad, por un lado y enfrenta las particularidades de los estudiantes en tanto sujetos, por otro.

Podemos apreciar también, que el vínculo entre profesor y estudiante se configura a través de los discursos como un núcleo en el trabajo docente, como el eje fundamental entorno del cual se organiza la labor, aun cuando se le atribuyen efectos inciertos. Esta centralidad

puede entenderse desde los aportes de Martínez (2007; 2001) quien plantea al vínculo como un entramado afectivo-doloroso entre los dos sujetos de la educación, constitutivo de la labor y núcleo articulador del proceso de trabajo docente.

El vínculo, además de complejo, se presenta en primera instancia como una relación unidireccional mediante la cual el docente forma personas inconclusas, en falta, sujetos que aún no son tal, a quienes debe entregar algo. Entrega en una lógica de la educación bancaria que critica Freire (1970), pero aquí no sólo transmitiría conocimientos, sino también afectos. Según los discursos estudiados, en la relación el docente iría moldeando al estudiante, utilizando incluso el cariño y los afectos. Este vínculo unidireccional llevaría a modelar al educando así como se modelan las raíces de un árbol para deformarlo en la metáfora del bonsái propuesta por Quintar (2005; 2009; 1998).

Pese a que esta caracterización parece hegemónica en los discursos docentes, emerge con relativa fuerza un discurso subordinado que enuncia al vínculo como una relación bidireccional. Relación donde ambos sujetos se transforman recíprocamente y que estaría mediada por un tercero implícito o el Otro Histórico-Social (Pichón Riviere, 1985). Tal como indica Flores (2015), el Otro Histórico-Social estaría dado en el vínculo profesor-estudiante por la institución escolar, el sistema educativo o la sociedad en general. Sin embargo, un nuevo aspecto que podría constituir el Otro Histórico de acuerdo a nuestros resultados es la movilización social por la educación que ha tenido a los estudiantes como protagonistas y de la cual los docentes se hacen parte de forma reciente.

Es más, la movilización emerge como una figura importante en los discursos docentes y que tiende a invertir la relación profesor-estudiante, erigiendo al estudiante como sujeto que puede no sólo aprender, sino también enseñar a sus maestros. Desde aquí se explica que, de forma incipiente, en los discursos se insinúe la posibilidad de una alianza entre profesor y estudiante. Alianza que se esboza a pesar de que en las movilizaciones estudiantiles de 2011 los discursos entre profesores y estudiantes dentro de la institución escolar han tendido a contraponerse, como señalan Cornejo e Insunza (2013).

Con las menciones a una eventual alianza entre ambos actores podríamos inferir cierta potencialidad en el vínculo en un sentido social e histórico, aunque sea una potencialidad

muy embrionaria. Potencialidad, no sólo en un sentido político estructural con un movimiento que ya ha demostrado tener fuerza, sino también una potencialidad en el mismo vínculo, en el proceso pedagógico que poco a poco comenzaría a cuestionarse el autoritarismo y la antidialogicidad propia de una relación sujeto-objeto (Freire, 1970). En ese sentido, profesor y estudiante aparecerían en su dimensión transformadora, en una actitud dialogal de sujeto-sujeto (Freire, 1969), como en la pedagogía potencial (Quintar, 1998; 2009), en que el presente aparece como un futuro a construir (Zemelman, 2010).

El lugar fundamental de los afectos y emociones en el proceso de trabajo docente

En una primera mirada de los resultados y tal como dice Hargreaves (1998; 2001), los afectos y emociones serían aspectos constitutivos del trabajo docente y, aun cuando son indicados como herramienta para el aprendizaje, aparecen como centrales en la enseñanza.

Respecto al posicionamiento familiar que los docentes adoptan frente a sus estudiantes, éste podría entenderse desde la conducta de cuidado de O'Connor (2006), que toma una perspectiva más bien caritativa al intentar brindar al estudiante aquello que le falta. Y lo que falta a los estudiantes, además de las necesidades materiales, serían los afectos. Estas carencias llevarían a una dificultad importante en los aprendizajes y en el conocimiento, argumento que justifica las reducidas expectativas de los docentes en sus estudiantes y que se presenta en la mayoría de los contextos educativos, exceptuando el liceo municipal selectivo de carácter emblemático.

Así, el docente se sitúa en el lugar del padre o la madre con el fin de suplir aquello de lo que el estudiante carece, los afectos. Cuando el docente reproduce la figura parental en la escuela propia de la sociedad, habría cierta cercanía con el estudiante, pero manteniendo la relación de autoridad internalizada, de asimetría y de unidireccionalidad como si el docente fuera poseedor de algo que puede entregar al estudiante (Mendel, 1993; Flores, 2015).

La centralidad de los afectos y las emociones en el trabajo docente, se puede leer también desde el concepto de labor emocional de Hochschild (1983), donde el trabajador gestiona emociones con fines comerciales o instrumentales obteniendo una ganancia para el capitalista. Si bien, en el caso de los docentes la ganancia no es directa y no es posible

identificar un empleador que la capitalice, cuando entra a jugar el lenguaje de la eficacia, de la gestión empresarial y del capital humano en las escuelas (Frigotto, 1988; Anderson, 2013), los logros estandarizados de aprendizaje o las metas del currículum se volverían una suerte de lucro que deben perseguir los docentes en una lógica de acumulación simbólica.

En este punto, siguiendo a Day (2006) la docencia involucraría trabajo emocional o gestión de afectos, pues lo docentes, como todos los seres humanos, deben controlar de cierta forma la expresión de sus afectos o el grado de involucramiento con los estudiantes. Pero la labor emocional en el sentido comercial y enajenante de Hochschild (1983) no parece atravesar completamente los discursos estudiados.

