Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado

Subjetividad y trabajo profesional docente

Estudio etnográfico cualitativo sobre metáforas, temas generadores y lo inédito viable como estrategia de despliegue de la subjetividad social del profesorado.

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Felipe Andrés Acuña Ruz

Profesor Guía: Rodrigo Cornejo

Julio de 2014

Contenido

1. Resumen 3
2. Introducción 5
3. Antecedentes y problema de investigación 7
   3.1. El campo de estudio de la subjetividad y el trabajo profesional docente 7
   3.2. El estado actual del debate en Chile 27
   3.3. El problema de mediar entre lo viejo y lo nuevo 31
   3.4. Las metáforas sobre estudiantes como una forma de decir 37
4. Objetivos de investigación 39
5. Categorías teóricas 40
   5.1. Lo inédito viable como estrategia de observación de la subjetividad social 40
   5.2. Metáforas y temas generadores como escenario de aprehensión y despliegue 43
6. Estrategia metodológica 48
   6.1. Características generales de la investigación 48
   6.2. Mapear metáforas de diferentes contextos socioeconómicos 50
   6.3. Explorar metáforas y construir temas generadores en un contexto específico 53
7. Resultados del análisis 58
   7.1. Mapeando un sentido general significado diferencialmente según contexto socioeconómico 60
   7.2. Explorando metáforas emergen cuatro temas generadores 82
   7.3. Explorando con los temas generadores, emergen elementos inéditos y viables 104
8. Discusión 122
   8.1. Mediar entre lo viejo y lo nuevo varía según el contexto socioeconómico 122
   8.2. Dar a conocer el mundo precisa abordar problemas cotidianos en las relaciones, la enseñanza y la organización escolar. 125
   8.3. La voluntad de ser más se despliega en problemas reales 126
   8.4. Metáforas, temas generadores e inédito viable 129
9. Conclusión 132
10. Bibliografía 135

1. Resumen

En el contexto de reforma educacional que vive Chile post movilizaciones educacionales del 2011, uno de los temas que ha emergido como relevante es la construcción de una nueva carrera docente. Nos enfrentamos a un escenario en que disputaran dos formas vigentes de entender el fortalecimiento al trabajo profesional docente: por un lado, está el profesionalismo organizacional o la desprofesionalización, que se basa en las lógicas de la nueva gestión pública, buscando controlar los procedimientos y prácticas de trabajo por medio de lógicas de autoridad y control jerárquico, formas externalizadas de regulación y rendición de cuentas como el establecimiento de metas y evaluaciones de desempeño. Por otro lado, está el profesionalismo ocupacional o colaborativo que se sustenta en la confianza en el profesional, en su juicio autónomo y discreto frente a situaciones complejas, reconociéndose la importancia de su formación continua y la especificidad de su tarea (Avalos, 2013; Tardiff, 2013; Evetts, 2009).

Hoy Chile cuenta con un cuerpo docente con bajo nivel de organización y alto malestar expresado en condiciones objetivas de malas condiciones laborales y subjetivas de falta de reconocimiento de su trabajo y participación en las definiciones que se hacen sobre su profesión. En el próximo escenario de una nueva discusión sobre los juicios y valores que orientaran la profesión docente, la pelea crucial según Ball (2003) en definir el *alma* de los docentes, no se observa que el profesorado puedan tener una voz destacada que oriente la discusión hacia un *profesionalismo ocupacional* o *colaborativo*, y es probable que quienes defienden la posición del *profesionalismo organizacional* o *la desprofesionalización* logren introducir mayores elementos de su concepción. La evidencia acumulada sugiere que para fortalecer el *profesionalismo ocupacional* o *colaborativo* es clave que los docentes sean un actor protagónico, sean sujetos sociales con capacidad de construcción de realidad pero al mismo tiempo evidencia la dificultad real de que esto pueda suceder en Chile.

El problema consiste en potenciar la dimensión política del trabajo profesional docente, investigando la **subjetividad social constituyente**, es decir, la pregunta por cómo un sujeto individual puede constituirse en un sujeto social e histórico con voluntad de construcción de la realidad, lo que el sociólogo chileno Hugo Zemelman (2005, 2010) llama la *voluntad de ser* o lo que Paulo Freire (2002, 2005, 2009) llama la *búsqueda por ser más*. Se trata de investigar la capacidad de problematizar su realidad que tienen los docentes con el objetivo de identificar espacios de

sentido alternativos y reconocer opciones basadas en el desarrollo de la capacidad para construir proyecto político (Zemelman, 2005, 2010) o dicho de otra forma, la capacidad de problematizar su realidad para observar lo "inédito viable" (Freire, 2002, 2005, 2009). Ahora bien, la dificultad real de los docentes chilenos de ser sujetos protagónicos producto de sus condiciones objetivas y subjetivas insta a utilizar caminos alternativos para poder estudiar su subjetividad, uno de ellos es el estudio de las metáforas como herramientas cognitivas que construyen puentes entre las experiencias cotidianas y problemas más abstractos.

En este sentido, se realiza un estudio etnográfico cualitativo que tiene dos componentes autónomos pero relacionados: i) la descripción de un contexto social amplio y general a través del análisis de las metáforas sobre estudiantes que emergen en siete grupos focales de distintos contextos socioeconómicos , nivel que he denominado como “mapear”, y ii) la descripción de un contexto social local y particular mediante un trabajo etnográfico que considera dos momentos, uno de construcción de temas generadores a partir de las metáforas sobre estudiantes presentes en un taller y siete entrevistas, y otro de análisis de los temas generadores por medio de un taller y una entrevista individual, nivel que he denominado como “explorar”. La estrategia de análisis se focaliza en el discurso, y en el potencial de las metáforas para vincular experiencia cotidiana y problemas más abstractos, intencionado lo inédito viable.

Los principales resultados son i) la identificación de un sentido general atribuido al proyecto escolar y situaciones comunes independientes del contexto socioeconómico pero que son problematizadas de forma distinta en cada uno de estos; ii) la identificación y descripción de cuatro temas generadores en el contexto local que, iii) despliegan un conjunto variado de temas inéditos y viables que permiten hipotetizar un escenario en que la subjetividad individual se potencie hacia una subjetividad social. Estos resultados se discuten a la luz de los discursos sobre el profesionalismo docente en disputa y el rol moderno que puede atribuírsele a este trabajo en la sociedad actual.

2. Introducción

Antes dar a conocer los antecedentes y la formulación del problema me parece importante que el lector conozca tres antecedentes personales que explican el recorrido y el enfoque de esta tesis. En primer lugar, está mi experiencia de trabajo en un colectivo de educación popular entre el 2006 y el 2011 formado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En dicho colectivo estudiamos y pusimos en práctica elementos conceptuales del enfoque de la pedagogía del oprimido del filósofo y educador brasilero Paulo Freire, primero en la Facultad con hijos de funcionarios y luego en la Población Exequiel González, con niños, niñas y jóvenes del sector.

En segundo lugar, está mi experiencia de trabajo en investigación educacional sobre temas relacionados a la profesión docente que comienza en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, vinculado al Núcleo Milenio de la Profesión Docente en Chile el año 2010. Al alero de dicho grupo, dirigido por Beatrice Ávalos, es que me introduje en el tema docente y decidí realizar mi memoria de pregrado en Antropología Social sobre el tema, especialmente a la temática del trabajo profesional docente. Ese mismo año, a mitad de semestre, me encontré con un grupo diverso de tesistas vinculados al departamento de Psicología de la Universidad de Chile, entre los que se encuentra el guía de esta investigación, Rodrigo Cornejo. Se conformó un grupo de trabajo e investigación donde se relevaron las categorías de subjetividad y trabajo docente.

En tercer lugar, está la actual investigación etnográfica (2012 – 2014) que estoy realizando con el grupo de trabajo de Cultura Escolar y Políticas Educativas que dirige la profesora Jenny Assaél en el departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Nunca había realizado etnografía educacional y ha sido una experiencia muy interesante pues me ha abierto muchas preguntas en mi calidad de etnógrafo. El foco de la misma es comprender cómo la cultura escolar traduce las políticas educativas de rendición de cuentas.

El trabajo de Paulo Freire está lejos de ser un trabajo neutro, todo lo contrario, es un trabajo que invita a comprometerse con los *desarrapados del mundo*, muy vinculado a lo que se conoce como investigación-acción que busca producir transformaciones por medio del trabajo de investigación. Es un trabajo arduo de vinculación profunda con el otro para poder construir conocimiento *desde* y *con* este y no *por* y *para* el otro. En mi experiencia laboral como investigador en el campo de la

educación, este tipo de enfoques son muy escasos. Los motivos de esto son diversos: ideológicas, políticas, culturales y económicas por nombrar las más evidentes.

Considero que es importante posibilitar y concretizar investigaciones que busquen construir conocimientos *desde* y *con* el otro. Por lo mismo, el estar trabajando en una etnografía escolar ha sido realmente un aliciente. La etnografía no es investigación-acción, son enfoques distintos, pero comparte la inmersión en un contexto sociocultural por un tiempo prolongado, lo que permite conocer al otro, generar lazos de confianza con el sujeto de estudio.

La investigación que aquí presento busca articular estos tres elementos que hasta ahora han sido experimentados de forma independiente: utilizo como enfoque y condición de posibilidad mi realidad de etnógrafo desde 2012 y hasta el 2014. Esta realidad, por su temporalidad longitudinal, por el conocimiento del sector que me ha permitido generar pero, sobre todo, por los vínculos de confianza que he generado en la escuela, me permiten desarrollar una investigación sobre la subjetividad y el trabajo profesional docente inspirado y basado en las categorías de temas generadores e inédito viable que ha desarrollado Freire. Así, esta es una investigación que, desde un enfoque histórico cultural, busca explorar la subjetividad social del profesorado, reconociendo su carácter de sujeto histórico y la importancia de que tome posición en la definición de su propia realidad.

A continuación se presenta, en primer lugar, los antecedentes y el problema de investigación, describiendo las líneas de investigación que, a partir de mi capacidad de indagación, he podido identificar componen el campo de estudio de la subjetividad y el trabajo profesional docente. Esto permite enunciar la coyuntura que le da relevancia al problema de investigación. En segundo lugar se enuncian los objetivos de investigación. En tercer lugar se presentan las categorías teóricas de *inédito viable* y temas generadores como herramientas de indagación. En cuarto lugar detallo la estrategia metodológica que contempla dos componentes autónomos pero relaciones: un estudio sobre un contexto social amplio y general y otro sobre un contexto social concreto y local. En quinto lugar expongo los principales resultados de la investigación, lo que conduce a una discusión. Se finaliza el trabajo con una conclusión general.

3. Antecedentes y problema de investigación

3.1. El campo de estudio de la subjetividad y el trabajo profesional docente

El estudio de la subjetividad y el trabajo profesional docente es un campo de estudio reciente si se compara con el estudio de otro tipo de trabajos, ocupaciones o profesiones. En Europa, Estados Unidos y Latinoamericana las investigaciones sistemáticas sobre docente no tienen más de 40 años (Hargreaves, 2009; Martínez, 2001).

Reconociendo las limitaciones de todo trabajo de sistematización, he logrado identificar cuatro grandes líneas de investigación que, teniendo como objeto de estudio la realidad de los docentes, dan forma al campo de investigación sobre la subjetividad y el trabajo profesional docente: i) aquellas que buscan reconstruir la historia del profesorado; ii) aquellas cuyo foco está en describir de forma densa la realidad escolar, siendo los profesores y profesoras un agente central de esta realidad; iii) aquellas cuyo foco está en evidenciar el creciente malestar docente; y iv) aquellas cuyo foco es caracterizar el trabajo, la ocupación y la profesión docente. A continuación realizaré una breve revisión de cada una de estas líneas, recogiendo los principales aportes que han hecho al campo en su conjunto.

a) Historia del profesorado

Si bien esta línea de investigación no es la más profusa dentro del campo, es central pues permite historizar al trabajador y profesional de la educación. Intelectuales de distintas partes del mundo interesados en el tema docente –Inglaterra y otros países anglosajones (Hargreaves, 2000), Francia (Lang, 2006), Candada (Tardif, 2013), Argentina (Tenti, 2006; Tedesco y Tenti, 2002) y Chile (Núñez, 2003, 2004; Soto, 2006; Reyes; 2010) –, han realizado un esfuerzo por reconstruir la historia de sus profesores. Si bien en cada uno de estos contextos nacionales los focos de reconstrucción de esta historia y las periodizaciones o etapas elaboradas son diferentes, es posible identificar ciertos rasgos comunes.

Todos identifican tres momentos claves en la conformación de la docencia. El primero de ellos, denominado el período de identidad tradicional (Núñez, 2003, 2004), el período fundacional del

paradigma de la vocación o el apostolado (Tedesco y Tenti, 2002), la era de la vocación (Tardif, 2013) o la era pre-profesional (Hargreaves, 2000) se caracteriza porque los docentes se asemejan a una ocupación religiosa. Tardif (2013), quien sitúa el origen de esta era en el siglo XVI, señala que los primeros docentes surgen en el contexto de la reforma protestante y la contrarreforma católica. La estrategia de los protestantes es disputar la hegemonía de la lectura de la biblia al clero católico, para ello exigen a sus fieles ser capaces de leer la biblia por sí solos y abren un conjunto de escuelas para el pueblo. La reacción del catolicismo, ante el peligro de la fuga de fieles, es abrir sus propias escuelas.

El resto de los autores sitúa este primer periodo en la tensión que se produjo a mediados del siglo XIX entre la religión cristiana y los nacientes Estados Nacionales. Los docentes experimentaron esta tensión y fueron considerados los *sacerdotes* que profesaron la *nueva fe* en la ciudadanía republicana y la importancia de la patria (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2002; Hargreaves, 2000). Las características comunes de los docentes en esta primera etapa son una visión de la tarea de enseñar como una muy simple, orientada a la moralización y la fidelización del estudiante (sea para la fe cristiana o la fe en la nación), basada en una entrega abnegada y desinteresada, llegando incluso a ser una tarea no remunerada que ejercían ciertas religiosas o voluntarias, fundamentada en la experiencia individual y práctica de cada docente (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2002; Hargreaves, 2000; Tardif, 2013).

El segundo momento es denominado el período de identidad trabajadora (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2002), la era del oficio (Tardif, 2013) o la era del profesional autónomo (Hargreaves, 2000) y se caracteriza porque los docentes conquistaron considerables mejoras laborales. Esta etapa surge con el Estado Nación pero hay coincidencia entre los autores que destaca con posterioridad a la segunda guerra mundial y el esfuerzo global que se realizó por masificar y democratizar la educación escolar. En este período, los docentes lograron ser funcionarios públicos, empezaron a formarse en Escuelas Normales, Institutos Pedagógicos o Universidades (para el caso de Estados Unidos e Inglaterra), logrando cierta seguridad laboral, reconocimiento social y autonomía relativa. Empezó a problematizarse qué significa enseñar y las técnicas necesarias para realizar esta tarea, politizándose el oficio. Algunos debates tenían que ver con centrarse en los contenidos o en los estudiantes; o mantener prácticas tradicionales o avanzar

hacia otras más progresistas (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2002; Hargreaves, 2000; Tardif, 2013).

Hargreaves (2000) considera que en este segundo momento predominó una visión individualista de la docencia, lo que trajo como consecuencias en los docentes: una falta de confianza en ellos mismos y en la eficacia de su trabajo; desarrollo de habilidades muy disimiles entre docentes; focalizarse en el corto plazo; sensaciones de culpa y frustración; la falta de diálogo, entre otras. Además, este autor indica que este período se caracteriza porque los docentes se sienten mejores a las comunidades que atienden (Hargreaves, 2000).

El tercer momento es denominado el período de identidad profesional (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2001) o la era de la profesión (Tardif, 2013), coincidiendo que comienza a partir de la década de los años 80. Hargreaves (2000) distingue dos eras en este período: la era del profesional colaborativo, que iría desde 1980 hasta mediados de la década de los años 90 y la era del post-profesional o el profesional postmoderno, que se originaría con el comienzo del siglo XXI. Todos coinciden en señalar que lo que ocurre en la década de los años 80 es la emergencia un discurso global, cuyo origen Tardif (2013) ubica en Estados Unidos, basado en la profesionalización de la enseñanza. El mayor fundamento de este discurso fue que tras dos década de masificación y democratización de la educación escolar, que implica que en gran parte de Europa occidental, Estados Unidos y algunos países de Latinoamérica como Chile y Uruguay existiera una cobertura total en enseñanza básica y cercana al 50% en enseñanza media, se evidenciaban importantes fallas como la imposibilidad de asegurar una experiencia educativa de calidad para todos los estudiantes con independencia de su origen socioeconómico, pues el fracaso y éxito escolar estaba muy relacionado con las características socioeconómicas de las familias (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2001; Hargreaves, 2000; Tardif, 2013).