El trabajo afectivo no comercial, al parecer no implicaría para los docentes necesariamente la pérdida de la autenticidad de las relaciones que se vivencia cuando se introducen mecanismos performativos en la línea del *New Public Management* que hace de lo afectivo un camino para lo efectivo (Ball, 2003). Entonces, el uso instrumental de la emoción y el afecto –fomentado por los discursos que hegemonizan la política educativa de los últimos años–, se aprecia solo en algunos fragmentos de determinados hablantes. Esto nos lleva a pensar que la colonización discursiva de los discursos docentes proveniente del discurso hegemónico, no alcanza suficiente fuerza en los análisis realizados para nuestro estudio. Sin embargo, como estos mecanismos performativos y gerenciales son todavía recientes en Chile, es necesario seguir investigando sus efectos (Cornejo, et al., 2015).

En nuestros resultados podemos apreciar que los saberes específicos ligados a lo emocional y lo afectivo, se vinculan con habilidades más bien femeninas, aprendidas en el ámbito personal y de figuras como la madre. Eso podría ser explicado, por una parte porque la docencia como profesión de cuidado, generalmente se asocia a labores propias de mujeres (O'Connor, 2006). Por otra parte, la gestión de los afectos en la vida personal y en la vida pública, ha sido histórica y culturalmente atribuida a las mujeres (Hochschild, 1983).

En esa línea, los saberes afectivos o la gestión de la emoción entran a operar en el proceso de trabajo mismo, donde se vuelven imprescindibles al momento de enfrentar la *gran tarea* o la *gran demanda* que implica la docencia. Lo interesante aquí es que la gestión de la

emoción no es algo que se aprenda en la formación inicial ni mediante estudios específicos, sino algo que viene dado por un *espíritu especial*, una *capacidad de empatía* o una *pasión*.

El trabajo afectivo, aparece entonces con centralidad en los discursos docentes y como un ámbito, en general, no reconocido ni valorado en su *verdadera dimensión*. No es valorado por la política educativa, cuyo foco parece estar en lo disciplinar y en la medición de estándares y no es valorado por la sociedad que tampoco entiende la *gran demanda y gran tarea* que implica la docencia.

Dicha *gran tarea*, que implica una carga emocional y afectiva importante traería consecuencias en los docentes principalmente individuales y en relación a la salud mental, tales como *estrés*, *agobio*, *burnout*, entre otras. El *síndrome de aula*, que una hablante enuncia es ilustrativo al respecto: el sobre-involucramiento afectivo con los estudiantes traería síntomas diversos en los docentes, presionándolos, enfermándolos y ante lo cual es necesario *poner límites* y encontrar el *equilibrio justo*.

El poner límites, en términos muy concretos enunciaría una distancia entre dos sujetos que es difícil de establecer, una distancia afectiva, que resguardaría que la ‘mutua afectación’ propia del vínculo (Martínez, 2001; Pichón-Rivière, 1985) no sea tal que traiga consigo la enfermedad. Esta distancia necesaria y cercanía admitida en la relación daría cuenta de una geografía emocional, que como nos propone Hargreaves (2001) no es universal, no existe una ideal o correcta y está condicionada tanto por la estructura, como por la organización del trabajo y por los propósitos y el compromiso del docente.

La incipiente conciencia de la estructura que presiona en los discursos docentes

En primer lugar, encontramos que los docentes en sus discursos reconocen que la institución escolar constriñe la posibilidad de establecer vínculos con los estudiantes como *un torbellino donde todos juegan roles y nadie se salva, donde están todos sometidos*. Además de las identidades particulares de cada institución, que establecen las metas de logro por sobre los propósitos de los docentes en relación con sus estudiantes. Esta idea podría sustentarse en el carácter institucional rígido que tendrían las escuelas, que como argumenta Quintar (2009) es una institución que jerarquiza las relaciones y cosifica los

roles y como señala Mendel (1993, citado en Flores, 2015) reproduce dinámicas autoritarias de la figura parental de la familia.

No obstante, llama la atención que en general los docentes atribuyan la responsabilidad de jerarquizar la relación a la institución, marginándose de sus efectos y eximiéndose de la responsabilidad de posicionarse como autoridad y poseedor de saber y afectos frente al estudiante. Esto se evidencia a partir de la función relacional generalizada en los discursos analizados, que sitúa a los docentes en una posición de poder y de asimetría respecto al estudiante. En este punto encontramos contradicciones y heterogeneidades, con enunciados y actitudes vacilantes en los discursos que se mueven entre dos polos: mantener su lugar en la jerarquía o asumir la necesidad de construir vínculo con mayor reciprocidad y simetría.

Esta crítica a la institución se podría explicar por la interpelación del discurso que emerge con la última década de movilizaciones estudiantiles, que comienzan a cuestionar las dinámicas y la micropolítica al interior de las escuelas (Centro Alerta y OPECH, 2012). Discurso estudiantil que politiza el acto educativo, cuestiona el orden discursivo y social y que tendería a oponerse al discurso más conservador de los docentes en las instituciones escolares (Cornejo e Insunza, 2013).

En segundo lugar, podemos dar cuenta que en nuestros resultados los docentes mantienen una postura crítica en torno a las características del modelo educativo chileno. Tanto en aspectos generales como su lógica instrumental donde todo adquiere un *valor de cambio*, como en aspectos específicos que afectan directa o indirectamente la posibilidad de establecer vínculos con los estudiantes. Así, los docentes realizan un diagnóstico con sus palabras sobre la inserción de una política educativa con concepciones neoliberales y que ha introducido dinámicas mercantiles, lógicas gerenciales, competencia, entre otras (Assaél, et al., 2011; Anderson, 2013; Ball, 2008).

Entre las características del sistema se encuentra la falta de tiempo determinada por el trabajo administrativo agobiante, el énfasis en las evaluaciones estandarizadas, el foco en los contenidos y la falta de pertinencia del currículum, que no dejaría espacio para lo importante: *la socialización, lo relacional, lo emocional, lo afectivo y lo humano*. En términos de Hargreaves (1997), una intensificación laboral, que incluye el aumento de las

tareas administrativas y la presión por los resultados y que tendrían consecuencias negativas en la salud del docente. Estas críticas podrían explicarse por la interpelación antes mencionada del discurso de las movilizaciones sociales por la educación que se ha ido extendiendo en la sociedad contra el orden discursivo en Chile (OPECH, 2011).

Así, se desprende también un cuestionamiento a las condiciones de trabajo de los docentes, a la falta de reconocimiento de la tarea e, implícitamente, encontramos la falta de valoración y confianza en que los docentes sí pueden tomar decisiones con cierta autonomía respecto a su labor. De este modo, podemos establecer un punto de quiebre respecto a los resultados de otras investigaciones donde se dibuja: un docente más conservador en su discurso (Cornejo e Insunza, 2013); un docente que no se moviliza como trabajador de la educación (Agacino, 2011); un docente que instrumentaliza el vínculo para cumplir los objetivos prescritos sin mayor cuestionamiento (Flores, 2015) y un docente que no logra poner palabras a aquello que lo limita o que lo aplasta (Cornejo, 2012).

Por lo tanto, al parecer algo sucedió en este último período en que los discursos docentes han ido mutando, se han apropiado de las críticas al modelo, han elaborado como vivencia cotidiana las características destructivas del sistema y han puesto palabras a aquello que antes no tenía. Estas mutaciones, con contradicciones y con heterogeneidades podrían explicarse por la emergencia de un discurso docente durante la ‘movilización por la agenda corta’ a finales de 2014 y por el retiro del proyecto de ley de Carrera Docente a principios de 2015, ambas sin mayor éxito en sus demandas.

En tercer lugar, en los discursos docentes se identifica a la estructura social o a la sociedad en general, como un aspecto que cruza el vínculo entre profesor estudiante. Así, los docentes mencionan principios que rigen la sociedad tales como el instrumentalismo, el individualismo, la competencia y la desigualdad, que los autores han agrupado en la corriente político-económica del neoliberalismo (Harvey, 2007; Agacino, 2013).

Sobre este punto, encontramos términos muy abstractos, donde el docente aparece como aplastado, destruido, por una mega estructura que lo oprime y ante lo cual no parece haber salida *no habría solución*. Así, una postura recurrente en los discursos es metafóricamente la de la *hormiguita* que se relaciona no sólo con la gran tarea sino también con el sistema

que la *hace trizas*. En antítesis, aparecen marginalmente algunas ideas emergentes en torno a la necesidad de proyecto educativo, a la autocrítica como actor pasivo y a la autointerpelación a modo de llamado a la acción hacia los compañeros de trabajo. Entonces, como apunta De la Garza (2010), los docentes tendrían claridad sobre la estructura que oprime, pero tendrían menos claridad de su lugar de agencia en una relación dialéctica con la sociedad.

A modo de síntesis, podemos apreciar en nuestros resultados que en general en los discursos docentes aparece cierto nivel de conciencia sobre cómo las características de la escuela, del sistema educativo y de la sociedad se levantan como barreras para la constitución del vínculo. Esta capacidad de identificar y nombrar elementos sociales que cruzan el vínculo no solo en términos individuales, no se logran vislumbrar en investigaciones anteriores.

Una posible explicación para estos cambios discursivos podría tener relación con la emergencia del movimiento social por la educación cuyas principales consignas cuestionan directamente al modelo educativo vigente (Centro Alerta y OPECH, 2012). Especialmente, la coyuntura de movilizaciones de docentes del último año que explicaría la inserción al discurso de los docentes de expresiones tales como agobio, desvalorización del trabajo, falta de reconocimiento, foco excesivo en lo disciplinar, entre otras (Campaña por una Nueva Educación, 2015).

La apertura discursiva y el espacio de posibilidad en los discursos docentes

Nos parece imprescindible relevar que los discursos docentes analizados en esta investigación dan cuenta no sólo de heterogeneidades, sino también de aperturas discursivas que se van apartando de los discursos que han hegemonizado el dominio de la educación y del trabajo docente, tales como el *New Public Management* (Ball, 2003), la Escuela Eficaz (Acuña, et al., 2014) y el Capital Humano (Bowles & Gintis, 2014; Frigotto, 1988).

En ese sentido, podemos encontrar críticas a características propias del neoliberalismo muy presentes en Chile (Harvey, 2007; Agacino, 2013) y en educación (Assaél et al., 2011) como son la instrumentalización, el individualismo, la competencia y la desigualdad. Más

allá de la crítica a los principios que rigen la sociedad actual, encontramos identificaciones claras sobre la organización del trabajo, que daría cuenta de la asunción del docente en su condición de trabajador cuyos núcleos –ligado a lo vincular y a lo afectivo– no estarían siendo reconocidos e incluso, podrían ser utilizados con fines distintos a los propósitos educativos. Aquí nuevamente sin intentar extrapolar conceptos, podríamos establecer una relación con la enajenación del trabajo (Marx, 1960; Hochschild, 1983), trabajo que poco a poco en los discursos va apareciendo como producto de los docentes –junto a los estudiantes– y no de agentes externos.

Las críticas al sistema se dan con diferentes énfasis dependiendo del contexto en estudio, encontrándose en menor medida en el contexto particular subvencionado selectivo, cuya orientación era religiosa. En contraste, en el contexto municipal selectivo con el IVE más bajo y en condiciones laborales y materiales aventajadas, las críticas y las reflexiones eran más profundas.