Los objetivos centrales en esta tercera etapa fue intentar resolver este problema por medio de una descentralización de la educación con el fin de dotar a los centros escolares de mayor autonomía en la gestión de sus procesos educativos. Junto con esto, se buscó fortalecer la competencias técnicas de los profesores por medio de la formación inicial universitaria, la construcción de una base de conocimiento disciplinar sólida y el trabajo colaborativo entre docentes, es decir, a través de su profesionalización. Lo anterior redundaría en un mayor

reconocimiento y estatus profesional, y en la capacidad de los docentes de ser capaces como profesionales autónomos de desenvolverse adecuadamente en la complejidad del mundo globalizado (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2001; Hargreaves, 2000; Tardif, 2013).

A diferencia de lo que ocurre en Latinoamérica, en los países anglosajones se desarrolló lo que Hargreaves denomina una era del profesional colaborativo. Esto fue posible pues en estos países el proceso de profesionalización, especialmente la formación universitaria, había comenzado medio siglo antes, en la década de los años 30 y 40, y ya se había problematizado las dificultades que generaba la profunda individualización del trabajo docente. Fortalecer la colaboración era la forma de fortalecer la profesión docente (Hargreaves, 2000, 2009). Eso sí, Hargreaves (2000, 2009) advierte que esta forma de entender el fortalecimiento de la profesión docente fue puesta en riesgo producto de la introducción de lógicas de mercado en la educación desde principios de la década de los 90. Estas políticas buscan hacer competir a los docentes y las escuelas por resultados escolares y promueven una nueva forma de gestión pública, el *New Public Managment*, que se asemeja a la forma de gestionar una empresa, donde se busca la eficiencia en el uso de los recursos y la eficacia en los resultados obtenidos (Hargreaves, 2000; Tardif, 2013). Por esto, Hargreaves (2000) sostiene que la era del profesionalismo postmoderno está en un punto de inflexión entre estas dos visiones:

> "**Whether** this postmodern age will see exciting and positive new partnerships being created with groups and institution beyond the school, and teachers learning to work effectively, openly and authoritatively with those partners in a broad *social movement* that **protects and advances their professionalism**, **or whether** it will witness the **de-professionalization of teaching as teachers** crumble under multiple pressures, intensified work demands, reduce opportunities to learn from colleagues, and enervating discourses of derision, **is something that is still to be decided**. That decision, I believe, should not be left to «fate», but should be shaped by active intervention of all educators and others in a social movement for educational change which really understands and advances the principle that, if we want better classroom learning for students, we have to create superb professional learning and working conditions for those who teach them" (Hargreaves, 2000: 175, destacado es mio).

A diferencia de lo que ocurre en Inglaterra y Estados Unidos, donde una forma de profesional colaborativo está en riego, en Latinoamérica, y especialmente en Chile, la era de la profesionalización está estrechamente vinculada a la introducción de la lógica de mercado en el sistema escolar. En nuestro país, si bien existieron políticas a favor de una mayor colaboración durante la década de los años 90 como los talleres para profesores en el marco del Programa 900

Escuelas, los Microcentros Rurales, los Grupos Profesionales de Trabajo y los estímulos a la elaboración colaborativa de proyectos de mejoramiento educativo (Avalos, 1999), estas no lograron mantenerse en el tiempo y a fines de los años 1990 y comienzo del 2000, disminuyeron su importancia, siendo reemplazadas por políticas con una visión más instrumental de los docentes, que enfatizaba la importancia en los aprendizajes de los alumnos junto con una percepción deficitaria respecto a la capacidad del profesorado en lograr resultados (Ávalos, 2013). Es por eso que se han evidenciado resistencias desde un comienzo de esta era por parte de las organizaciones docentes (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2002; Tardif, 2013).

En general los autores coinciden en señalar que si bien el espíritu original de la era de la profesionalización tenía fines nobles: mejorar las condiciones laborales de los docentes, aumentar su autonomía y responsabilidad en su quehacer, mejorar su estatus y reconocimiento social, mejorar su conocimiento teórico y desempeño técnico, luego de 30 años muy poco de esto ha ocurrido (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2002; Hargreaves, 2000; Tardif, 2013). Más bien, como reconoce Hargreaves (2000), parece ser que se avanza hacia la *desprofesionalización* por medio de una intensificación de la carga de trabajo y un mayor control de la tarea de enseñar, o como dice Tardiff (2013), a una *proletarización* del trabajo docente.

El conocimiento acumulado en esta línea de investigación permite sustentar la idea de que hoy el trabajo profesional docente está en tensión entre dirigirse hacia el fortalecimiento de su profesión y sus condiciones laborales a partir de mayor autonomía, trabajo colaborativo, vinculación con las comunidades, cultivo de saber específicos, entre otros elementos; o dirigirse hacia la desprofesionalización promovida por los principios de mercados introducidos en el sistema escolar, que genera una intensificación del trabajo, precariedad laboral, un aumento del control, disminución de la autonomía profesional y un discurso incriminatorio por parte de la opinión pública que culpabiliza al profesorado por su ineficiencia en aumentar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes medidos a través de pruebas estandarizadas. En esta tensión, todos los autores reseñados coinciden que el profesorado tiene que hacerse parte y defender la importancia social de su trabajo profesional teniendo una participación activa en la construcción de la política educativa (Núñez, 2003, 2004; Tedesco y Tenti, 2002; Hargreaves, 2000; Tardif, 2013).

Sobre esta participación activa del profesorado en Chile, Leonora Reyes ha realizado investigaciones históricas sobre los movimientos políticos de los educadores y su relación con la política educativa, concluyendo que ha existido un nutrido entramado histórico de movimientos sociales y de educadores en Chile que ha articulado un proyecto educativo fundando en la relación de la escuela con la comunidad y tendiendo como horizonte la democratización de la sociedad, entre los que se pueden nombrar la Asociación General de Profesores (AGP) y las Escuelas de la Federación Obrera de Chile durante los años 20 y 30, las Escuelas Consolidadas y los Liceos Experimentales durante los años 50 y 60, y el proyecto de la Escuela Nacional Unificada durante la Unidad Popular (Reyes, 2010).

Toda esta tradición, que no era ni la principal ni la única en el cuerpo docente, aunque sí significativa, fue destruida durante la dictadura militar mediante la persecución política, el exilio, la exoneración sin mediar trámites, la tortura, el asesinato, la precarización de las condiciones laborales, los bajos sueldos y la desprotección que implicó dejar de ser funcionarios públicos y pasar a trabajar regulados el código del trabajo (Pavez, 2003). Por ello, la premio nacional de educación de 1991, Viola Soto, afirma que la dictadura militar y la conservación de su herencia durante los gobiernos de la Concertación, explican en gran medida el cambio desde una alta visibilidad de los docentes chilenos en el debate público tanto nacional como latinoamericano hacia la actual extendida invisibilidad del profesorado (Soto, 2006).

b) Descripción densa de las realidades escolares

Esta línea de investigación surge en Inglaterra y Estados Unidos en la década de los años 70 vinculado al mismo discurso crítico sobre la educación que generó la era de la profesión. Las esperanzas puestas en la masificación y democratización escolar, con el aumento sistemático de la cobertura, se vieron fuertemente tensionadas en la década del 60 y del 70 mediante trabajos que evidenciaban que las diferencias de los logros de los estudiantes estaban fuertemente asociadas a factores de estatus socioeconómico de las familias, en desmedro de los factores potenciales de la escuela (Coleman, 1966) y que por lo tanto la escuela estaba reproduciendo la estructura de relaciones de clases (Bourdieu y Passeron, 1996).

Una crítica a la *paidea funcionalista,* como llaman Dubet y Martuccelli (1998) a la concepción de la educación moderna, que entiende la escuela como un espacio neutro donde se construye una cultura unitaria donde todos pueden acceder a la ciencia y la razón. Según esta concepción de la educación, la igualdad de oportunidad que todos tienen para acceder a esta cultura unitaria permite ir seleccionando a los más capaces y productivos e ir desarrollando sus cualidades y talentos. Lo anterior justificaría las diferencias de éxito y privilegios sociales al término de la trayectoria escolar.

Por otro lado, esta concepción moderna intenta resolver la paradoja planteada por Durkheim de que la "socialización escolar engendra un individuo autónomo" (citado en Dubet y Martucelli, 1998: p. 403). La paradoja es que la socialización escolar, al mismo tiempo que busca dar a conocer un orden social, espera desarrollar un proceso de individuación progresivo que supone la aparición de una libertad de conciencia que puede volverse contra la sociedad (Dubet y Martcullei, 1998).

Desde distintas disciplinas se fue produciendo evidencia para discutir esta visión funcionalista y moderna de la educación, especialmente para criticar la supuesta neutralidad de la educación escolar. En esta línea destacan los trabajos realizados desde la antropología y la etnografía escolar pues se basaron en la descripción exhaustiva de lo que ocurría al interior de la salas de clases, lo que hasta el momento era una especie de caja negra. *La vida en las aulas*, escrito por el norteamericano Phillip Jackson en 1968, se considera inaugurador de la línea que aquí se describe. En este trabajo realiza observación participante en salas de clases y describe el estrés que viven los profesores, las diferencias que existen entre su discurso y sus prácticas, evidenciando que había cosas que no eran muy coherentes y que él denominó como *currículo oculto.* En su texto, aboga por la importancia de la etnografía para investigar temas educacionales, describiendo y problematizando aquello que nos parece obvio (Jackson, 1996; Anderson-Levitt, 2011).

Siguieron otros trabajos como los de los americanos Ray Rist y John Ogbu quienes, a través de estudios etnográficos en escuelas donde asistían una mayoría de estudiantes afroamericanos, dan cuenta de cómo la escuela contribuye al fracaso escolar de estos o el trabajo del inglés Paul Wills, quien, a través de una etnografía con estudiantes de la clase trabajadora, evidencia que no es sólo la estructura de clases la que reproduce, sino que la agencia de los sujetos, en este caso de los

jóvenes y las prácticas de resistencia que crean al interior de la escuela, igual influye (Anderson-Levitt, 2011).

De esta forma, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra durante la década de los años 90 se han consolidado líneas de investigación sobre etnografía y educación mediante revista especializadas en el tema y congresos disciplinares. Una de las críticas que se le hace a los trabajos norteamericanos es su "obsesión" con los temas de fracaso escolar entre minorías étnicas y raciales, al punto de que han quedado ciegos ante otros temas (Anderson-Levitt, 2011).

En Latinoamérica esta línea de investigación comenzó a desarrollarse a partir de la década de los años 80 gracias al trabajo de Elsie Rockwell (Batallán, 1998; Rockwell, 2009; Anderson-Levitt, 2011). El trabajo de Rockwell se ha enfocado en las salas de clases y en la educación rural, con especial énfasis en entender la historia y cultura de los procesos educativos. Su trabajo tiene mucha sensibilidad por lo social y es desde aquí que se ha desarrollado la categoría de *trabajo docente,* estudiando las potencialidades contrahegemónica de la escuela y los maestros (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Anderson-Levitt, 2011). Uno de los mayores aportes de Rockwell fue su contribución en el desarrollo de una Red de Estudios Cualitativos de la Realidad Escolar que formó a equipos de etnógrafos de Chile, Uruguay y Argentina. En Argentina está línea a continuado al alero de Graciela Batallán y en Uruguay gracias a Araceli de Tezanos (Batallán, 1998).

En Chile, el texto fundante de esta línea –*La cultura escolar: ¿responsable del fracaso?,* escrito en 1984–, por medio de un trabajo etnográfico en dos escuelas urbano populares de Santiago, evidencia que existirían condiciones internas a la escuela que estarían contribuyendo al fracaso escolar, entre las que se encuentran ciertas formas de enseñanza y socialización que generan discriminación en ciertos estudiantes (López, Assaél y Neumann, 1984).

Este equipo desarrolló tres trabajos más durante la década de los años 80: el primero da cuenta que el discurso de la cultura escolar, representado por los maestros, y el discurso de la cultura familiar, representado por alumnos y apoderados, no es contradictorio, sino que ambos observan la escuela como un orden natural de las cosas, dificultando las posibilidades de cambio de las prácticas que llevan al fracaso escolar (Assaél, Edwards, Lopez y Adduard, 1989); el segundo evidencia que los cambios en el clima del aula surgen de una transformación de las prácticas

pedagógicas de los docentes, lo que precisa de condiciones estructurales e institucionales adecuadas y un cambio en las formas de relacionarse tanto con los estudiantes como con el conocimiento (Assaél y Neuman, 1989). El tercero se enfoca específicamente a estudiar el efecto de las políticas educativas de municipalización y privatización sobre la vida cotidiana, la cultura de la escuela y el rol de docentes directivos y de aula, evidenciando la presencia en las escuelas de una cadena jerárquica de poder que van desde las instancias centrales de poder y decisión hasta las escuelas; y que la normatividad escolar se sostiene a través de una serie de mecanismo de control que son negociados cotidianamente entre los diversos actores escolares (Edwards, Assaél, López, 1991).

Por motivos que no viene al caso detallar, esta línea de trabajo en Chile se descontinuó produciéndose durante la década de los 90 y del 2000 trabajos aislados (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez e Inostroza, 1995; Cerda, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000). Coincidiendo con las movilizaciones sociales del 2011, ha habido una revitalización de esta línea de trabajo, buscando comprender con mayor profundidad qué está ocurriendo en la realidad escolar, específicamente vinculado a los temas de elección de escuelas, las prácticas pedagógicas de profesores interculturales, el estudio de la curiosidad en el aula, la subjetividad docente y la relación entre las políticas educativas de accountability y la cultura escolar. En los cuatro primero temas aún no hay publicaciones disponibles.

En el tema de las políticas educativa y la cultura escolar, por medio de un trabajo etnográfico en dos escuelas municipales urbano populares, se ha evidenciado: i) la sensación cotidiana de los profesores de estar trabajando en escuelas en peligro de ser cerradas y el silencio que muestran en los Consejos de Profesores (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014) y ii) la significación de las comunidades escolares sobre los diagnósticos de la política educativa como uno muy genérico; la visión de los estudiante prioritarios o con necesidades educativas especiales como elementos deseados por conllevar mayores recursos pero rechazados por provocar dificultades en la enseñanza y la fuga de buenos estudiantes; y el reconocimiento de la necesidad de recibir ayuda externa, criticando la forma actual en que esta se ejerce (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014).

El conocimiento acumulado en esta línea de investigación permite sustentar la idea de la importancia de comprender en profundidad los contextos socioculturales donde se desempeñan

los docentes. Las formas de sentir, hacer y pensar del profesorado están vinculadas a estos contextos, siendo importante conocerlos para ir más allá de las gruesas categorías de los méritos de los mejores o la reproducción de las clases sociales, describiendo las micro relaciones que dan forma a los macro procesos sociales.

c) Malestar en el quehacer docente

Deolidia Martínez (2001), psicóloga argentina quien, trabajando de cerca con organizaciones sindicales docentes ha estudiado en profundidad sus condiciones psicosociales y laborales, considera que el "sufrimiento" de los docentes ha sido la puerta de entrada a los estudios más sistemáticos sobre los trabajadores de la educación. Menciona como pionero el trabajo del educador español José Manuel Esteve (1989) titulado *El malestar docente*, donde inaugura una línea de trabajo en donde la psicología y el área de la salud hallaron un campo de reflexión poco tradicional: el problema de los docentes. Martínez señala que hasta finales de la década de los años 70 nadie pensaba que el profesor sufría, y estos trabajos comenzaron a evidenciar que este cuerpo profesional presentaba altos niveles de enfermedades laborales y un incremento significativo de tratamientos psiquiátricos con licencias prolongadas (Martínez, 2001).

En su trabajo, Esteve concluye que la falta de reflexión sobre el sentido de la profesión por parte de los docentes, acompañado de la fragmentación del rol docente, que es una forma de llamar a las nuevas demandas, como el contar con más tiempo para programar, evaluar, investigar, orientar a los alumnos, atender a apoderados, organizar actividades extraescolares, asistir a reuniones de coordinación, capacitarse, entre otras, se vincula con el deseo de jugar con papeles imposibles que conducen a la destrucción personal (Esteve, 1989; 2005; 2006).