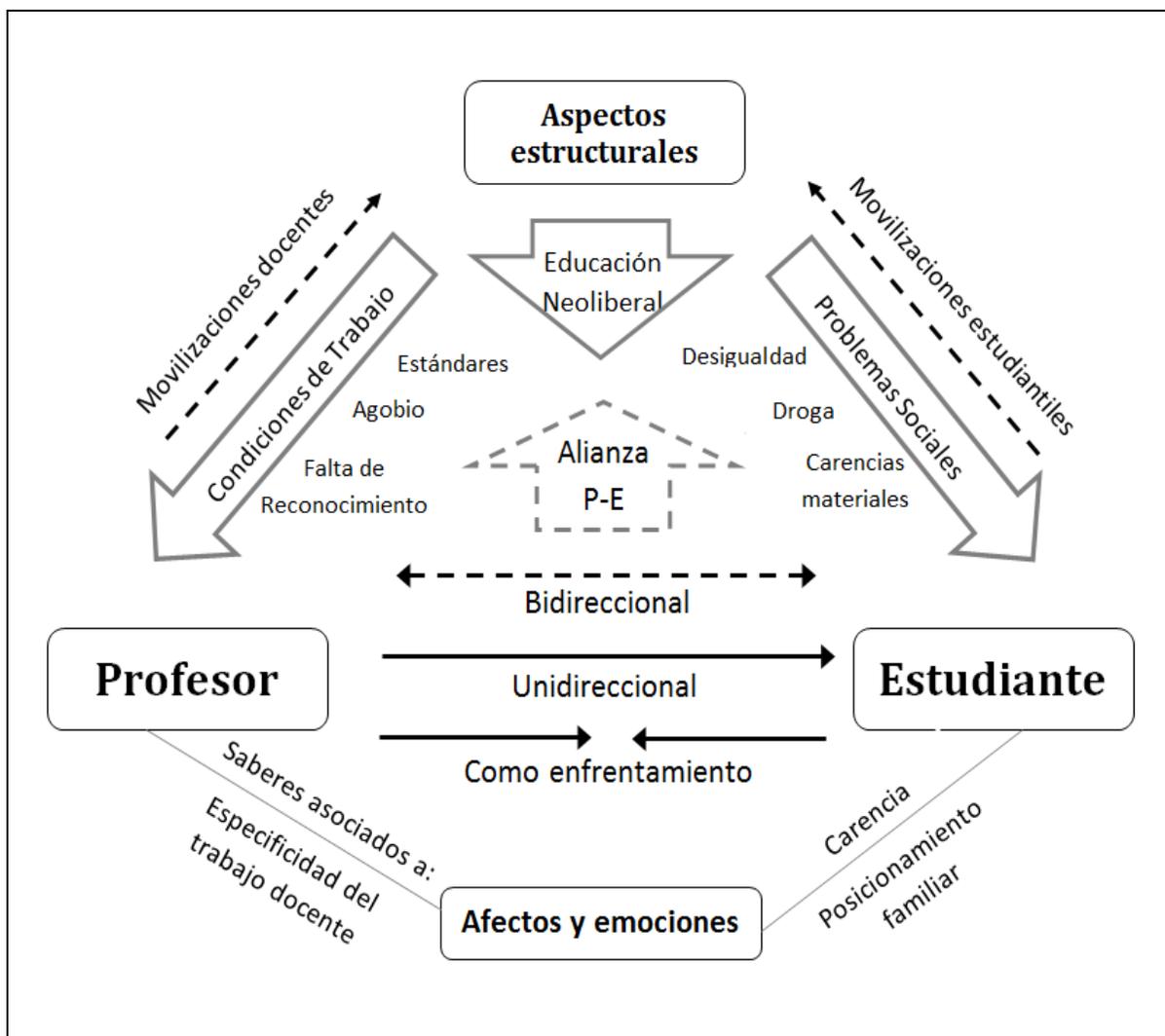
Las características metodológicas del estudio no nos permiten hacer inferencias muy arriesgadas y tampoco intentamos estudiar muestras representativas de la sociedad, pero es llamativo cómo en determinadas condiciones parece haber más posibilidades de pensar la propia labor de forma colectiva y develar aperturas a nivel del discurso.

Como principal explicación encontramos la movilización que, como experiencia violenta de lucha, politizaría el discurso y gatillaría saltos cualitativos importantes, condensando cambios en períodos históricos relativamente breves, en comparación a décadas de orden discursivo hegemónico relativamente extensos. Aquí también entran a jugar otras prácticas sociales no discursivas como la historia reciente, la conciencia, las relaciones sociales, la actividad productiva, que no cabe profundizar en esta investigación.

Finalmente, estas aperturas son aún muy incipientes para calificarlas de contra-hegemónicas en términos gramscianos (Gramsci, 1972; Fairclough, 2001), no enuncian un proyecto claro y no identifican a un actor responsable en tanto enemigo a enfrentar. No obstante, sí nos arriesgamos a decir que habría un espacio importante de quiebres respecto al orden discursivo, quiebres que van dibujando críticas explícitas al orden social.

A modo de recapitulación, en la Figura 3 se presenta un esquema con los principales elementos que se involucran en el vínculo entre profesor y estudiante a partir de los discursos docentes analizados:

Figura 3:
Elementos involucrados en el vínculo profesor-estudiante según discursos docentes



En primer lugar tenemos a los dos sujetos de la educación vinculados de tres modos distintos por flechas: de forma unidireccional (discurso hegemónico), de forma bidireccional (como quiebre discursivo) y como enfrentamiento (relación aludida como constante lucha). En la parte inferior del esquema encontramos un cuadro con los afectos y emociones, elemento fundamental en la relación profesor-estudiante, asociado a saberes que darían especificidad a la labor docente. Además, estos afectos serían una carencia de los

estudiantes, concepción a la base del posicionamiento familiar que toman los docentes respecto a sus alumnos.

En la parte superior de la figura encontramos otro cuadro con los aspectos estructurales que condicionarían al vínculo, y cuyos efectos están representados con las flechas descendientes: la organización del trabajo agobiante, con evaluaciones estándares y que no reconoce la importancia de la labor. Están también los problemas sociales como la droga, la desigualdad y la carencia material del estudiante. En el medio está la influencia del modelo neoliberal en educación y en la sociedad en general.

Podemos apreciar en las flechas laterales entrecortadas dos posibles elementos del contexto sociopolítico chileno que, a modo de explicación, podrían estar influyendo en la generación de heterogeneidades y aperturas de los discursos docentes: la movilización estudiantil de la última década y la movilización de profesores del último año.

A modo de cierre, en el centro de la figura, podemos observar un quiebre discursivo, representado con la flecha ascendente entrecortada, que nos parece necesario destacar y es la potencialidad de una posible alianza entre profesor estudiante. Alianza que si bien está sólo insinuada en los discursos, da cuenta de una apertura importante en los discursos docentes.

9. CONCLUSIONES

La presente investigación ha intentado aproximarse a los discursos de docentes de enseñanza media sobre el vínculo con los estudiantes, encontrando como resultado principal una heterogeneidad y una amplia variabilidad discursiva. Esta variabilidad se podría explicar a partir de las transformaciones globales en la educación y en el trabajo y especialmente por el contexto socio-político actual, que supone una serie de disputas en torno a los conceptos, tensiones y cambios importantes a nivel histórico.