Este estudio permitió evidenciar que los cambios socioculturales y las reformas y políticas educativas que se desarrollaron a partir de era de la profesión, estaban produciendo malestar y sufrimiento en el cuerpo docente (Martínez, 2001). Puso sobre la mesa el problema de que la sensación de malestar en el trabajo y la insatisfacción con la tarea realizada, puede producir enfermedad mental y física (Foladori, 2008). Y abrió el debate sobre cómo puede motivar y generar bienestar en los estudiantes un trabajador o profesional que está sufriendo (Esteve, 1989, 2005; 2006; Martínez, 2001; Foladori, 2008)

En Chile, Rodrigo Cornejo (2009) ha investigado el malestar docente de forma cuantitativa y cualitativa. Cuantitativamente, mediante una encuesta representativa de profesores de enseñanza media de la región Metropolitana, ha evidenciado que los factores de *significatividad otorgada al trabajo y* el *nivel de demandas en el trabajo* son los más relevantes para explicar el nivel de bienestar de los docentes. El primer elemento tiene que ver con la capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo, es decir, un propósito o un objetivo moral, lo que estaría muy disminuido en la profesión docente. El segundo elemento refiere al nivel de carga de trabajo percibida, como la ambigüedad de rol, la presión excesiva de trabajo y el tiempo e interacción problemática con estudiantes. Ambos elementos explican, respectivamente, el 26,7% y el 12,5%, de la variabilidad en el índice de bienestar docente (Cornejo, 2009: 421)

El trabajo cualitativo, realizado a través de cuatro grupos focales en establecimientos con distinto nivel de bienestar laboral, un grupo focal y cuatro entrevista, evidencia que los sentidos atribuidos al trabajo docentes se producen de manera similar en el discurso de docentes que se desempeñan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar, enmarcándose en los límites del orden discursivo hegemónico respecto a la educación y la docencia. Pese a lo anterior, los discursos de docentes que trabajan en establecimientos con altos niveles de bienestar presentan variabilidad y heterogeneidad discursiva, lo que es interpretado por Cornejo como elementos emergentes sobre dimensiones no vistas del trabajo real y perspectivas más realistas para explicarse el trabajo realizado (Cornejo, 2014).

Esta última investigación cualitativa permitió el desarrollo de otras investigaciones. Una realizada por Abarca y Castañeda (2014) sobre el proyecto social que los docentes defendían. Los hallazgos indican que a los docentes, independiente de su nivel de bienestar, construyen un discurso donde la sociedad no se puede modificar, manifestando su disconformidad con la situación actual de la sociedad, pero no construyendo un proyecto capaz de orientar su práctica hacia determinada dirección. Junto con ello, se observa que hay diferencias según el nivel de bienestar de los docentes en la forma de significar a los otros con quienes realizan su trabajo, específicamente sus colegas y estudiantes. Los docentes con alto bienestar perciben que sus colegas son un apoyo en su trabajo y ven a sus estudiantes no sólo como claves en su trabajo sino además con atributos

positivos. Estos elementos son interpretados como incidiendo en el bienestar de los docentes (Abarca y Castañeda, 2014). La otra investigación será comentada en la siguiente sección.

Finalmente, existe una línea de trabajo que vincula el trabajo docente con la salud mental, el análisis institucional y la producción de subjetividad, muy ligado al trabajo del psiquiatra francés Christophe Dejours. En Chile, un par de investigadores ha logrado avanzar en la vinculación del tema del malestar docente con las características del trabajo y la institución donde se realiza, identificando que la claridad de la tarea primaria que se realiza se vincula a las posibilidades de satisfacción laboral, al igual que las posibilidades de gozar de mínimas libertades para poder ser creativo en el trabajo (Foladori, 2007). Junto con ello, se ha identificado el impacto de la ideología empresarial basadas en las evaluaciones y exigencias externas en desconocer el aporte creativo del profesorado al construir estrategias y metodologías propias, las cuales no son reconocidas ni valoradas socialmente, repercutiendo esto en su orgullo profesional y la sensación de incompetencia, pues no cumplen con las demandas externas. Lo anterior contribuye a la conservación del aislamiento profesional, el débil reconocimiento de los pares como un grupo donde compartir y aprender, y el desgaste profesional (Guerrero, 2008).

La evidencia acumulada en esta línea de trabajo permite afirmar que el trabajo profesional docente es uno complejo y que el profesionalismo que busca recargar el trabajo docente y limitar su capacidad autónoma y creativa, delineando externamente el sentido del trabajo, puede provocar malestar en el profesorado.

d) Características del trabajo profesional docente

En los países anglosajones quién inaugura el estudio sistemático de la docencia desde la disciplina de la sociología del trabajo y las ocupaciones es Dan Lortie el año 1975 con la publicación de *Schoolteacher: A sociological study.* Para Andy Hargreaves (2009) el trabajo de este autor es fundacional pues inspira una serie de trabajo basados en sus hallazgos y conclusiones. Lortie, quien con anterioridad había estudiado el proceso de trabajo y la ocupación de médicos y abogados, intuyó que el oficio docente no era como el de otras ocupaciones y entrevistó en la década de los años 60 a 94 docentes de aula. Su estudio contribuyó a comprender la naturaleza de la cultura laboral de los docentes, destacando que las retribuciones y resultados de este trabajo

eran poco claros e inciertos, a diferencia del médico (sano/enfermo) o los abogados (ganar/perder un caso), eran, por lo tanto, recompensas *psíquicas* (Hargreaves, 2009).

Junto con ello, Lortie evidenció que existen tres sentimientos definitorios de la cultura docente que obstaculizan el cambio y la innovación en las escuelas: i) el individualismo, referido al asilamiento en el aula y la definición individual que cada docente realiza de sus propios criterios de logros; ii) el presentismo, referido a estar enfocado en el corto plazo y a la falta de entusiasmo a trabajar en equipos, reforzando con ello el individualismo; y iii) el conservadurismo, referido a la dificultad de innovar y al mantenimiento de aquello que se sabe hacer bien, muy enfocado en la pequeña escala que es el aula y sin observar la escuela como un todo o parte de un sistema; produciendo con lo anterior inercia profesional e institucional. La conclusión de Lortie fue que era necesario fortalecer la colaboración para combatir la inercia producida por el individualismo y así poder desarrollar estrategias a largo plazo que redunden en cambio e innovación escolar (Hargreaves, 2009).

Estos hallazgos y conclusiones llevaron a un conjunto de investigadores (Ball & Goodson, 2985; Hargreaves y Fullan, 1992; Hargreaves, 2005, entre otros) a intentar comprender mejor la inercia profesional e institucional de los docentes e indagar en formas de activar la colaboración entre ellos. Estudios posteriores permitieron tensionar las conclusiones de Lortie. Por ejemplo, Hargreaves (1992; 2005) estudió un conjunto de escuelas de Canadá con posterioridad a un cambio legal que permitía a los docente contar con más horas libres en la escuelas para preparar clases y colaborar con colegas. Esto permitía investigar lo hipótesis de Lortie de que la falta de colaboración se debía a la falta de tiempo. Los resultados fueron que en la mayoría de las escuelas el tiempo reforzaba una cultura profesional individualizada o una colaboración forzada, es decir, que era impuesta por los equipos directivos. Solo una pocas escuelas lograban equilibrar el apoyo necesario para que los docentes colaboraran (Hargreaves 1992, 2005). Lo anterior lleva a Hargreaves (2009) a concluir que no toda colaboración reduce el conservadurismo, sino que incluso hay formas que pueden llevar a aumentarlo.

Paralelo a la investigación sobre cómo fortalecer la colaboración, se empezó a investigar otro elemento que Lortie había advertido: la creciente burocratización de la vida y el trabajo docente (Hargreaves, 2009). Coincidiendo con la masificación y democratización de la educación, el

discurso crítico sobre las desigualdades socioeconómicas que la escuela contribuía a reproducir y la introducción de lógicas mercado en el sistema escolar que dan forma a la era de la profesionalización, se ha polarizado el debate al interior de esta línea de investigación entre quienes defienden la necesidad de la políticas educativas basadas en la rendición de cuentas y la nueva gestión pública, aumentando la burocratización de la vida y el trabajo docente (OCDE, 2009; McKinsey & Company, 2007; Vegas, 2008; Hanushek y Rivkin, 2006) y quienes critican estas reformas y políticas, defendiendo la necesidad de fortalecer las condiciones laborales y la autonomía profesional del profesorado (Day, 2002; Kelchtermans, 2005; Ball, 2003; Goodson, Moore, Hargreaves, 2006; Hargreaves, 2000, 2009; Oliveria, 2008).

Los hallazgos más importantes que han vigorizado a los defensores de las reformas de rendición de cuentas y nuevas gestión pública vinculan la efectividad docente con el rendimiento escolar de los estudiantes. Los norteamericanos Sanders y Rivers (1996) evidenciaron, gracias a un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos con dos grupos de niños que en segundo básico tenían igual desempeño -uno con un profesor de alto desempeño y otro con un profesor de bajo desempeño-, que el rendimiento de ambos grupos de alumnos luego de tres años se diferenciaban significativamente en función de la efectividad del docente. Este estudio, que concluye que el factor decisivo en el rendimiento escolar es la efectividad del profesor, ha sido difusamente citado y ha fundamentado otras investigaciones como la realizada por Michael Barber y Mona Mourshed, a través de la consultora McKinsey (McKinsey & Company, 2007), en donde, tras comparar 25 sistemas educativos de Asia, Europa, Norte América y Oriente Medio concluye que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes.

Se ha generado una retorica, muy ligada a una semántica económica (Ball, 2003), que busca elevar la efectividad del trabajo profesional docente, significando esto generar evidencia de que los estudiantes de un docente han adquirido los conocimientos y habilidades adecuados. Esto implica construir indicadores de aprendizaje de los alumnos lo más complejo posibles, lo que se ha traducido en la creación de pruebas estandarizadas de conocimiento (Vegas, 2008), siendo ejemplo de estas, el *Program for International Student Assessment* (PISA) realizado cada tres años por la OCDE y, en Chile, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) o la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Junto con lo anterior, la misma OCDE ha realizado una fuerte campaña que tiene como base al docente efectivo, señalando que si un país quiere mejorar la

calidad de su educación, es clave que logre atraer, formar y conservar a los docentes eficientes (OCDE, 2009).

Por otro lado, los autores que critican las políticas educativas de rendición de cuentas y nueva gestión pública, han ido acumulando evidencia sobre el impacto que estás políticas tienen en la identidad profesional y la reconfiguración de la cultura escolar (Day, 2002; Hargreaves, 2005; Appel, 2007; van der Berg, 2002). Se evidencia una pérdida de autonomía y control sobre el trabajo docente, con definiciones externas de calidad, progreso y logros que han generado una creciente *intensificación* y *sobrecarga* del trabajo docente (Day, 2002; Ball, 2003); el aumento de tareas externamente definidas se ha vinculado a la prolongación de la jornada laboral; a la restricción de oportunidades de realizar un trabajo más creativo e imaginativo y la mantención de una cultura de la enseñanza individualizada o basada en una colaboración colegiada (Hargreaves, 2005); se ha observado la introducción forzada de elementos de la lógica empresarial y de la cultura de la auditoria en las culturas de la enseñanza (Appel, 2007); conflictos identitarios como la percepción de incompetencia profesional, fuertes dudas sobre la legitimidad de una definición externa de la tarea, una baja valoración del propio trabajo, sentimientos de incerteza, ambigüedad y síntomas de estrés y bournout (van den Berg, 2002); y la creciente precarización del trabajo docente (Tenti, 2006; Andrade, 2008).

Estas evidencias han llevado a que, tanto a nivel internacional como nacional, académicos y dirigentes del mundo social se hayan organizado cuestionando, por ejemplo, el aporte educativo de las pruebas estandarizadas. En mayo del 2014 académicos de 12 países del mundo acusaron a la OCDE de estar matando la alegría de aprender con una carta crítica a la prueba PISA, informada por la prensa como “OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics” (2014, 6 de mayo) o *La OCDE y las pruebas Pisa están dañando mundialmente la educación*. En Chile sucedió algo similar el año 2013 con la publicación de una Carta abierta por un Nuevo Sistema de Evaluación Educacional que, como tituló La Nación, suscribieron “Premios nacionales y académicos firman carta abierta en rechazo al SIMCE” (2013, 27 de septiembre).

El debate enunciado entre quienes defienden y quienes críticas las reformas educacionales de corte neoliberal del último tiempo ha permitido poner en cuestión las conclusiones del trabajo inaugural de Lortie en esta línea de investigación. Hargreaves (2009) señala que el problema de

Lortie fue no acompañar su trabajo con un análisis político o crítico del sistema macro de la sociedad. Para Lortie, el conservadurismo, la inercia profesional e institucional del profesorado, era una característica inherente a la cultura docente y no parte de un contexto histórico, donde hay determinadas relaciones de poder e ideologías sociales y políticas en juego (Hargreaves, 2009).

Esto tiene profundas consecuencias pues introduce en el campo de la política la discusión sobre los fines y el sentido del trabajo docente. Hoy, como sostiene Ball (2003), el elemento crucial en el debate sobre el proceso de trabajo del profesorado está dado por quién controla los juicios y valores sobre lo que debe ser y hacer un profesor o profesora; es lo que este autor denomina el *alma* de los docentes. Hargreaves (2009) confirmó empíricamente esto en una evaluación de un programa que buscó desarrollar la colaboración entre 300 liceos de Inglaterra que habían experimentado una baja en los logros de sus estudiantes en los últimos dos años por medio del desarrollo de una compleja red de interacción entre los liceos. La evaluación evidenció que la mayoría de las estrategias de colaboración que los docentes adoptaron en el contexto de este programa estaban orientadas a conseguir resultados inmediatos en los estándares de desempeño de sus estudiantes, es decir, la colaboración se enfocó a cumplir con los juicios y valores sobre lo que las políticas de rendición de cuenta indican debe ser y hacer un profesor (Hargreaves, 2009).

Existe un conjunto amplio de intelectuales que han profundizando en esta línea de trabajo y que no es posible sintetizar en esta tesis, solo por nombrar algunos están Ivor Goodson (2011) que ha trabajado en profundidad el tema de la reconstrucción de la vida y el trabajo de los docentes a partir de narrativas; Douwe Baijaard (Beijaard, Paulien, Maijer & Verloop, 2004) que ha trabajado en profundidad el tema de la identidad profesional docente; Miriam Ben-Peretz (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003) que ha estudiando la relación entre la visión del propio rol y los contextos educacionales; y en Latinoamérica, está el trabajo de Araceli de Tezanos (2005), Emilio Tenti Fanfani (2006) y Denis Vaillant (2004; 2007) sobre la profesionalización y la identidad docente y, en la misma línea pero con un mayor énfasis en la dimensión del proceso de trabajo y la subjetividad docente, está Deolidia Martínez y Dalila Andrade que son fundadoras de la Red de Estudios sobre trabajo Docente (Red ESTRADO) (Martínez, 2001; Oliveria, Gonçalvez y Melo, 2004).

En Chile, las investigaciones dentro de esta línea de estudio se han focalizado en la relación políticas educativas y profesión docente durante la década de los años 90 y 2000. Gran parte de los intelectuales que han investigado esta relación, fueron a su vez gestores de la política educativa, por eso los trabajos se han focalizado a fundamentarla y evaluar su impacto (Sotomayor, 2001; Mizala y Romaguera, 2002a, 2002b, 2005; Belleï, 2001; García Huidobro, 2001; Cox, 2003; Núñez, 2003; Ávalos, 2003).

Dos lógicas distintas han coincidido en que el bajo impacto que han tenidos las políticas implementadas desde 1996 en el país han tenido como obstáculo central el trabajo profesional docente (Acuña, 2015). Por un lado, desde una lógica culturalista (Núñez, 1988, 2003, 2004; Belleï, 2001a, b) se ha argumentada que la *cultura burocrática y funcionaria* tradicional de los docentes, basaba en un humanismo desvinculado de lo productivo con cierto enclaustramiento social y, por tanto, con un conservadurismo pedagógico, son las causas que explican que los docentes se sientan extraños con los cambios que la reforma escolar chilena ha intentado implementar, es decir, una reforma que busca fortalecer una *cultura profesional*, basada en una vinculación a lo productivo y la eficiencia tecnológica, con una apertura a la sociedad y el mundo, y por tanto, con una pedagogía moderna (Belleï, 2001).

Por otro lado, una lógica económica (Mizala y Romaguera, 2002a, b; Beyer y Araneda, 2009) ha argumentado que el problema de estancamiento en los resultados académicos de los estudiantes que se evidenció a principios de la década del 2000 se debe en gran medida al bajo desempeño de los docentes. Este bajo desempeño se explica por la desmotivación y el decaimiento en el esfuerzo personal que generan los sueldos homogéneos entre ellos. El problema en buena medida se relacionaba con el Estatuto Docente (Chile, 1991), pues al haber repuesto elementos de una carrera burocrática no permitía diferenciar sueldos según desempeño. Así, un buen docente no tenía ningún incentivo para esforzarse más que su colega que es un mal docente. Una forma de remediar este problema era construir sistemas de evaluación del desempeño para distinguir entre “buenos” y “malos” docentes, y reconocer a los “buenos” a través de un incentivo económico (Mizala y Romaguera, 2002a, b; Beyer y Araneda, 2009).