Así, el vínculo que es teñido de afectos y emociones, se iría configurando en su lugar constitutivo en el trabajo docente y en su potencialidad histórica con el docente como trabajador. Una potencialidad embrionaria que se tensiona con la dificultad de los docentes para renunciar a los resabios de autoridad y de poder que le quedan frente al estudiante sobre todo en el espacio que le otorga la institución.

En relación a los aportes del estudio, podemos mencionar su contribución al escaso desarrollo teórico y empírico sobre el vínculo profesor-estudiante desde el marco conceptual del trabajo. Además, el abordaje discursivo crítico con una mirada amplia permitió posicionar los discursos docentes en un contexto social e histórico particular, especialmente en atención a los últimos acontecimientos de movilizaciones en Chile.

Más allá de la relevancia teórica y empírica de esta propuesta investigativa, otro aporte podría ser el haber identificado pequeños espacios de posibilidad de acción, por lo menos a nivel de práctica discursiva en los docentes. Espacios que emergen de forma incipiente contra las lógicas hegemónicas en el orden discursivo y social actual.

Así, conviene insistir en el enfoque teórico y metodológico del Análisis Crítico del Discurso, que sin caer en relativismos construccionistas, asume el discurso como una práctica social que, junto con otras, se relaciona de forma dialéctica –no lineal ni mecánica– con la realidad social dinámica.

Dentro de las limitaciones de la investigación encontramos algunas propias de su mirada amplia, que en algunos momentos no nos permitió escudriñar los datos con más énfasis en

la vivencia misma relatada. En ese sentido, por ejemplo hubiera sido interesante poder analizar con mayor detención los episodios entregados por los docentes de las entrevistas.

Asimismo, dado que la investigación estuvo centrada en los discursos docentes sería interesante indagar también en los discursos de los estudiantes respecto al vínculo con sus profesores, con el fin de comprender cómo la diferencia de roles o lugares en la institucionalidad y en la estructura social condicionan la producción de discursos.

Aparece también como una posibilidad interesante poder mirar otras prácticas sociales no discursivas y cómo confluyen con los resultados producidos. Mirar, por ejemplo, las dinámicas vinculares en el trabajo cotidiano, los mecanismos concretos que utilizan los docentes en el encuentro con los estudiantes o cómo se configura la relación en el contexto real del trabajo docente en las instituciones escolares.

En ese sentido, más que dejar certezas, nuestra investigación abre muchas preguntas, algunas de las cuales serán abordadas prontamente, considerando que está inserta en un grupo de estudio con relativa permanencia y en un equipo de investigación que trabaja de forma colectiva. En lo inmediato, una forma de proyectar estos resultados sería a través de las siguientes etapas de la investigación mayor que contempla seguimientos etnográficos a docentes en su contexto laboral cotidiano.

Finalmente, queremos afirmar que bajo ninguna circunstancia esta investigación pretende ser guía para la acción o delinear caminos a seguir, mucho menos considerando que ni siquiera fue realizada por docentes. Sin embargo, en nuestra condición de trabajadores de la educación sí creemos que podemos aportar al menos a pensar los procesos educativos y cómo se han visto enfrentados a un sinnúmero de cambios recientes, relevando contradicciones, heterogeneidades y aperturas en los discursos.

Relevar estas aperturas, incluso por sobre la regularidad del discurso, nos parece estratégico y necesario en este momento histórico, evitando caer en un optimismo ilusorio y entendiendo que el discurso es solo un ámbito de la vida social. Estratégico, porque nos permite utilizar aquellos espacios de posibilidad, por más pequeños o invisibles que sean. Y necesario, porque ante un escenario diagnosticado de muchas dolencias, destacar los pocos recursos se vuelve una alternativa más esperanzadora.

REFERENCIAS

- Agacino, R. (2011). *Movilizaciones estudiantiles. Anticipando el futuro*. Recuperado el de <http://www.lachispa.cl/2011/08/28/movilizaciones-estudiantiles-anticipando-el-futuro-entrevista-a-rafael-agacino/>
- Agacino, R. (2013). Las anomalías del proyecto neoliberal y las opciones para un poder político-social emergente ¿Dónde está el poder? *Materialismo histórico*, 3. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=169063>
- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. y Fantuzzi, X. (2012). Favoreciendo la educación en diversidad: Aprendizaje socioemocional y Apego escolar. En L. Alcalay, M.R. Lissi, N. Milicic y C. Sebastian (Eds.). *Educación y Diversidad: Aportes desde la Psicología Educativa* (pp. 47-68). Santiago de Chile: Universidad Católica.
- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73 – 120). Buenos Aires: UNESCO.
- Antunes, R. (2009) Diez tesis sobre el trabajo del presente (y el futuro del trabajo). En J. Neffa, E. De la Garza y L. Muñiz (Comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (pp. 29 – 44). Buenos Aires: CLACSO.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. (1989). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del Capital Humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(2), 9-26.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322.
- Aubert, N. & De Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2003). La formación de los profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104
- Bellei, C., Muñoz, G.; Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago: UNICEF – Ministerio de educación Chile.
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic y M. Pardo (Ed). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago, Chile: CIDE – PREAL.
- Bernal, H. (s.f.) Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichon-Rivière: Una sistematización del texto *Teoría del Vínculo* de Pichon. Recuperado el 7 de junio de 2013, del sitio Web de la Fundación Universitaria Luis Amigó de Medellín, Colombia: <http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf>
- Bruner, J. (2006). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). *Entre la Desigualdad y la Efectividad. Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2014). El problema de la teoría del capital Humano: una crítica marxista. *Revista de Economía Crítica*, (18), 220-228
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España.: Ariel S.A.
- Campaña por una Nueva Educación: A dignificar la Carrera Docente (2015). *Perdida la inocencia: Del rechazo a la movilización*. Columna de opinión. Recuperada de http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/06/index_11_06_2015_columna_campaana.pdf
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Carnoy, M. (2007). *Cuba's academic advantage: Why Students in Cuba Do Better in School*. Standford: University Press.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