Recientemente han emergido investigaciones críticas sobre el impacto de las políticas de rendición de cuentas o basadas en la nueva gestión pública en la identidad y el trabajo docente. El psicólogo

Vicente Sisto (2011, 2012) investiga la percepción de los docentes sobre las políticas de evaluación e incentivo económico por medio entrevistas a 60 profesores de la región Metropolitana y de Valparaíso, concluyendo que los docentes no se oponen a la evaluación, sino al tipo de evaluación, dando cuenta de posiciones discursivas que resisten estas políticas, al describirlas como limitadas y subjetivas. En esta misma línea de trabajo, he realizado una investigación a partir de grupos focales y entrevistas con docentes secundarios de la región metropolitana sobre la visión de los docentes sobre estas políticas de evaluación e incentivo, evidenciando que existen cuatro núcleos que incentivan el trabajo profesional docente con los cuales estos atribuyen un sentido negativo tanto a los programas de evaluación del desempeño como a los incentivos económicos individuales (Acuña, 2015).

Otro ejemplo de estas investigaciones críticas a las políticas basadas en una lógica neoliberal y de rendición de cuentas, es la investigación realizada por Montecinos, Pino, Campos, Domínguez y Carreño (2014). Los autores señalan que en Chile existen dos versiones de profesionalismo en competencia, la principal basada en la nueva gestión pública neoliberal, que aumenta el control sobre el trabajo docente y la versión alternativa, basada en un enfoque sociocultural que promueve la colaboración y aprendizaje entre pares. El estudio examina las significaciones que construyen sobre ellos mismos cinco profesores que son parte de la Red de Maestros de Maestros, un programa basado en la versión neoliberal del profesionalismo, en la medida en que premia a los profesores precisamente evaluados como destacados con posibilidades de tener mayores responsabilidades enseñando a sus pares. Los hallazgos muestran que los profesores han adoptado de forma acrítica la versión de profesionalismo que promueve la política distinguiéndolos a ellos como “profesores ejemplares”, esto dificulta el trabajo de aprendizaje entre pares que el mismo programa promueve (Montecinos, et al., 2014).

Reconociendo que existen otros espacios de investigación que han desarrollado un trabajo constante sobre identidad y trabajo profesional docente, como el Centro de Investigación y Desarrollo Educacional (CIDE) de la Alberto Hurtado, el Centro de Políticas y prácticas Comparadas de la Educación (CEPPE) de la Universidad Católica, entre otros, me gustaría destacar lo que ha sucedido en la Universidad de Chile, pues recientemente han emergido dos equipos de trabajo que se han enfocado específicamente a estudiar el trabajo y la profesión docente. Por un lado, en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile se ha desarrollado

una línea de investigación sobre Profesión docente y calidad de la enseñanza. Esta línea, conducida por la premio nacional de educación 2013, Beatrice Ávalos, investigó durante tres años las políticas, prácticas y proyecciones al interior de la profesión docente. Se realizó una encuesta representativa a nivel nacional, siete grupos focales de distintos niveles socioeconómicos y años de experiencia donde participaron 55 docentes y seis estudios de casos en distintas establecimientos escolares del país donde se entrevistó a 25 profesores y 7 directivos. Se indagó en la identidad docente, el trabajo, la visión sobre las políticas educativas y el estatus de la profesión docente (Avalos y Sevilla, 2013).

Este estudio recoge la distinción que Evetts realiza entre, por un lado, el *profesionalismo organizacional*, entendido como un discurso de control usado en forma creciente por los *managers* de organizaciones del trabajo, incorporando formas legales-racionales de autoridad y estructuras jerárquicas de responsabilidad y toma de decisiones, comprendiendo una estandarización creciente de los procedimiento y prácticas de trabajo. Por otro lado, un *profesionalismo ocupacional* que es construido desde dentro de los grupos ocupacionales basado en la autoridad del grupo colegiado, relaciones de confianza entre empleadores y clientes, el juicio autónomo de quienes ejercen la ocupación y donde los controles son ejercidos por quienes practican de la ocupación guiados por códigos de ética profesional (Avalos, 2013, Evetts, 2011).

Entre las principales conclusiones del estudio están: i) la identificación de una tensión entre la forma en que los docentes perciben su trabajo y profesión con la forma cómo se sienten definidos o descritos y tratados en las políticas más amplias nacionales; ii) el reconocimiento de que su profesión reafirma la tradición humanista-social de la educación, resintiendo que los objetivos educacionales se vean reducidos a la producción de resultados en pruebas estandarizada; iii) las condiciones difíciles en que se ejerce su trabajo, destacando las bajas remuneraciones y la falta de tiempo; iv) las falta de encuentro entre quienes trabajan en distintos contextos escolares; v) el reconocimiento de que son mediadores de la política educativa junto con el malestar de no sentirse consultados ni participes en la gestión o discusión sobre las condiciones de implementación de estas reformas; vi) el reconocimiento de que como profesionales deben seguir aprendiendo; vii) el malestar que produce la falta de reconocimiento social y respeto por su trabajo desde la esfera pública, no logrando sus reclamos ser escuchados pues es una profesión que no logra cohesionarse como cuerpo social y cuyos reclamos de justicia y reconocimiento

quedan encerrados en las conversaciones de pasillo o cuando son consultados en sondeos o estudios (Avalos, 2013).

Por otro lado, al alero del Programa de Psicología y Educación y el Magister de Psicología Educacional de la Universidad de Chile, se ha desarrollado una línea de investigación sobre Subjetividad y Trabajo Docente dirigida por Rodrigo Cornejo. Aquí se han desarrollado un conjunto de tesis de pregrado, magister y doctorado sobre el tema empezando acumular evidencia sobre el tema. Ya se han descrito tres de ellas (Cornejos, 2014; Abarca y Castañeda; 2014; Acuña, 2014, 2015). Actualmente esta línea está desarrollando un proyecto FONDECYT orientado a estudiar en profundidad los procesos reales de trabajo.

En base al mismo trabajo de investigación cualitativo sobre el bienestar docente ya descrito, Cornejo e Insunza (2013), analizan el discurso de los docente sobre la politicidad de su trabajo, concluyendo que su discurso: i) evidencia un fuerte apego al orden discursivo hegemónico, observando la realidad como una estable y de muy difíciles modificación, por lo que es una subjetividad muy lejana a la subjetividad constructora de lo social; ii) las significaciones de lo político distancian los discursos de docentes y estudiantes, el primero más pasivo y el segundo más activo; y iii) es un discurso donde se observa limitada la emergencia de una memoria histórica. Por lo anterior, se puede ubicar la subjetividad docente en el momento de la subjetividad individual en lo grupal, no existiendo visiones de futro alternativas y compartidas (Cornejo e Insuza, 2013).

La relevancia de este último trabajo para la presente investigación es que muestra que mediante metodologías cualitativas transversales, como los grupos focales y entrevistas aplicadas en un solo momento, se accede al orden social del profesorado, que producto de sus condiciones objetivas y subjetivas de malestar y precariedad laboral como se ha intentado delinear, está muy constreñido por la visión neoliberal hegemónica de la sociedad. Esto implica que, si lo que se quiere es estudiar la subjetividad social constituyente, la *vocación de ser más* o la *conciencia de realidad posible* del profesorado, tal como advierte Zemelman (2007), se precisan de formas creativas e innovadoras de abordar metodológicamente tal problema de estudio.

El conocimiento acumulado en esta línea de investigación permite señalar que existen dos lógicas contrapuestas para entender el trabajo profesional docente, una vinculada al trabajo colaborativo y autónomo entre docentes y otra entendida a través del trabajo jerárquico y gerencial. Este es un debate abierto y existe un creciente predominio tanto en Chile como en el mundo de la segunda lógica, vinculada al neoliberalismo, lógica que ha impactado fuertemente en la cultura e identidad docente, precarizando sus condiciones de trabajo al aumentar el control y las exigencias externas, disminuyendo la capacidad de auto regular el propio quehacer. Justamente estos impactos negativos han revivido el debate por la necesidad de fortalecer el profesionalismo ocupacional, colaborativo y autónomo.

3.2. El estado actual del debate en Chile

Los antecedentes expuestos hasta ahora permiten afirmar que en el momento histórico presente tanto a nivel global como nacional existe una tensión respecto a la forma en que se fortalecerá el trabajo profesional docente. Se escogerá el camino del *profesionalismo organizacional* o *desprofesionalización* que regula externamente el trabajo docente, teniendo estos una voz secundaria en la definición de su propio trabajo, lo que se ha vinculado a una concepción neoliberal de la educación o se escogerá el camino del *profesionalismo ocupacional* o *colaborativo* donde son los propios docentes quienes tienen una voz central en organizar y desarrollar autónomamente su trabajo, vinculado a una concepción sociocultural de la educación (Hargreaves, 2000; Tardif, 2013; Ávalos, 2013; Montecinos, et. al. 2014).

Hoy en Chile ambos caminos están completamente vigentes. El primero, el *profesionalismo organizacional* o *desprofesionalización,* ha sido defendido por un conjunto de intelectuales que han construido un panel de expertos coordinado por Harald Beyer que generó propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno (Panel de expertos, 2010). Dicho documento, que sirvió de base para la Ley de Calidad y Equidad en Educación (Chile, 2011), afirma que hay que trabajar en tres frentes: la formación inicial, una carrera docente renovada y directores con más autonomía para gestionar sus recursos humanos. La renovación de la carrera docente se sustenta en "un adecuado control de los desempeño de cada establecimiento y de los sostenedores público" (Panel de expertos, 2010: p. 17), fortaleciendo la vinculación del salario de los docentes al “indispensable” reconocimiento de su mérito individual basado en los resultados

de la evaluación de aprendizajes SIMCE. La relevancia de la diferenciación salariar por méritos es justificada señalando que "los impactos de lograr profesionales efectivos son tan elevados que prácticamente no hay políticas alternativas que puedan competir con esta" (Panel de expertos, 2010: p. 32).

Si bien el documento declara central aumentar la confianza en la profesión docente, se contradice al introducir una serie de formas de control que reflejan desconfianza en la autonomía profesional de los docentes y por el reconocimiento de que aquello considerado como central en el quehacer docente es ser *docentes efectivos*, es decir, mostrar evidencia de que mejoran los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Panel de expertos, 2010). Este es un juicio sobre los fines y el valor sobre lo que debe hacer y ser un docente que no presentaría políticas alternativas, negándose con esto el *profesionalismo ocupacional o colaborativo.*

Por otro lado, el *profesionalismo ocupacional* o *colaborativo*, si bien ha habido intentos de construir propuestas más integrales, como por ejemplo, otro Panel de Expertos convocados por Elige Educar y el Centro de Políticas Pública de la PUC (Elige Educar y Centro Políticas Públicas UC, 2012), donde no hay una vinculación de las remuneraciones a resultados de estudiantes medidos en pruebas estandarizadas, sigue existiendo un control central que implica que el docente debe ir demostrando que posee las competencia que corresponden a cada nivel de desempeño según un estándar que define lo que el docente debe saber, debe saber hacer y cómo lo deben hacer. Lo anterior refleja que aún cuesta visibilizar a los docentes como profesionales autónomos capaces de controlar por sí mismos y de forma colaborativa los desempeños de su profesión.

El Colegio de Profesores de Chile (2010), por su parte, ha elaborado una propuesta de Carrera Docente que enuncia principios generales sobre la misma, dentro de los que destacan: i) centrarse en la enseñanza y sin vinculación al rendimiento medido por pruebas estandarizadas; ii) válida para todos los docentes independiente de la dependencia de los establecimientos; iii) con condiciones materiales y subjetivas que estimulen la entrada a la carrera a buenos estudiantes con vocación por la docencia; iv) reajuste salariar; reconocimiento a los contextos de desempeño difícil; v) que permita la progresión profesional en el tiempo con mayores responsabilidades, estímulos pedagógicos y salariales; vi) una evaluación docente corregida y perfeccionada; vii) que reconozca y promueva el perfeccionamiento; y viii) que considere un sistema previsional

adecuado. Estos principios si bien permiten observar la distancia con el *profesionalismo organizacional* de corte neoliberal, no permiten apreciar una visión clara sobre los elementos que dan sentido al quehacer docente, no siendo clara la visión de profesionalismo que defienden.

Dentro de las reformas educacionales que el actual gobierno de Michel Bachelet (2014 - 2018) espera implementar está la construcción de una Nueva Carrera Profesional Docente. Como señaló la presidenta Bachelet en su discurso del 21 de mayo del 2014:

> "Estamos conscientes de que en esta búsqueda de calidad, los profesores son protagonistas principales. Por eso es necesario que exista una Política Nacional Docente que valorice la carrera y su desarrollo profesional. Ingresaremos a este Honorable Congreso Nacional un proyecto que crea una nueva carrera profesional docente y trabajaremos con el Colegio de Profesores para desarrollar un nuevo pacto para construir, en conjunto, una profesión valorizada y con más capacidades" (Gobierno de Chile, 2014).

En este escenario de construcción de política es probable que las diversas concepciones que hoy existen sobre cómo fortalecer el trabajo profesional docente se expresen. Eso sí, es probable que una de las voces ausente sea justamente del principal interesado en la materia: la del profesorado.

Esto se debe a dos motivos: en primer lugar, por la débil organización que existe hoy al interior de los docentes. Con una fuerza laboral de alrededor de 200.000 profesores y profesoras, donde el 70% son mujeres y la mayoría trabaja en establecimientos particular subvencionado (49%) y municipales (39%), quienes están afiliados al Colegio de Profesores son 80.000 (cerca de un 40%), con una participan efectiva en los procesos eleccionarios del 2013 de un poco menos de 28.000 docentes (cerca de un 13%), de quienes, a su vez, más del 90% pertenece al sector municipal (Cornejo e Inzunza, 2013). La sindicalización es mucho menor y si bien no hay datos confiables, una aproximación es posible a partir de los resultados de un "censo" virtual que logró encuestar a 12.000 docentes realizado por la consultora EduGlobal (2012). Estos datos mostraron que un 8% está sindicalizado y un 20% colegiado. Es decir, un número importantes de docentes, sobre todo esa mayoría que trabaja en establecimientos particular subvencionados, no tiene espacios orgánicos desde dónde posicionar una voz. Si a esto se suma la débil participación que el profesorado ha tenido en las recientes movilizaciones por la educación, pese a la convocatoria de sus órganos de representación (Cornejo e Inzunza, 2013), podemos inferir que el profesorado está hoy muy desorganizado.

En segundo lugar, si consideramos las condiciones objetivas de bajos sueldos, más cercanos a los trabajadores con formación técnica que profesional, la falta de tiempo y la sobrecarga laboral acompañada por la presión por mostrar resultados de aprendizajes (de los Ríos y Valenzuela, 2013; Ávalos, 2013) y las condiciones subjetivas de malestar laboral producto de la débil percepción de la significatividad otorgada a su trabajo actual y el alto nivel de demandas en el trabajo (Cornejo, 2009); la importancia atribuida a la tradición humanista-social de la educación y la crítica a objetivos educacionales prescritos que reducen su labor a la producción de resultados en pruebas estandarizadas (Avalos, 2013); el reconocimiento de ser importantes en la mediación de las políticas educacionales junto al resentimiento por no sentirse consultados ni participes en la gestión o discusión sobre las condiciones de implementación de estas reformas (Pardo, 2013); y el malestar que produce la falta de reconocimiento social y el respeto por su trabajo en la esfera pública (Belleï y Valenzuela, 2013), es posible confirmar en el país la evidencia surgida en otros contextos internacionales que afirman que tras 30 años de políticas de fortalecimiento a la profesión docente, esta no ha logrado cumplir sus promesas iniciales (Hargreaves, 2000, 2009; Day, 2002; Tenti, 2003; Ball, 2003; Tardif, 2013).

Hoy Chile cuenta con un cuerpo docente con bajo nivel de organización y alto malestar expresado en condiciones objetivas de malas condiciones laborales y subjetivas de falta de reconocimiento de su trabajo y participación en las definiciones que se hacen sobre su profesión. En el próximo escenario de una nueva discusión sobre los juicios y valores que orientaran la profesión docente, la pelea crucial según Ball (2003) en definir el *alma* de los docentes, no se observa que el profesorado puedan tener una voz destacada que oriente la discusión hacia un *profesionalismo ocupacional* o *colaborativo*, y es probable que quienes defienden la posición del *profesionalismo organizacional* o *la desprofesionalización* logren introducir mayores elementos de su concepción. La evidencia acumulada sugiere que para fortalecer el *profesionalismo ocupacional* o *colaborativo* es clave que los docentes sean un actor protagónico (Hargreaves, 2000, 2009; Ball, 2003; Day 2002; Keltchermans, 2005; Tenti, 2006; Tardif, 2013; Ávalos, 2013; Montecinos, et. al., 2014) pero al mismo tiempo permite cuestionar la posibilidad real de que esto pueda suceder en Chile.

3.3. El problema de mediar entre lo viejo y lo nuevo

Habiendo construido un escenario mediante la descripción de antecedentes que me parecen relevantes y enunciando la coyuntura concreta donde se enmarca este trabajo, es momento de problematizar y tomar posición como investigador. El problema fundamental de esta tesis es la constatación de una situación altamente improbable: el avance de la concepción del *profesionalismo ocupacional o colaborativo*, que es la posición que defiendo, necesita que el propio profesorado emerja como un sujeto social e histórico con capacidad de posicionar juicios, directrices, valores y políticas que organicen de forma autónoma su propio trabajo. Esta necesidad es muy difícil que avance por las pésimas condiciones objetivas y subjetivas en que hoy se encuentra el profesorado. De esta forma, se configura un escenario improbable que introduce una contradicción dentro de la concepción del *profesionalismo ocupacional o colaborativo*: el avance de esta posición precisa de la emergencia del profesorado como sujeto social autónomo pero no hay condiciones que permitan esta emergencia. El peligro de lo anterior es, por un lado, que continúe avanzando la concepción antagónica, el *profesionalismo organizacional o la desprofesionalización* y, por otro, que voces bien intencionadas defiendan *por* y *para* los docentes el *profesionalismo ocupacional o colaborativo*, reemplazando su voz y protagonismo, es decir, contribuyendo a debilitar la misma concepción que defienden. Esta forma de enunciar el problema nos posiciona de lleno en el problema por la subjetividad social constituyente del profesorado, es decir, en el problema por la potencialidad del profesorado de construir, en tanto sujeto social e histórico, la realidad que le acontece (Zemleman, 2005, 2007).

¿Por qué es relevante que el profesorado sea un sujeto social e histórico que cumpla un papel importante tanto en la actual coyuntura como en el futuro devenir del país? Esta es una pregunta sobre la relevancia teórica, histórica, social y política del problema. Considero que es posible responder de forma satisfactoria esta pregunta si se articulan elementos valiosos de dos visiones que se suelen referir como contrapuestas pero que creo posible articular: la visión moderna y la visión posmoderna progresista sobre la educación y el profesorado. Rescato dos elementos centrales de la visión moderna de la educación desde la perspectiva de la filósofa alemana Hanna Arendt (1996): i) la función del profesorado como medidador entre lo viejo y lo nuevo; y ii) la importancia de que den a conocer el mundo. Y rescato tres elementos de la visión postmoderna progresista de la educación, como el propio Paulo Freire denomina a su perspectiva en la

Pedagogía de la Esperanza (2005, 2009): i) la politicidad del espacio escolar; ii) la diversidad de mundos que existen y la intencionalidad del educador; y iii) la dialogicidad del acto de educar (Freire, 2002, 2005, 2009).

Según la visión moderna del trabajo del profesorado, la tarea de los docentes consiste en "mediar entro lo viejo y lo nuevo" (Arendt, 1996: p. 205), es decir, entre el mundo público que han logrado construir los adultos de un determinado lugar y lo nuevo que cada generación trae consigo:

> "Básicamente, siempre educamos para un mundo que está confuso o se está convirtiendo en confuso, porque ésta es la situación humana básica en la que se creó el mundo por acción de manos mortales para servir a los mortales como hogar durante un tiempo limitado. Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riego de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda tener jamás certezas de ella. Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionaras que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación" (Arendt, 1996, p. 205)

El mundo viejo siempre se está marchitando, es lo mejor que cierto grupo humano ha logrado construir como hogar. La difícil tarea que desde esta visión tienen los maestros es *dar a conocer el mundo* a las nuevas generaciones con el objetivo que estás –educadas con la moral y los conocimientos acumulados hasta el presente, y en quienes se ha procurado desarrollar sus cualidades y talentos –, puedan corregir o poner en su punto justo este mundo; construyendo así un nuevo *hogar* donde habitar, introduciendo las novedades que la distancia generacional permite observar.

Es por esto que Arendt (1996) señala que "el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa" (p. 204). Los docentes deben proteger y mimar al niño ante el mundo, al mundo ante el niño; a lo nuevo ante lo viejo, a lo viejo ante lo nuevo. Esa es su compleja tarea mediadora. Conservadurismo no refiere a un moral obcecada sino a la conservación en el

sentido utilizado por los movimientos ecologistas actuales. Conservar lo viejo para que pueda surgir lo nuevo; marchitándose cierta forma histórica de organizar el mundo, no el mundo.

Desde esta visión del trabajo docente, el educador o la educadora es el representante del mundo adulto o viejo antes las nuevas generaciones. Por ello, deben respetar extraordinariamente el pasado "aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto" (p. 201). Para Arendt (1996) la educación y la escuela no son el mundo, sino un espacio de mediación donde se relacionan representantes del mundo adultos con niños y jóvenes, por eso es un espacio fuera del ámbito de la política. Este último ámbito, el mundo, es entendido por Arendt como el espacio de lo público pues se establecen relaciones sociales entre adultos, y es aquí donde hay que intervenir, alterar y crear lo nuevo, es el mundo de la política, todo lo contrario a una disposición conservadora.

El aporte de la visión moderna es dotar al problema de la subjetividad social e histórica del profesorado de una relevancia teórica que va más allá de lo educacional y el profesorado en sí, lo conecta con un problema social, histórico y político que tiene que ver con la dialéctica conservación/transformación de lo viejo y lo nuevo. En esta dialéctica, el profesorado en tanto trabajador adulto con una responsabilidad social en el mundo, cumple un rol orgánico fundamental, es decir, en su tarea mediadora descansa la articulación y el desenvolvimiento de este proceso dialéctico de conservación/transformación del mundo.

Esta visión puede ser enriquecida a partir de tres críticas constructivas que nos aporta la visión postmoderna y progresista de la educación según la perspectiva que Paulo Freire (2005, 2009). Las tres críticas tienen que ver con la no consideración de las relaciones de poder que existen en la afirmación de *que la principal tarea mediadora del profesorado es dar a conocer el mundo.* En primer lugar, al posicionar a la escuela como un espacio desvinculado del mundo, la visión moderna desconoce que los hijos o estudiantes habitan un mundo adulto que se expresa en el espacio escolar. Esto es lo que muestra la evidencia reseñada sobre las prácticas de producción y reproducción de desigualdades sociales que existen en el mundo al interior de la escuela. Negar estas diferencias afirmando que la escuela es un espacio social neutro, desvinculado del mundo público, en donde el profesorado solamente media es negar las relaciones sociales de poder que

existen entre familias, hijos, estudiantes, profesores y los diversos actores que buscan incidir en la organización del espacio escolar.

En segundo lugar, hay que complejizar la idea de que el profesorado da a conocer *el mundo*, pues esta afirmación trae implícita la idea de que hay *un* único mundo. Uno de los aportes centrales de la postmodernidad progresista ha sido legitimar las diferencias socioculturales, el valor del reconocimiento de la diferencia y la importancia de tolerar las mismas (Freire, 2009). Esto obliga a reconocer que no existe *un* mundo adulto sino que hay *diversos* mundos adultos, y que siempre el profesorado está defendiendo uno de estos mundos, sea consciente o no de ello. Esto es lo que Freire llama la *intencionalidad* del acto pedagógico que, en este sentido, es siempre un acto político. Todo orden social conlleva una concepción del mundo hegemónica que ha logrado legitimarse en el mundo adulto por diversas razones históricas (Gramsci, 2007). Por lo mismo, tener consciencia de qué mundo es el que se está representando, por qué se representa ese mundo y no otro, a favor de qué o quién y contra qué o quién está ese mundo (Freire, 2009), permite tener claridad de que, aunque el mundo que toque representar no es como uno quisiera, es importante conocer muy bien cómo es dicho mundo hegemónico para poder explorar alternativas que frente a él existen. Reconocer que no hay *un* mundo, sino *diversos* mundos, unos con más y otros con menos fuerza social y política.

En tercer lugar, *dar a conocer* el mundo, desde una perspectiva postmodernamente progresista, significa que el educador, al enseñar *un* mundo aprenda del mundo del educando y que el educando, al aprender *sobre un* mundo, enseñe *su* mundo al educador. Es decir, refiere al acto dialógico de la relación pedagógica (Freire, 2002). Esto se vincula con la importancia que el educador tiene de conocer el contexto real de sus estudiantes para conocer qué es lo que saben independiente de la escuela y así, "ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben" (Freire, 2009: p. 127).

Estas críticas postmodernas y progresistas nos permiten replantear del siguiente modo la visión moderna: la responsabilidad social del profesorado consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo. Su tarea es dar a conocer *un* mundo para que las nuevas generaciones, formadas por quienes la sociedad ha confiado la representación del mundo, puedan intervenir en él y así asegurar su continuidad. Esta tarea es muy compleja pues los establecimientos escolares están cruzados por

las tensiones del mundo viejo, por sus diversas formas de sentir, pensar y hacer el mundo y aquellas que logran posicionarse como hegemónicas en un momento histórico concreto. Por ello, el educador debe ser consciente del mundo que representa y la posición política que defiende, respetando y valorando la diversidad cultural de sus estudiantes, pues es desde el dialogo con esa diversidad que se educa o *da a conocer un mundo*.

Si este argumento resulta convincente, como creo que lo es, dos condiciones son centrales para que el profesorado realice su trabajo: i) poder dar a conocer el mundo viejo que le toca representar y ii) respetar extraordinariamente dicho mundo. Los antecedentes aquí expuestos sobre las precarias e inseguras condiciones laborales y profesionales que viven cotidianamente los docentes, junto con el malestar que experimentan en el ejercicio de su labor, la intensificación de su trabajo y el incremento del control externo, junto con la escasa consideración de su juicio como uno legitimo en la organización y dirección de su quehacer, permiten afirmar que ambas condiciones no se cumplen. Hoy, el profesorado chileno no es capaz de dar a conocer el mundo viejo ni respeta aquello que representa pues no están las condiciones objetivas ni subjetivas para que esto suceda.

Esto se vincula directamente con la concepción de mundo hegemónica respecto al trabajo profesional docente que defiende el *profesionalismo organizacional* o *la desprofesionalización*, que a su vez, es parte de la concepción neoliberal del mundo. Para esta concepción del mundo, los docentes no tienen porqué ser un grupo profesional autónomo. Esto es un problema social y político pues atenta no solo contra un amplio grupo ocupacional que es controlado externamente en condiciones laborales precarias e inseguras, incubando malestar personal y profesional, sino porque atenta contra la conservación de nuestro mundo como chilenos, latinoamericanos y seres humanos. Esa es la relevancia del problema.

Lo anterior implica que si legitimamos este proyecto de *modernidad inconclusa,* parafraseando a Deolidia Martínez (2001), urge fortalecer el trabajo profesional docente. Este es un problema que incumbe a todo el mundo pero especialmente a los docentes que es sobre quienes trata directamente el problema. Por ello, es preocupante que sean un sujeto social pasivo, sin voz en el presente debate público y político. Ello, siguiendo la reflexión anterior, no es casualidad sino que puede ser leído como parte de la estrategia de conservación del orden hegemónico de la

concepción neoliberal del mundo, que se expresa como *profesionalismo organizacional o desprofesionalización* en el tema docente. Dos hipótesis interpretativas son válidas: i) el orden neoliberal, reconociendo el importante papel que juegan los docentes en la dialéctica conservación/transformación, pues su tarea *conservadora* permite que lo nuevo se inserte críticamente en el mundo, dificultan a través del *profesionalismo organizacional* o la *desprofesionalización* que los docentes den a conocer el mundo para que a las nuevas generaciones les cueste observar qué es lo que hay que cambiar; ii) el orden neoliberal intuye que los docentes son importantes para conservar su orden social, y quiere por medio del *profesionalismo organizacional o la desprofesionalización* controlar la forma en que se da a conocer el mundo para fiscalizar las posibles correcciones o ajustes de las generaciones nuevas.

Ambas hipótesis sugieren que la visión neoliberal del profesionalismo docente dificulta que el profesorado de a conocer el mundo, es decir, dificulta su función mediadora. Es legítimo pensar que si las nuevas generaciones conocen bien el orden neoliberal en el que vivimos, que ha logrado posicionar a Chile como el país más desigual dentro de la OCDE (2014) y uno de los más desiguales del mundo según el coeficiente Gini, busquen intervenir críticamente en él. Ahora bien, pese a estas barreras puestas sobre la responsabilidad mediadora del profesorado, las nuevas generaciones se han manifestado de forma crítica frente al orden neoliberal: las movilizaciones estudiantiles del 2006 y del 2011 (Belleï y Cabalin, 2013), son evidencia de que se está reaccionando contra lo viejo. El problema de lo anterior, como advierte Arendt (1996), es el costo que implica tanto para lo nuevo como para lo viejo estas reacciones sin estar desarrollándose de forma adecuada la tarea mediadora que el profesorado cumple en la sociedad. Al estar desdibujado el rol mediador del profesorado la tensión entre lo nuevo y lo viejo es muy grande, estando en riesgo tanto lo nuevo como lo viejo; lo nuevo, pues su voluntad de *ser más* puede ser quebrantada por lo viejo; y lo viejo, porque su negación de lo nuevo y su obcecada conservación del orden neoliberal, puede estar dirigiéndose no sólo a marchitar dicho orden históricamente reciente, sino el orden sociocultural que se ha construido bajo el nombre Chile o incluso antes.

Argumentado de esta forma, el problema consiste en potenciar la dimensión política del trabajo profesional docente, quién debe defender su responsabilidad social de mediador entre lo nuevo y lo viejo. Defender esto, significa defender su trabajo profesional siendo parte activa en la construcción del orden social que habita pues, en tanto trabajador, su tarea social es representar

dicho orden y por ende, debe respetarlo. Esto nos conduce de lleno a la pregunta por la **subjetividad social constituyente**, es decir, la pregunta por cómo un sujeto individual puede constituirse en un sujeto social e histórico con voluntad de construcción de la realidad, lo que el sociólogo chileno Hugo Zemelman (2005, 2007, 2010) llama la *voluntad de ser* o los que Paulo Freire (2002, 2009) llama la *búsqueda por ser más*. Se trata de investigar la capacidad de problematizar su realidad que tienen los docentes con el objetivo de identificar espacios de sentido alternativos y, dentro de estos espacios de sentido alternativo, reconocer opciones reales basadas en la capacidad para construir proyecto político (Zemelman, 2005, 2007, 2010) o dicho de otra forma, la capacidad de problematizar su realidad para observar lo "inédito viable" (Freire, 2002, 2009).

Lo anterior no implica que la construcción de un orden social distinto al que vivimos tenga que tener al profesorado como vanguardia, sino i) que el orden neoliberal en el que vivimos atenta contra el trabajo de quienes tienen la tarea fundamental de conservar la cultura humana en tanto median entre lo viejo y los nuevo; y ii) por ende, es necesario luchar por la construcción de un orden social distinto, donde el profesorado sea respetado y que el profesorado respete dicho orden. El punto es que en dicha lucha, es clave que los docentes reconquisten el derecho primordial a decir la palabra, y quienes estén interesados en darla junto a ellos, como es mi caso, contribuyan a ella trabajando *con* y *desde* el profesorado y no *por* y *para* ellos (Freire, 2002, 2005). Por esto se vuelve clave investigar la subjetividad social constituyente del profesorado. Lo anterior conlleva un desafío epistemológico importante: cómo investigar la *voluntad de ser* de un grupo social que, como se ha detallado, trabaja en condiciones laborales que dificultan el despliegue de su voluntad y la pronunciación del mundo.

3.4. Las metáforas sobre estudiantes como una forma de decir

El desafío epistemológico de esta investigación consiste en reconocer que si uno interroga a los docentes por su *voluntad de ser* o por los espacios alternativos y viables desde dónde ellos y ellas pueden construir el mundo, probablemente hallemos que su discurso está hegemonizado por el poder, es apolítico y presenta una limitada memoria histórica, como otras investigaciones ya han mostrado (Cornejo e Inzunza, 2013; Cornejo, 2014; Abarca y Castañeda, 2014), o reconozcamos ciertas tensiones y malestar con las políticas educativas, sus condiciones de trabajo y estatus

profesional (Ávalos, 2013) pero no logremos estudiar los espacios de posibilidades de sentidos alternativos que el profesorado identifica en su propio trabajo profesional y cómo estos sentidos son pensados como viables más allá de la concepción que prescribe el *profesionalismo organizacional o desprofesionalizador*, es decir, es posible que no logremos estudiar el espacio del despliegue del "inédito viable", que como describiré más adelante, es donde esta investigación se inserta (Zemelman, 2005; Freire, 2002, 2009).

Para resolver este desafío epistemológico utilizaré las metáforas, que son consideradas por Lakoff y Johnson (1995) como mecanismos cognitivos que impregnan la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Ellos señalan que "nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente metafórico" (1995: 39). Los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos.