- Castro, S. y Ferrari, M. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis educativa*, 17 (1-2), 74-85.
- Centro Alerta y Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2012). Contextualización 2011. En J. González, R. Sánchez y M. Sobarzo (comp.) *2011: Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación* (pp. 17-22). Santiago: Quimantú.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland J., Mood, A., Weinfield, F. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cornejo, R. (2012). *Bienestar/Malestar docente, condiciones de trabajo y nuevas subjetividades en profesores de enseñanza media de Santiago. Un análisis psicosocial del trabajo docente en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile.
- Cornejo, R., Palacios, D. y Albornoz, N. (2015). *Subjetividad, realidad y discurso: más allá del determinismo estructuralista y el construccionismo social*. Artículo inédito. [En prensa].
- Cornejo, R. e Isunza, J. (2014). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas. Algunas reflexiones para pensarlo a partir de un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 72-82.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Enfoques Pedagógicos*, 2 (34), 155-175.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Cornejo, R., González, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2010). *Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal*. Documento de Trabajo. Recuperado de http://opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf

- Cornejo, R. y Caro, M. (2015). Las preguntas que plantea la Ley de Carrera Docente del Gobierno. 7 de mayo de 2015. *El mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/05/07/las-preguntas-que-plantea-la-ley-de-carrera-docente-del-gobierno/>
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En E. De la Garza y J. Neffa (Eds.). *El Futuro del Trabajo–El Trabajo del Futuro* (pp.11-31). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De la Garza, E. (2010). La metodología marxista y el configuracionismo en América Latina. En E. De la Garza y G. Leyva (eds.). *Tratado de Metodología de Ciencias Sociales: Perspectivas actuales* (pp. 236-266). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18 (41), 517- 530. Sao Carlos, Brasil.
- De Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje* 35(4), 483-496.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, (pp.179-201).Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (1995). *General introduction. En Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (1989). *Lenguaje and power*. Londres y Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge-Oxford, UK: Polity Press. Blackwell Publishers
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 170-185.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Ed.) *El discurso como interacción social* (pp. 387 – 404). Barcelona: Gedisa.

- Fernández, C. (2007). *Vigilar y organizar. Una introducción a los Critical Management Studies*. Madrid: Siglo XXI.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, A. (2015). *Vínculo entre profesor y estudiantes en el marco del trabajo docente. Un análisis desde los discursos docentes pertenecientes a un liceo de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Frigotto, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
- Gentili, P. (Ed.) (1997). *Educación, currículum y poder*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1985). Teorías de Reproducción y Resistencia. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65
- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2010). *Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal*. Documento de trabajo. Recuperado de http://opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf
- Gramsci, A. (1972). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y sobre el Estado Moderno*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Hargreaves, A. (1997). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. London: University California Press.

- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] (2005). *SINAE. Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf>
- Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Aposta, revista de ciencias sociales*, 51, 1-27. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fklein3.pdf>
- Laplanche, J. y Pontalis, B. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad. Río de Janeiro: Editorial DPA.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*". Trabajo presentado en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association, Washington DC.
- Martínez, D. (2007). Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? En M. Feldfeber y D. Oliveira, (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el Sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educación y Sociedad*, 30 (107), 389-408. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/05.pdf>
- Marx, K. (1960). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México: Grijalbo.
- Medel, E. (2003). Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp.73-83). Barcelona: Gedisa.
- Mejía, M. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia*, (28). Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731204923.pdf>
- Mejía, M. (2008). *Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Ponencia presentada en el evento Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias, Mayo. Medellín, Colombia.

- Mejía, A. y Ávila, L. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), 485-513. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002209>
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Moreno, R. y Martínez, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y su percepción de relaciones con el alumnado*. Memoria para optar al grado de Doctor. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- Murillo, F. J. (Ed.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Negri, A, y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Cambridge: Harvard University Press.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp.19-47). Barcelona: Gedisa.
- O'Connor, E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacherEducation*. 24, 117-126.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2011). El movimiento estudiantil más allá del “peticionismo”. En J. González, R. Sánchez y M. Sobarzo (comp.) *2011: Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación* (pp.99-101). Santiago: Quimantú.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2015). *Medir y castigar: la “no-pedagogía de la evaluación” en el proyecto de Carrera Profesional Docente. Documento de trabajo*. Recuperado de <http://www.opech.cl/medir-y-castigar-la-no-pedagogia-de-la-evaluacion-en-el-proyecto-de-carrera-profesional-docente/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. OCDE y Ministerio de Educación, Chile.

- Pedraza, H. y Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004105>
- Pianta, R.C. (2001). *STRSTM. Student-Teacher Relationships Scale*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe [PRELAC] (2005). El protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Quintar, E. y Zemelman, H. (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. [Entrevista realizada en marzo de 2005]. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf
- Quintar, E (2009). *Pedagogía de la Potencia y Didáctica no parametral*. [Entrevista realizada en mayo de 2009]. Recuperada desde <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
- Quintar, E. (1998). *La enseñanza como puente a la vida*. Neuquén: Editorial Universidad de Comahue.
- Quiroga, A. (2001) El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière. Suplemento de 12, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, julio 2001. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en Chile: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 27 (1), 269-292.
- Rogers, R. (2004). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. En Rogers, R. (comp.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 1-18). Londres: Lawrence Erlbaum Associates
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (comps.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rosales, J., Iturra, C., Sánchez, E. y De Sixte, R. (2006). El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas

- de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 65-9. Recuperado de http://aiape.usal.es/docs/analisis_practica_educativa.pdf
- Safran, J. y Segal, Z. (1994). *El proceso interpersonal en la terapia cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós
- Sánchez García, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 21-27. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf
- Shirley, D., Fernández, M., Ossa, M., Berger, A. y Borba, G. (2013) Cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 5 – 27.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de profesionalización para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento XXI* (59), 178-192. Recuperado de http://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/Nuevo_profesionalismo.pdf
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas. Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46.
- Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(3), 19-29. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-526
- Stiglitz, J. (1999). *Los problemas de la globalización*. Editorial Planeta.
- Tardif, M (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19 – 44). Buenos Aires: UNESCO.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thwaites Rey, M. (1994). La noción Gramsciana de Hegemonía en el convulsionado fin de siglo. En L Ferreyra, E, Logiudice y M. Thwaites Rey (Eds.), *Gramsci Mirando al Sur. Sobre la Hegemonía en los 90*. Buenos Aires: K&AI Editores.

- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- UNESCO/LLECE (2002) *Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables*. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Capítulo 2 "Síntesis de los hallazgos". Capítulo 7 "Resultados de los estudios". <http://llece.unesco.cl/documentosdigitales/>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143- 178). Barcelona: Gedisa
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Virno, P. (2003). *Virtuosismo y revolución, la acción política en la época del desencanto*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101- 142). Barcelona: Gedisa
- Wrigley, T. (2004). "School effectiveness": the problem of reductionism. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 227-244.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 27. Recuperado desde: <http://polis.revues.org/943>; DOI : 10.4000/polis.943

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO N°1: PAUTA GRUPO FOCAL

ANEXO N°2: PAUTA ENTREVISTA EPISÓDICA

ANEXO N°3: NORMA DE TRANSCRIPCIÓN

ANEXO N°4: CONSENTIMIENTO INFORMADO GRUPO FOCAL

ANEXO N°5: CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA EPISÓDICA

ANEXO N°6: TRANSCRIPCIONES GRUPOS FOCALES

ANEXO N°7: TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS EPISÓDICAS⁵

⁵ Transcripciones se encuentran en CD adjunto

ANEXO N°1: PAUTA GRUPO FOCAL

- Si tuviera que explicar a alguien que no sabe de pedagogía en qué consiste su trabajo, ¿qué le diría?
- ¿Cuáles son los objetivos que Uds. persiguen como educadores?
- Uds. realizan múltiples y diversas labores a diario, ¿cómo se relacionan éstas con los objetivos que Uds. persiguen como educadores?
- Uds. tienen ciertos objetivos, los cuales tienen cierta relación con el cotidiano que recién conversamos, pero ahora quisiéramos saber cómo se ven afectados estos objetivos por el funcionamiento del sistema educativo y las discusiones actuales.
- Siendo la docencia un trabajo de múltiples dificultades, que además se ha caracterizado recientemente por porcentajes altos de abandono, especialmente en jóvenes. Nuestra pregunta, entonces, es ¿por qué se mantienen Uds. en la docencia?
- ¿Qué importancia tienen las relaciones/vínculos con los estudiantes en su trabajo pedagógico?
- Respecto a estas relaciones, ¿qué rol tiene usted en la vida de sus estudiantes? Entendiendo que esto es un trabajo, ¿Hasta dónde llega su rol?
- ¿Influyen las relaciones que usted tiene con los estudiantes en su vida cotidiana personal?
- El contexto de movilizaciones por la educación, ya sea a nivel nacional o dentro de su liceo/colegio ¿cómo cree que ha influido en la forma en que usted se relaciona con sus estudiantes? ¿Ha cambiado algo?
- ¿Cómo viven Uds. este período de movilizaciones en el liceo/colegio?

ANEXO N°2: PAUTA ENTREVISTA EPISÓDICA

Consigna:

Piensa en un episodio o situación en el marco de las relaciones o vínculos con los estudiantes que te quedó en la memoria por su importancia, que te haya hecho reflexionar o te haya causado alguna emoción o frustración, o por el impacto que te generó ya sea algo positivo o negativo.

Indagar en los siguientes temas (indagar, no preguntar textualmente)

- ¿Cómo gestionó el episodio el propio docente? ¿qué saberes desplegó?
- ¿Cómo habría gestionado el episodio de forma alternativa?
- ¿Qué ideas hay sobre la relación o vínculo que se tiene con el estudiante?
- ¿Qué ideas o concepciones hay sobre el estudiante?
- ¿Cuáles son las principales emociones y afectos que se expresan en el marco de esa relación? ¿De quién son esas emociones y afectos (profes o estudiantes)?
- ¿Cómo se posiciona el docente frente al estudiante (autoridad, mamá, papá, hermano, amigo, técnico que transmite, etc.)?
- ¿Se enmarca el episodio en el proceso pedagógico? ¿O se piensa como algo ajeno a la formación del estudiante?
- ¿En qué espacio se desarrolló el episodio? (aula, patio, fuera del colegio).
- ¿Hay alusiones al rol del establecimiento en el episodio o de los pares?
- ¿Qué otras relaciones entraron en juego?
- ¿Hay alusiones al rol del sistema educativo en el episodio?

ANEXO N°3: NORMA DE TRANSCRIPCIÓN

(3 seg)	Indica una pausa de 3 o más segundos a partir de la última palabra pronunciada. El número dentro del paréntesis indica la cantidad de segundos.
...	Punto suspensivo indica una pausa inferior a 3 segundos a partir de la última palabra pronunciada.
Cu-	Guion denota un corte pronunciado de una palabra o sonido anterior.
Ho::la	Dos puntos indican estiramiento de la letra anterior. Más puntos indican mayor estiramiento.
(hola)	Está entre paréntesis lo que se escucha poco claro y la transcriptor no está segura de si dice exactamente eso. Es aplicable a hablantes también, como (Rosa): Hola.
(...)	Punto suspensivo entre paréntesis indica un fragmento de texto incomprensible.
[tose]	Comentarios clarificadores entre paréntesis cuadrado.
Fui= =aL38	Signo igual enlaza material que continúa. Por ejemplo cuando el hablante es interrumpido y después continúa la frase.
.	Punto cuando hay un final natural del hablante.
,	Coma cuando hay una pausa natural del hablante.
<u>Tortura</u>	El fragmento subrayado ha sido pronunciado con mayor énfasis. Se usa en letras, fragmentos de palabras, palabras completas o frases.
MAYUS	Las mayúsculas Indican fragmento de discurso evidentemente más alto que el resto. Lo usamos sólo si el hablante está gritando.
°ah°	Discurso incluido entre dos símbolos ° ha sido pronunciado evidentemente más despacio o suavemente que el resto.
<lento>	Discurso incluido entre los símbolos <> ha sido pronunciado evidentemente más lento que el resto.
>rápido<	Discurso incluido entre los símbolos >< ha sido pronunciado evidentemente más rápido que el resto.
↑o ↓	Sube o baja el tono de voz significativamente.
yo [creo [me gusta	Corchete indica comienzo de habla solapada, cuando dos personas hablan al mismo tiempo.
hh	Exhalación.