Lo relevante de las metáforas como herramientas cognitivas es que "nos ayudan a aprehender o a construir nuevos conceptos, así como a resolver problemas de manera eficaz y amigable" (Soto Andrade, 2007). De esta forma, frente a experiencias complejas y abstractas, las metáforas cumplen la importante tarea de ayudar a pensar y solucionar las mismas. Así, a través de una metáfora es posible comprender lo abstracto desde lo familiar o concreto (Soto Andrade, 2007).

Si consideramos que las condiciones laborales actuales de los docentes generan una experiencia compleja y abstracta, las metáforas pueden contribuir a aprehender esta experiencia. Sin lugar a dudas, el dominio más familiar, aterrizado y concreto con que el profesorado se relaciona cotidianamente son los estudiantes (Avalos, 2013). Deolidia Martínez (2000) reconoce explícitamente que si se ha estado lejos de la comprensión del trabajo profesional docente, se ha estado aún más lejos de comprender en profundidad los alumnos y el vínculo que establece con los docentes. Martínez (2000) reconoce en al alumno como el otro con quién el docente entabla la relación esencial de su proceso de trabajo cotidiano. Esto pues para esta autora lo nuclear de la relación laboral que construye el profesorado es el vínculo afectivo que se establece en la relación docentes-alumnos y docentes-docentes (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

Por lo mismo, si el interés de esta investigación es estudiar los espacios de posibles sentidos alternativos que emergen desde el profesorado frente a condiciones laborales nocivas y su

capacidad de reconocer opciones para hacer de lo inédito un proyecto viable, es plausible pensar que las metáforas que estos utilicen para referirse a sus estudiantes serán un puente que permita ir desde dichas experiencias afectivas cotidianas altamente significativas al análisis y la descripción de situaciones problemáticas más abstractas, observando cómo son conceptualizadas a partir de estas metáforas. Identificando estas situaciones problemáticas más abstractas que se pueden aprehender a través de las metáforas, es que podemos construir temas generadores, en el sentido de que *generan* o *provocan* el despliegue de lo inédito viable (Freire, 2002).

Por todo lo anterior, la pregunta que orienta esta investigación es ¿qué me dicen las metáforas que los docentes construyen sobre sus estudiantes y los temas generadores que puedo construir a partir de estas, sobre la subjetividad social constituyente del profesorado?

4. Objetivos de investigación

Objetivo general.

Describir la subjetividad social constituyente del profesorado a través de metáforas que los docentes utilizan para referirse a sus estudiantes.

Objetivos específicos

a. Identificar y describir situaciones problemáticas por medio de metáforas vinculadas a los estudiantes que docentes de diversos contextos utilizan.
b. Identificar, describir y construir temas generadores a partir de metáforas vinculadas a los estudiantes que docentes de un contexto específico utilizan.
c. Analizar junto al profesorado y personalmente los temas generadores intencionado el despliegue de lo *inédito viable*.
d. Discutir el aporte del trabajo teórico-metodológico de las metáforas y los temas generadores para aproximarse a la subjetividad social del profesorado.

5. Categorías teóricas

El estudio de la subjetividad social constituyente, como señala Hugo Zemelman (2007), presenta un segundo desafío epistemológico importante: se busca investigar un fenómeno social complejo, la voluntad de *ser* del profesorado. Ahora bien, si utilizáramos un macro teórico tradicional, podíamos señalar, por ejemplo, que la voluntad de *ser* del profesorado puede estar más vinculada al *profesionalismo organizacional o la desprofesionalización* o más vinculada al *profesionalismo ocupacional o colaborativo.* Estos conceptos teóricos, como se ha revisado, están llenos de contenido. Así, la voluntad de *ser más*, podría estar vinculada a la significación sobre la colaboración entre pares, la importancia atribuida a la autonomía, la visión sobre las políticas de control externo o de rendición de cuentas, etc.

El problema de lo anterior, es que en vez de relevarse la pregunta se releva la atribución de propiedades, en vez de estudiar la subjetividad social constituyente, investigo las propiedades de la colaboración, la autonomía y las políticas de rendición de cuentas, por seguir con el ejemplo. Esto conlleva al error de ponerle nombres viejos a las cosas nuevas o creer que porque no tiene nombre aquello que se estudia, es innombrable. Para evitar este problema es que Zemelman (2005) construye la distinción entre categorías y conceptos teóricos: las primeras no tienen un contenido preciso sino muchos contenidos posibles, lo que me permite no precipitar juicios teóricos frente a una realidad que no conozco. Los segundos, se desprende, tienen contenidos a priori (Zemelman, 2005).

Utilizaré dos categorías para colocarme frente a la realidad: i) lo inédito viable y ii) las metáforas y temas generadores.

5.1. Lo inédito viable como estrategia de observación de la subjetividad social

Existen múltiples entradas desde donde uno podría abordar la noción de subjetividad social. Escojo, por conocer en profundidad la obra del autor y por la pertenencia para esta investigación, utilizar a dos autores que considero tienen importantes puntos de encuentro bajo lo que se podría llamar un enfoque histórico cultural de la subjetividad social. De Paulo Freire (2002) utilizo especialmente la noción de *inédito viable* para abordar la forma en que es posible activar la

voluntad de ser más de todo sujeto individual o social. Junto con lo anterior, utilizo la noción de Hugo Zemelman de subjetividad social, entendida como nucleamientos colectivos de creciente complejidad que se organizan en función de su experiencia, sus necesidades y su visión de futuro para lograr construir sus proyectos en el presente (Zemelman, 1997, 2007).

Respecto a la categoría de *inédito viable*, esta es descrita por Ana María Arauja en las notas de la *Pedagogía de la Esperanza* como una categoría central:

> "Una de las categorías más importantes, porque invita a la reflexión, en los escritos de la Pedagogía del oprimido es lo «inédito viable». Poco comentado, y me atrevo a decir poco estudiada, esta categoría encierra toda una creencia en el sueño posible y en la utopía que vendrá si los que hacen su historia así lo quieren: esperanzas bien propia de Freire" (Freire, 2005: p. 240)

Para comprender la categoría de *inédito viable* hay que comprender lo que Freire (2002) entiende por *situaciones límites*. Estas *"se presentan a los hombres como si fueran determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas"* (p. 126). La falta de organización y participación activa en el debate público del profesorado puede ser leído como una situación límite. Lo problemático de las situaciones límites es que naturalizan el mundo, poniendo barreras y obstáculos para su historización, y con ello, "descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable"* (Freire, 2002: p. 126).

Ahora bien, las *situaciones límites*, producto de la tensión que provocan, pueden ser percibidas de dos formas: i) como una frontera entre el *ser* y la *nada*, esto significa que la forma en que se siente, piensa y actúa en el mundo es la única forma posible, y si no es esa forma, no hay nada. Un ejemplo de lo anterior es el quemarse a lo *bonzo* como forma de protesta, entendidas como elecciones por la *nada* de aquellas subjetividades individuales que frente a una situación límite determinada que no quieren seguir experimentando no ven otra solución posible; ii) como una frontera entre el *ser* y el *ser más*. Freire señala que solo en esta última forma de percepción de una situación límite "se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción" (Ídem).

La forma en que Freire (2002) construye esta categoría, y la hace más aprehensible, es a través de una metáfora acuática. Dice que uno cotidianamente vive *inmerso* en el mundo, *sumergido* en ese

mar que es la experiencia del día a día: nos despertamos, tomamos una ducha, salimos hacia el estudio o el trabajo, obedecemos los semáforos y hacemos todo eso sin preguntar ni una sola vez por qué lo hicimos, no indagamos las razones de por qué lo hacemos pues contamos con un conjunto de saberes que han sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad y que se han convertido en *hábitos* automatizados. Por actuar así, "nuestra mente no funciona epistemológicamente" (Freire, 2009b: p. 126), nuestra curiosidad epistemológica no se activa. A veces, en nuestra cotidianidad ocurren situaciones que desafían nuestra curiosidad, que pueden ir desde el mal funcionamiento de la luz de un semáforo hasta situaciones que realmente nos llevan al límite. Es aquí que puedo percibir estas situaciones como una tensión entre el *ser y la nada* o el *ser y el ser más*. Esta última percepción de la situación límite, se despliega el inédito viable, es decir, *emerjo,* logro tomar distancia de mi cotidianeidad y buscar las razones de ser de los hechos, apareciéndome alternativas inéditas. Esto posibilita que actúe de otra manera, es decir, posibilita mi *inserción* nuevamente en el mar de la cotidianeidad pero con intencionalidad, con un análisis crítico, con un proyecto *viable.*

En este sentido, la categoría *inédito viable* nos refiere a dos elementos al mismo tiempo: por un lado, lo *inédito*, que refiere a las ideas que Zemelman (1992, 1997, 2010) denomina lo *dándose*, la *utopía* o la *visión de futuro*. Sin esto, sin el sueño utópico el ser humano no es sujeto histórico, pues la realidad no es entendida como construida, por lo mismo, capaz de ser modificada o construida de otra forma. Por ello es relevante estudiar qué sueños despliegan los profesores frente a ciertas provocaciones, que sentidos posibles, inéditos porque aún no son, pero podrían ser, están en sus reflexiones.

Por otro lado está lo *viable*. Que refiere a las ideas que Zemelman (1992, 1997, 2010) denomina como el *proyecto* en tanto potencialidad y la *fuerza* para ser capaz de construirlo. No basta con soñar podría decirse, sino que es importante proyectar luego de haber percibido el sueño, cómo es posible hacerlo real, qué fuerza necesito y tengo para aquello.

El *inédito viable* es el ángulo desde donde me coloco para entender el problema de la subjetividad social del profesorado. Observar lo inédito viable de un problema permite desplegar la voluntad de construcción sobre el mismo, y por lo mismo, puede interpretarse como un elemento central para ir avanzando desde el sujeto individual hacia nucelamientos colectivos de creciente

complejidad, es decir, hacia la conformación de sujetos sociales. Finalmente, es importante entender que lo inédito y lo viable puede contener diversos contenidos, especialmente en función del contexto donde uno estudie la subjetividad social, pero permite tener en consideración que es esto, la percepción de aquello inédito y viable frente a una situación límite, lo que entenderé constituye la voluntad de *ser* del sujeto social en tanto ser histórico.

5.2. Metáforas y temas generadores como escenario de aprehensión y despliegue

Como he indicado, el desafío epistemológico que conlleva estudiar la percepción de lo inédito viable frente a situaciones límites exige una especial preocupación en el diseño de las categorías y la metodología de trabajo para permitir su despliegue. En esto, una segunda categoría eje de este trabajo son los *temas generadores* (Freire, 2002).

Para Freire (2002) investigar los *temas generadores* significa investigar el actuar del ser humano sobre la realidad. En tanto seres históricos, diferente a otros animales, los seres humanos somos capaces de distanciarnos de nuestros productos y actividades del mundo, logrando así significar estos productos y actividades, que son más que bienes materiales, objetos o cosas sensibles, también son instituciones sociales, ideas y concepciones de mundo. Por ello, es importante estudiar los *temas* de una época histórica, esto es:

> "el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época" (Freire, 2002: 125)

Estos temas condicionan las formas de sentir, pensar y hacer del grupo humano que cotidianamente vive *inmerso* en estos temas. Hoy, la concepción del *profesionalismo organizacional o la desprofesionalización* vive en interacción dialéctica con su contradictorio histórico que es el *profesionalismo ocupacional o colaborativo*, son temas de la época. El conjunto de temas en interacción constituye el *universo temático* de la época y frente a este universo de temas, que dialécticamente se contradicen, nosotros como seres humanos, tomamos posiciones, que pueden ser más o menos contradictorias.

Cuando el antagonismo entre los temas se profundiza, existe una tendencia hacia la mitificación, lo que significa naturalizar el tema, quitarle su dinamismo. Es lo que sucede en alguna medida con la concepción del *profesionalismo organizacional o la desprofesionalización*, se naturaliza, como lo hace el Panel de Expertos (2008) al defender esta concepción señalando que "los impactos de lograr profesiones efectivos son tan elevados que prácticamente no hay políticas alternativas que puedan competir con esta" (p. 32). Es la posición del *ser* o la *nada*. Ahora bien, Freire (2002) señala que cuando un tema mitificado se vuelve fundamental en un época, se probabiliza la emergencia de su opuesto contendor, es decir, una visión crítica y dinámica de la realidad que desenmascara su mitificación, este opuesto sería la concepción del trabajo docente basado en un *profesionalismo ocupacional o colaborativo.*

El estudio de lo inédito viable exige la identificación y construcción de *temas generadores.* Estos son temas que están envueltos y envuelven las situaciones límites, y por ello, pueden ser catalizadores para *emerger* de los contextos cotidianos, tomar distancia de nuestro mundo y reflexionar críticamente sobre el mismo. Es clave para lo anterior lograr aprehender situaciones contradictorias donde sea posible identificar temas generadores. Estos últimos, poseen dos momentos dialécticos: su codificación y su descodificación. En el primero, se representan situaciones problemáticas o contradictorias que tensionan la cotidianeidad, en el segundo, se analizan críticamente intentando comprender las razones de ser de dichas situaciones (Freire, 2002).

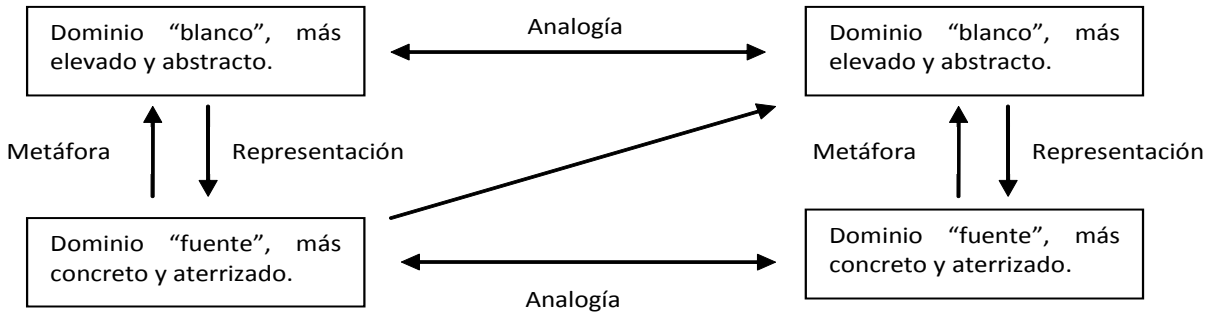
Para esto, Freire (2002) señala que es central trabajar *desde* y *con* el otro en la identificación de los temas generadores. De esta forma, en el momento de su codificación, el tema generador se transforma en una representación, una imagen, una fotografía, un texto, etc., que evoca y genera una problemáticas sentida de un contexto cotidiano concreto. Para que logre *evocar,* los temas generadores deben cumplir con cuatro condiciones: i) representar situaciones conocidas por los individuos; ii) contar con un núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático; iii) incluir otras contradicciones aparte de la nuclear; y, iv) vincularse con necesidades sentidas por los sujetos.

Lo anterior supone que el contacto con las personas en su contexto cotidiano permitirá al investigador y el grupo de trabajo (que Freire (2002) recomienda incluya personas del mismo

contexto local) ir aprehendiendo situaciones contradictorias e ir convirtiendo las mismas en representaciones. El problema que nos enfrentamos es como resolver de forma satisfactorias las condiciones i), de representar situaciones conocidas por los sujetos y iv), de vincularse con necesidades sentidas por ellos, considerando las dificultades en el pronunciamiento del mundo que los docentes viven producto de sus precarias e inseguras condiciones laborales.

Para resolver este problema, parece pertinente utilizar la herramienta cognitiva de las metáforas. El que nuestro sistema conceptual ordinario sea fundamentalmente metafórico (Lakoff y Johnson, 1995) significa que nuestro universo temático en el contexto cotidiano en el que nos desenvolvemos se organiza fundamentalmente a partir de metáforas. Cognitivamente la operación que realizamos en el contexto cotidiano es construir metáforas para mapear desde un dominio "fuente" un dominio "blanco", en el sentido de lograr mapear desde la estructura inferencial de experiencias familiares y concretas, otras experiencias o conceptos que son más abstractos y elevados (Soto Andrade, 2007). Mediante el siguiente esquema el matemático chileno Jorge Soto Andrade (2007: 74) busca distinguir la metáfora de la representación y la analogía, como se observa en el siguiente esquema:

Esquema conceptual Nº 1: Metáforas, representaciones y analogías



Fuente: Soto Andrade, 2007.

Si consideramos el criterio ii) de los temas generadores, tener un núcleo temático ni demasiado explícito ni demasiado enigmático, podemos decir que estos se sitúan en un punto intermedio entre el dominio "blanco" y el dominio "fuente". Para lograr construir este punto intermedio considerando las dificultades en la lectura y pronunciamiento del mundo que el profesorado vive hoy en día, utilizaré las metáforas pues parten de lo más concreto y aterrizado. Estas me

permitirán construir temas generadores a partir de las estructuras inferenciales de experiencias familiares, concretas y aterrizadas que aparecen como problemáticas para los docentes. Así, podré representar situaciones que efectivamente sean conocidas por los sujetos y vincular las mismas con necesidades sentidas por ellos. De esta forma, las metáforas son una herramienta que me permite construir los temas generadores que serán la forma en que buscaré desarrollar una reflexión sobre las situaciones límites, desplegar la curiosidad epistemológica.

Es importante destacar el aporte que el mismo Freire (2002) reconoce al chileno Gabriel Bode, quien trabajando con campesinos descubre que estos se interesaban por la discusión cuando las codificaciones se referían directamente a dimensiones concretas de sus necesidades. Cualquier desvío de estas, provocaba en los educandos silencio e indiferencia. Las metáforas permiten cumplir con esta condición pues al estar ancladas en los contextos familiares, concretos y cotidianos, refieren a necesidades sentidas. Cuando un tema generador es muy abstracto, por ejemplo, la noción de profesionalismo organizacional vs profesionalismo ocupacional, puede generar silencio e indiferencia por parte de los docentes que no logran conectar con dicho tema. Por eso, aparte de lograr representar una situación y que esta haga sentido, el tema generador debe desplegar un núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. Las metáforas ayudan a asegurar estas condiciones (Freire, 2002).

Finalmente, Gabriel Bode, señala Freire (2002), observa que no basta con centrar la codificación en las necesidades sentidas y evitar lo muy explicito y lo muy enigmático, sino que además un tema generador debía incluir otras contradicciones, porque si no, los educandos se perdían en el proceso de análisis. Se quedaban en la experiencia existencial, *inmersos* en su contexto cotidiano pero sin lograr contactar esta experiencia con otras problemáticas sociales. Por eso, su salida fue proyectar simultáneamente más de una situación problemática, lo que es considerado por Freire como un aporte muy importante en la construcción de los temas generadores, pues permite construir vínculos desde los problemas locales a otros problemas, sean locales o de otras escalas o dimensiones.

De esta forma las metáforas que los docentes utilizan para referirse a sus estudiantes me permitirá representar situaciones conocidas y sentidas por los profesores, logrando construir un puente entre lo explícito y lo enigmático, siendo el desafío lograr incluir otras contradicciones

aparte de las nucleares, es decir, codificaciones auxiliares a las nucleares. Las metáforas sobre los estudiantes serán mi orientación para identificar y construir estos núcleos y sus códigos auxiliares, es decir, los temas generadores.

Una vez elaborados los temas generadores, el desafío es decodificarlos junto al profesorado. El objetivo de este trabajo de decodificación es lograr superar el nivel de "conciencia real" por la "conciencia posible", es decir, lograr *emerger* y percibir el inédito viable que toda situación límite posee (Freire, 2002).

6. Estrategia metodológica

6.1. Características generales de la investigación

Esta investigación se define como *etnográfica* y *cualitativa*. Es *etnográfica* pues la construcción de los temas generadores precisa el conocimiento profundo del contexto cotidiano de los docentes (Freire, 2002). Ahora bien, una *etnografía* no es una *investigación temática,* que es el nombre con que Freire denomina al trabajo de concientización por medio de los temas generadores. La diferencia central entre ambos tipos de investigación es que la etnografía, como dice Elsie Rockwell (2009), no tiene como fin la transformación social, aunque su trabajo puede contribuir a ello. Mientras la *investigación temática* tiene un fin transformador, y se acerca a lo que hoy se conoce como *investigación acción* (Anderson y Herr, 2007), la etnografía se centra en *documentar lo no documentado* mediante la descripción densa de un fenómeno por medio del contacto prolongado del investigador con el grupo humano y el contexto cotidiano donde dicho fenómeno tiene lugar (Rockwell, 2009).

En este sentido, esta investigación es etnográfica pues utiliza todo el conocimiento del contexto cotidiano y los vínculos de confianza que he logrado construir en tres años de investigación etnográfica (2012 – 2014) en el marco del proyecto de investigación "Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial: un estudio etnográfico de dos establecimientos municipales". Este proyecto es financiado por CIAE y el Magister de Psicología de la Educación de la Universidad de Chile, dirigido por Jenny Ássael y tiene por objetivo describir la forma en que las comunidades escolares de dos establecimientos municipales populares del sector sur de Santiago están traduciendo las políticas educativas de rendición de cuenta mediante un trabajo etnográfico.

Lo relevante de lo anterior es que la posición de etnógrafo que he ocupado en uno de los dos establecimientos me ha permitido conocer de cerca su contexto cotidiano y construir vínculos de confianza que son claves para la construcción de los temas generadores. Esta realidad es la que le otorga factibilidad al trabajo de investigación.

Sobre esta relación etnográfica como condición de posibilidad, se construye un abordaje *cualitativo* del problema pues se busca aprehender y representar situaciones problemáticas para los docentes a partir de las metáforas que utilizan para referirse a sus estudiantes, es decir, busca describir la realidad tal como la experimentan los docentes, relevando sus propias categorías para comprender el mundo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Uno de los objetivos que Elsie Rockwell (2009) señala tiene la etnografía y que recojo en esta investigación es:

> "La posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa" (2009: 34)

Este objetivo se vincula con la condición que un tema generador debe tener de vincularse con otras situaciones contradictorias. Lo importante es lograr situar el contexto local o cotidiano en una escala social más amplia que permita observar dicho contexto local con cierta distancia. Esto es coherente con lo que Zemelman (2005) señala sobre la subjetividad social, la que, en tanto fenómeno histórico social, es parte de amplios contextos culturales que a su vez se vinculan con procesos macro y micro sociales. Es decir, existe cierta subjetividad social macro del profesorado pero también existen subjetividades sociales más locales. El desafío es lograr distinguir y articular estas diferencias y similitudes.

Por todo lo anterior, diseñé una estrategia de investigación que busca *explorar* y *describir* (Huberman & Miles, 2002) la subjetividad social del profesorado en **dos niveles distintos**: i) un nivel amplio y general cuyo foco es mapear las diferentes metáforas que emergen cuando el profesorado se refiere a sus estudiantes y ii) un nivel concreto y cotidiano, cuyo foco es explorar en profundidad estas metáforas, construyendo temas generadores. De esta forma, esta investigación desarrolla dos estudios que, gozando de cierta autonomía buscan retroalimentarse y complementarse el uno al otro. A continuación explicitaré para cada estudio las técnicas de recolección/producción de información junto con los procedimientos de análisis.

6.2. Mapear metáforas de diferentes contextos socioeconómicos

La forma de abordar este nivel es a través de fuentes primarias producidas el año 2008 a través de siete grupos focales realizados al alero del Núcleo de la Profesión Docente en Chile, coordinando por Beatrice Ávalos, que ya he comentado y donde participé como asistente de investigación. Considero relevante analizar estos grupos focales por tres motivos: primero, porque los grupos focales son útiles para estudiar las racionalidades o lógicas de acción de un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado (Canales, 2006), lo que me permite identificar y describir situaciones problemáticas que emergen en estos grupos. Segundo, porque una de las preguntas centrales de los grupos focales fue "Ahora, les pedimos que piensen en alumnos de alguno de los cursos que usted está enseñando en este momento: ¿Cómo describiría a estos alumnos?, ¿Cómo se comparan con los que han tenido en años anteriores?, ¿Se han llevado sorpresas en el trabajo con sus alumnos?, ¿Pueden contar algún caso?", probabilizando la identificación y descripción de metáforas que los docentes utilizan para referirse a sus estudiantes. Tercero, porque el muestreo teórico de los grupos focales, distinguiendo por Nivel Socioeconómico y Experiencia Laboral, permite hablar de un nivel amplio y general (Avalos y Sevilla, 2013):

Tabla Nº 1: Criterios muestrales de los grupos focales

	Menos de 5 años	Más de 10 años	Hombres	Mujeres
NSE Bajo	2 Grupos focales	1 Grupos focales	7	18
NSE Medio bajo		1 Grupos focales	2	7
NSE Medio alto	1 Grupo focal	-	1	8
NSE Alto	-	2 Grupos focales	5	6

Fuente: Avalos y Sevilla (2013)

Estos sietes grupos focales, donde participan 15 profesores y 39 profesoras, permiten aproximarse a una visión más amplia y general respecto a las metáforas que los docentes utilizan para referirse a sus estudiantes en distintos contextos. La intención es construir una suerte de mapa general sobre las situaciones problemáticas que emergen al analizar las metáforas en distintos contextos.

El tipo de análisis que realizo se basa en el análisis de discurso que desarrollan Hass y Lakoff (2009). Estos autores, en coherencia con el trabajo sobre la centralidad que las metáforas tienen

para organizar nuestros pensamientos y acciones (Lakoff y Johnson, 1995), analizan el discurso de la política educativa centrándose en dos elementos: las metáforas y los marcos mentales (Hass y Lakoff, 2009). Los marcos son estructuras de conocimiento mediante las que pensamos que vinculan conceptos que tenemos acerca de partes específicas del mundo, articulándolos de forma que nos permiten construir conceptos más amplios y complejos. Estos marcos son construidos por las personas y esto sucede en su mayor parte de forma inconsciente. Un breve ejemplo que dan los mismos autores: "martes" es un concepto que cobra sentido en el marco mental "semana", el punto es que no todas las culturas organizan los calendarios a partir de "semanas" o "martes", pero todos tenemos la misma experiencia física del día y la noche, por lo que el día es una unidad de tiempo virtualmente consistente a lo largo del mundo (Hass y Lakoff, 2009).

Como seres humanos creamos conceptos para poder otorgar un sentido a nuestras experiencias en el mundo, y culturalmente nos diferenciamos porque tenemos distintas experiencias. Desde este punto de vista, los marcos permiten vincular conceptos para crear nuevos conceptos, más amplios y abstractos. La relevancia de las metáforas está justamente en este proceso, pues una de las formas en que los conceptos se vinculan con un marco es a través de las metáforas. Así podemos conceptualizar nociones abstractas como "aprendizaje" o "ideas". Esto es coherente con la lógica de ir desde lo familiar a lo abstracto que sostiene Soto Andrade (2007) y que ya he expuesto. En este sentido, Hass y Lakoff (2009) entienden que los marcos mentales y metáforas están influidos por las concepciones dominantes en un contexto histórico:

> "Los marcos mentales, prototipos y metáforas de aquellos que dominen el debate público van a poseer una clara ventaja política: sus políticas y programas contarán con una importancia y nivel de racionalidad inicial que las de otros no poseerán. Y, si es lo suficientemente dominante, un marco puede incluso impedir la conceptualización de otros marcos alternativos" (Hass y Lakoff, 2009: p. 168).

Los grupos sociales pueden manipular de esta forma cómo vemos el mundo a través de la construcción de marcos, conceptos y metáforas, las que no tienen necesariamente que tener una correspondencia con "lo real" para existir, pues la mayoría de las veces actúan de forma implícita. La estabilización de estos marcos, conceptos o metáforas se produce por la repetición de la experiencia cotidiana. Por eso, los autores señalan que hay que tener una actitud crítica frente a los conceptos y metáforas institucionales pues esto puede contribuir a modificar formas de pensar y hacer en la misma institución (Hass y Lakoff, 2009).

Desde este marco analítico, considero que las *metáforas* que los docentes utilizan para referirse a sus estudiantes son un concepto que otorga sentido a la experiencia que el profesorado tiene cotidianamente con sus estudiantes. Estas metáforas se han ido estabilizando con el paso del tiempo, vinculándose con otros conceptos o marcos mentales más abstractos que entiendo como *situaciones problemáticas*. Sin duda, las metáforas, en tanto conceptos históricos, están delineadas por las concepciones de mundo dominantes en materia educacional, que como se ha expuesto, en el trabajo profesional docente en Chile se vincula a la concepción neoliberal del *profesionalismo organizacional o la desprofesionalización*. Por ello, analizando las metáforas que emergen en el discurso de los docentes, estoy haciendo un análisis en tres niveles: i) la experiencia cotidiana, ii) la forma en que esta experiencia es abstraída y enmarcada en situaciones problemáticas mayores; y iii) posibles límites a conceptualizaciones alternativas frente a estas situaciones problemáticas por la fuerza de conceptos hegemónicos o dominantes.

Los procedimientos específicos de análisis desarrollados consistieron en: i) la organización del corpus de análisis en el software de análisis cualitativo Nvivo 8. Los siete grupos focales corresponden a 99.642 palabras transcritas o 194 páginas en Word en letra Calibri 11 interlineado simple; ii) un pre análisis, que significó una lectura de cuatro grupos focales donde se identificó que el criterio muestral de años de experiencia no era útil para los objetivos de investigación, desechándose como criterio de análisis. En este sentido, se privilegio como criterio de análisis del nivel socioeconómico de los establecimientos escolares, los cuales fueron reagrupados en las categorías generales de nivel socioeconómico bajo, medio y alto, como se expresa:

Tabla Nº 2: Organización final de los grupos focales según Nivel Socioeconómico

	NSE Bajo	NSE Medio	NSE Alto
Nº Grupos focales	4	1	2

iii) el análisis, que implicó un trabajo de codificación *en vivo*, con especial foco en las metáforas sobre los estudiantes. Este análisis produjo un informe preliminar de 14.914 palabras o 35 páginas en letra Calibri 11 con interlineado simple, donde se fue describiendo para cada GSE las principales metáforas y el vínculo con situaciones problemáticas, exponiendo citas textuales de los grupos focales y análisis de las mismas; iv) finalmente, se realizó un análisis sintético de los principales

resultados del análisis anterior, utilizando como criterio para dicha selección un hilo conductor entre los tres GSE. En esta tesis se reporta este último análisis sintético, lo que significa que hay elementos específicos que emergen en el análisis que no serán reportados. Esta decisión se toma en función de la extensión del documento.

6.3. Explorar metáforas y construir temas generadores en un contexto específico

La intención fundamental en este nivel es explorar con profundidad las metáforas en un contexto concreto, con la intención de poder construir con ellas temas generadores y poder intencionar el despliegue de lo inédito viable. Para abordar este nivel trabajé en el Liceo Rosa, un establecimiento municipal en donde me he desempeñado como etnógrafo entre 2012 y 2014. Una descripción densa del establecimiento ha sido reportada en Assaél et al. (2014), siendo relevante destacar que está emplazado en el sector sur de la ciudad de Santiago, que durante el año 2012 atendía a estudiantes de primero básico a cuarto, y que a partir del 2013 se cierra el primer ciclo básico, atendiendo desde quinto a cuarto medio. Es un Liceo que tiene un curso por nivel, con un promedio de 20 alumnos por curso. Presenta sobre un 90% de Índice de Vulnerabilidad Escolar, lo que significa que se estima que alrededor de 9 de cada 10 alumnos son alumnos prioritarios, es decir, estudiantes vulnerables que requieren mayor apoyo para completar con éxito la meta de doce años de escolaridad. Junto con ello, el Liceo ha sido clasificado en el Nivel Socioeconómico de SIMCE como una escuela del grupo bajo (Assaél, et al., 2014).

La pérdida de matrícula, como se ha observado en el trabajo etnográfico, es un tema sensible (Assaél, et al., 2014) pues su caída sostenida y sistemática en el tiempo, hace peligrar la continuidad del mismo liceo, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla Nº 3: Evolución de la matrícula Liceo Rosa 1995 – 2013

Años	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Básica	313	284	300	331	306	299	263	264	344	337	329	307	283	208	192	146	155	151	72
Media	0	0	0	0	0	0	0	0	28	0	39	0	123	129	149	99	74	81	69

Tomado de Assaél et al. (2014). Año 2013 agregado personalmente según Centro de Estudios Mineduc (2013).

Las personas que trabajan en la escuela el año 2013 son 29: 12 profesores, 4 directivos, 4 profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), 3 inspectoras de patio, 3 auxiliares de aseo, 2 manipuladoras de alimento y una señora que atiende un kiosco. Se suman algunas personas que hacen talleres esporádicos.

Para trabajar en este nivel concreto y cotidiano, he distinguido **dos momentos complementarios** según lo expuesto sobre la construcción de temas generadores (Freire, 2002): i) la construcción o codificación de los temas generadores y ii) el análisis o la descodificación de los mismos.

a) Identificación de metáforas y construcción de los temas generadoras

Para la identificación de las metáforas generadoras he utilizado dos fuentes de información: primero, un grupo focal producido a fines del año 2012, que tuvo las características específicas de ser pensando como un taller de retroalimentación, es decir, se presentó a diez docentes del Liceo Rosa tres resultados del primer año de investigación etnográfica y se les preguntó si les hacía sentido estos hallazgos. En este taller emergieron muchas referencias sobre los estudiantes, por lo que consideré relevante integrarlo al análisis. En segundo lugar, se produjeron el mes de octubre del 2013 siete entrevistas etnográficas a docentes del establecimiento. Las características de los docentes participantes tanto del grupo focal como de las entrevistas se describen en la tabla Nº 4 al final de la sección.