ANEXO N°4

Carta de Consentimiento Informado Grupo Focal Docentes

Lugar y Fecha: _____

Estimado/a Docente: Usted ha sido invitado a participar en la investigación “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”, dirigido por el Investigador Rodrigo Cornejo, perteneciente al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y financiada por FONDECYT en su Concurso de Iniciación a la Investigación 2013.

Esta investigación tiene por objetivo comprender la complejidad de la vivencia de los procesos reales de trabajo de los docentes chilenos en distintos contextos educativos. Le solicitamos participar en una Entrevista grupal, que busca rescatar la palabra y el saber de los propios docentes, y de esta forma, adentrarnos en el conocimiento de las múltiples formas en que se despliega la vida cotidiana de los docentes, la forma en que son configurados los vínculos y las emociones del docente en el contexto cambiante de la organización escolar, y las diversas maneras en que los docentes articulan sus sentidos y propósitos morales respecto de su propia labor educativa. Esto con el fin de contribuir al conocimiento empírico sobre los docentes, y aportar a la discusión pública en torno a las políticas educativas dirigidas hacia el sector docente en Chile.

La entrevista grupal se realizará en la escuela, en un lugar adecuado para el desarrollo de una conversación y tendrá una duración aproximada de 60 minutos, en una fecha que le comunicaremos oportunamente. Solicitamos su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. Para este efecto, toda la información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación, no pudiendo ser facilitada a terceros, ni tampoco ser comercializada. La información recogida será almacenada en las oficinas del investigador responsable, bajo su custodia y sin que nadie ajeno a la investigación tenga acceso a ella. Asimismo, garantizamos que en la publicación de los resultados no se identificará a quienes hayan emitido juicios y las opiniones, es decir, no se individualizará a nadie de manera personal. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos y asociados solo a la presente investigación. A la vez, le solicitamos mantener absoluta reserva de los dichos y declaraciones emitidas por las demás personas con quienes usted interactúe durante la entrevista grupal.

Le recordamos que su participación es voluntaria y que si lo estima conveniente, podrá darla por finalizada en cualquier momento de la entrevista grupal, sin tener que dar explicaciones de ningún tipo por ello y sin que esto tenga consecuencias negativas para usted, ni implique pérdida de beneficios o condiciones ya adquiridas. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, usted podrá solicitar al equipo de investigadores no utilizar la información entregada. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni considera perjuicios de ningún tipo asociados.

Durante cualquier etapa de la investigación, usted podrá acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir o solicitar la entrega de los resultados una vez finalizada.

CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para participar en una Entrevista grupal asociada al proyecto FONDECYT “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de los datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Rodrigo Cornejo Investigador Responsable rodrigo.cornejo@u.uchile.cl
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 2978 7794

Dr. Raúl Villarroel
Presidente
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago. comitedeetica@uchile.cl

Este documento se firma en dos ejemplares impresos idénticos, quedando uno de ellos en poder del/la participante

ANEXO N°5

Carta de Consentimiento Informado Entrevista Episódica

Lugar y Fecha: _____

Estimado/a docente: Usted ha sido invitado a participar en la investigación “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”, dirigido por el Investigador Rodrigo Cornejo, perteneciente al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y financiada por FONDECYT en su Concurso de Iniciación a la Investigación 2013.

Esta investigación tiene por objetivo comprender la complejidad de la vivencia de los procesos reales de trabajo de los docentes chilenos en distintos contextos educativos. La entrevista semiestructurada en la que usted participará busca rescatar la palabra y el saber de los propios docentes y asistentes que han sido parte de la historia de la institución educativa a la que pertenecen. De esta forma, podremos construir la historia del establecimiento y detallar el contexto que en él existe para la labor educativa. Ello nos permitirá avanzar hacia nuestro objetivo de aportar a la discusión pública en torno a las políticas educativas dirigidas hacia el sector docente en Chile y generar insumos para la mejora de los procesos educativos reales.

La entrevista se realizará en la escuela, en un lugar adecuado para el desarrollo de una conversación y tendrá una duración aproximada de 60 minutos, en una fecha que le comunicaremos oportunamente. Solicitamos su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. Para este efecto, toda la información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación, no pudiendo ser facilitados a terceros, ni tampoco ser comercializados. La información recogida será almacenada en las oficinas del investigador responsable, bajo su custodia y sin que nadie ajeno a la investigación tenga acceso a ella. Asimismo, garantizamos que en la publicación de los resultados no se identificará a quienes hayan los emitido juicios y las opiniones, es decir, no se individualizará a nadie de manera personal. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos y asociados solo a la presente investigación.

Le recordamos que su participación es voluntaria y que si lo estima conveniente, podrá dar por finalizada su participación en cualquier momento de la entrevista grupal, sin tener que dar explicaciones de ningún tipo por ello y sin que esto tenga consecuencias negativas para usted, ni implique pérdida de beneficios o condiciones ya adquiridas. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, usted podrá solicitar al equipo de investigadores no utilizar la información entregada. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni considera perjuicios de ningún tipo asociados.

Durante cualquier etapa de la investigación, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir o solicitar la entrega de los resultados una vez finalizada.

CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en el taller de análisis colaborativo para el proyecto FONDECYT “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Rodrigo Cornejo Investigador Responsable rodrigo.cornejo@u.uchile.cl

Departamento de Psicología Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 2978 7794

Dr. Raúl Villarroel

Presidente

Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades

Consultas a: Profesora Sandra Baquedano

Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago. comitedeetica@uchile.cl

Este documento se firma en dos ejemplares impresos idénticos, quedando uno de ellos en poder del/la participante