Respecto a las entrevistas etnográficas es importante destacar que, a diferencia de las entrevistas estructuradas donde el entrevistado se subordina a las preguntas del entrevistador, "el entrevistador está atento a los indicios que provee el informante, para descubrir, a partir de ellos, los accesos a su universo cultural" (Guber, 2011: p. 75). Se trata de lograr acceder al universo cultural, en este caso temático, del entrevistado que no tiene porque ser similar al del entrevistador, por ello, hay tres procedimientos son claves: atención del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador. Esto implica que las preguntas de interés del investigador, que siempre existen, son presentadas en función de lo que la misma relación social de la entrevista va produciendo, permitiendo que emerja la perspectiva del informante más que la del investigador o el discurso particular que este busca intencionar (Guber, 2011).

En términos concretos esto significó que si bien existieron temas de indagación como la biografía personal, los estudiantes y sus familias, las relaciones con los colegas y con las políticas educativas, estos no fueron presentados siempre de la misma forma, sino que fue variando en función de la entrevista que se sostenía con cada docente. Lo relevante era posibilitar que los docentes pensaran en distintas experiencias cotidianas donde se relacionan con los estudiantes y posibilitar la emergencia de metáforas para referirse a estas experiencias.

El tipo y procedimiento de análisis es muy similar al expuesto en el nivel amplio y general. Se realizó un análisis de discurso según lo planteado por Hass y Lakoff (2009) y los procedimientos fueron: i) luego de transcrito el material, se organizó el corpus de análisis en el mismo proyecto del software Nvivo 8, correspondiendo a un total de 75.287 palabras o 109 páginas en Word letra Calibri 11 interlineado simple; ii) se realizó un pre-análisis que permitió identificar ciertas metáforas centrales y que permitieron construir los temas generadores; iii) se realizó un análisis que implicó un trabajo exhaustivo de codificación *en vivo* para el grupo focal y cada entrevista. Este análisis produjo un informe preliminar de 15.561 palabras o 27 o páginas en letra Calibri 11 con interlineado simple donde se describieron en detalle las principales metáforas sobre los estudiantes mediante citas textuales y los temas generadores que a partir de estas se crearon; iv) finalmente, se realizó un análisis sintético que es lo que se presenta en esta tesis, privilegiándose la descripción de las metáforas que dieron origen a cada tema generador y el tema que se generó.

b) Análisis de los temas generadores

Utilizando las metáforas generadoras se realizó en diciembre del 2013 una entrevista con un profesor de enseñanza media y un grupo focal donde participaron ocho profesores. El trabajo consistió en presentar los temas generador y dejar que los docentes hablaran.

El tipo y procedimiento de análisis varió en relación a los análisis anteriores: i) se transcribió el material y se produjo un corpus correspondiente a un total de 27.526 palabras o 43 páginas en Word Calibri 11 interlineado simple; ii) se realizó un análisis del material teniendo como foco lo inédito viable que los temas generadores permitían desplegar, la diferencia central es que se respeto la forma en que fluyo el discurso en el taller y la entrevista, es decir se siguió el orden de los temas y lo que estos iban mostrando; iii) este análisis produjo un informe preliminar de 8.958 palabras o 22 páginas en letra Calibri 11 con interlineado simple donde se describió en detalle el

grupo focal, identificando cómo el discurso iba organizándose y contradiciéndose para permitir el despliegue de lo inédito viable; iv) finalmente, se realizó un análisis sintético que es lo que se presenta en esta tesis, privilegiándose la descripción específica de lo inédito viable en cada tema generador.

A modo de síntesis, la tabla Nº 4 describe las características de los docentes del Liceo Rosa participantes en las distintas técnicas de producción de información.

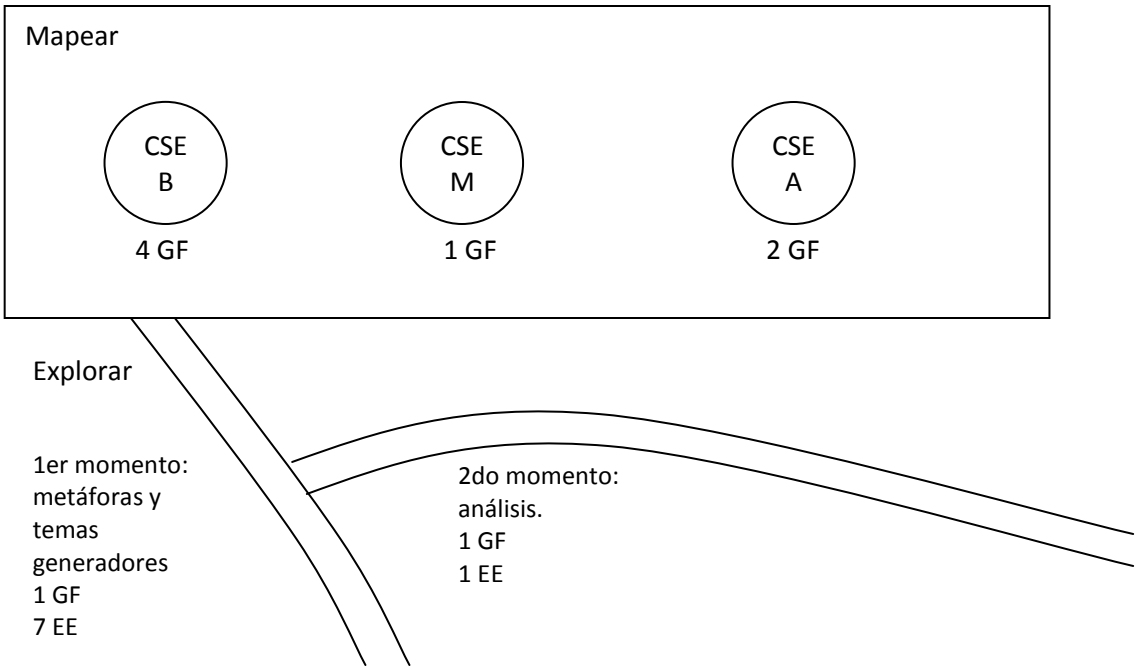
Tabla Nº 4: Características profesores participantes de entrevistas y taller con metáforas

Nombre	Nivel donde enseña	Subsector	Años en Liceo	Edad aprox.	GF 1, E1, E2, GF 2
Susana	Básica	Ciencias	5	60	GF1
Jacinta	Básica	Tecnología	1	40	GF1
Jenny	Básica	General	2	30	GF1
Rosa	Básica	Lenguaje	5	30	GF1
Rodrigo	Básica y media	Educación física	35	65	GF1
Renato	Media	Historia	5	40	GF1
Juan	Básica y media	Religión	5	40	GF1
Ximena	Básica	Matemáticas	5	35	GF1, E1, GF2
Gladys	Básica y media	Orientadora	6	55	E1
María	Básica	Lenguaje	1	30	E1, GF2
Pedro	Media	Ciencias	1	30	E1, GF2
Andrea	Básica y media	Arte	7	60	GF1, E1
Rubén	Básica	Historia	10	55	GF1, E1, GF2
Francisco	Básica y media	Inglés	2	65	GF1, E1, GF2
Juan Roberto	Media	Matemáticas	5	35	E2
Patricia	Básica	General	2	35	GF2
Consuelo	Básica	Lenguaje	1	50	GF2
Carmen	Básica	General	1	35	GF2

GF 1: Grupo focal 1 o taller de retroalimentación fines del 2012; E1: entrevista etnográfica; E2: entrevista en base a las metáforas generadoras; GF 2: grupo focal 2 o taller con temas generadores.

Finalmente, recalar que el diseño metodológico de esta investigación ha contemplado el trabajo en dos niveles autónomos pero complementarios como se observa en en el siguiente esquema conceptual:

Esquema conceptual Nº 2: Estrategia Metodológica



Como se observa, en el nivel general se mapean tres contextos socioeconómicos (Bajo, Medio y Alto) por medio de 7 grupos focales. Y en en el nivel concreto, se explora en un establecimiento de contexto socioeconómico bajo, en dos momentos: primero se identifican metáforas y construyen temas generadores por medio de un grupo focal y siete entrevistas etnográficas y, segundo, se analizan los temas generadores por medio de un grupo focal y una entrevista etnográfica. Considerando los participantes de ambos niveles, esta tesis recoge la voz de 72 docentes, 22 profesores y 50 profesoras

7. Resultados del análisis

A continuación se exponen los resultados centrales de esta investigación. En el esquema conceptual N°3, es posible observar los principales resultados del análisis de los grupos focales según contexto socioeconómico en el nivel del mapeo amplio y general. Un elemento central fue la identificación de cuatro categorías comunes de análisis: el otro, la familia, uno y la lucha. El principal hallazgo es la constatación de una común atribución de sentido al proyecto educativo con independencia del contexto socioeconómico, la que tiene que ver con conseguir que los estudiantes logren continuar estudios superiores y accedan a un buen trabajo. Al mismo tiempo, y matizando lo anterior, esta atribución común de sentido es problematizado de manera distinta en cada contexto: en el contexto bajo se trata de legitimar este proyecto, en el contexto medio de viabilizarlo y en el contexto alto de complejizarlo.

Esquema conceptual Nº 3: Síntesis de los resultados del nivel mapear

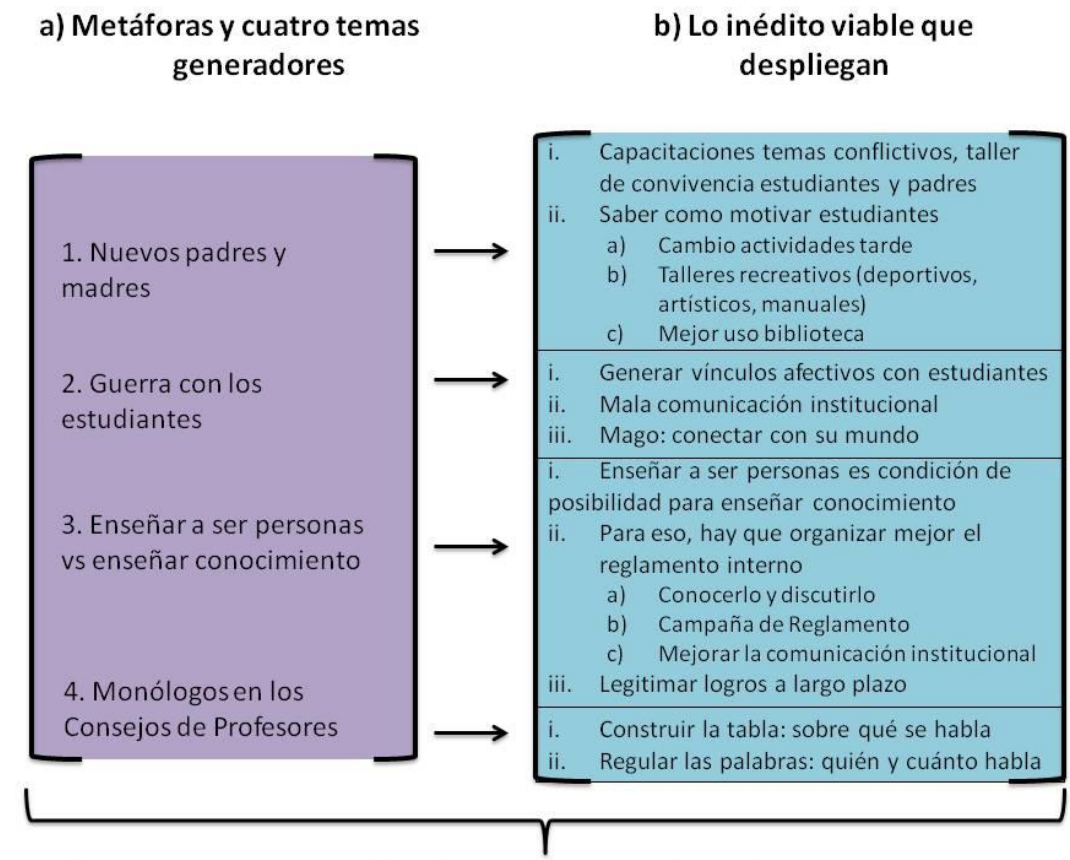
	Bajo	Medio	Alto
Otro	Savia mal encaminada	Agudos intelectualmente	Hábiles intelectuales y bien planteados frente al mundo
Familia	Desierto o mar inhóspito que envuelve	Equipo con mismo objetivos	Exigentes: dejan a sus hijos, esperan se los han profesionales
Uno	Padre o madre que ofrece refugio	Tía o tío que abre ventanas	Guía o tutor que reconoce el mundo del estudiante
Lucha	Contra todos	Contra indisciplina	Contra ser pasadores de materia

El sentido atribuido al proyecto educativo, lograr continuar estudios superiores y poder acceder a un buen trabajo, si bien es común en todos los contextos socioeconómicos es problematizado de manera diferente en cada uno de estos.

En el esquema conceptual N° 4 es posible observar los principales resultados para los dos momentos que contenía el nivel de exploración concreto y cotidiano de análisis: a) a partir de diferentes metáforas, se construyen cuatro temas generadores que tienen que ver con la

complejidad en las relaciones o vínculos cotidianos que los docentes entablan con sus estudiantes y sus familias; con las grandes dificultades que existen para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje; y con los problemas del día a día en la organización escolar, específicamente en el Consejo de Profesores y b) estos, al ser intencionados, permiten que emerjan diferentes elementos inédito viables en la subjetividad individual de cada docentes, permitiendo observar un hipotético escenario en donde podría construirse una subjetividad social.

Esquema conceptual Nº 4: Síntesis de los resultados nivel exploratorio



En este contexto específico los temas generadores tienen que ver con relaciones o vínculos conflictivas, la dificultad del proceso de enseñanza y aprendizaje y la organización cotidiana, especialmente el Consejo de Profesores. Al intencionar estos temas, se observa que se despliegan elementos inéditos y viables en la subjetividad individual, permitiendo observar un escenario de posible construcción de subjetividad social.

7.1. Mapeando un sentido general significado diferencialmente según contexto socioeconómico

Se han identificado cuatro situaciones comunes sobre las que se refieren las metáforas que varían según cada contextos socioeconómicos: i) el problema de quién y cómo es el *otro* a quien educan; ii) el problema de quién y cómo es la *familia* donde vive ese *otro*; iii) el problema de quién y cómo es *uno* en relación a ese *otro* y su *familia;* y iv) el problema de contra quién y cómo hay *luchar* para educar a ese *otro.* A continuación describiré como en cada contexto cada una de estas situaciones es problematizada.

a) Metáforas en contextos de nivel socioeconómico bajo

La primera de las cuatro situaciones problemáticas tiene que ver con la pérdida de interés por parte de los estudiantes en el proyecto educativo que los docentes defienden. Esta situación problemática es construida a través de un conjunto de metáforas que se vinculan. Primero está la idea de que entre quinto y séptimo básico ocurre en los estudiantes un cambio físico y mental profundo, los estudiantes *afloran.* El problema es que este cambio es que se orienta desde el orden hacia el desorden, y lo que nace es un *ser de otro mundo,* un extraño. Antes, ellos son *más positivos* pues tienen interés en estudiar en la universidad, después se *dan* cuenta y *toman* conciencia de su contexto social y familiar, y empieza a emerger como proyecto el trabajo o estudios más breves. *Aflora* una tensión entre dos proyectos de futuro: el que la propia realidad hace latente y el que la escuela o liceo defiende; *aflora* una *savia mal encaminada*, bifurcándose y polarizándose los proyectos: el malo proveniente de la familia y el bueno defendido por la escuela o liceo, y por ende, por los docentes. Las siguientes citas, en donde se han destacado en negro las principales metáforas, permiten ilustrar este primer problema:

> "Mujer 3: Yo tengo mi propia teoría, o sea yo he hecho desde tercero a octavo básico clases, y últimamente en quinto y sexto. Yo veo que en sexto, como a final del primer semestre empieza un cambio en los niños. *Un cambio físico y un cambio mental*. Empiezan a cambiar. Antes, por ejemplo, una niña que *era muy ordenada* ahora se anda pintando, anda pensando en otras cosas.
> Mujer 1: Cero interés por los estudios. Los estudios no es lo primordial.
> Mujer 3: No es lo primordial.
> […]

Hombre 1: Yo por ejemplo hago a un tercero básico, no están marcadas las tendencias de los niños, pero si la música los influye, la forma de hablar, la forma de usar la vestimenta, pero, un poco calmado. Pero ya llegan a sexto y ya ***afloran***." (GF2 NSE B).

"Mujer 3: Entonces como se distraen con los accesorios que utilizan, que el MP3, que el collar con perlitas. Ese tipo de cosas los distraen y como que andan pensando…
Mujer 2: ***Están como en otro mundo***
Mujer 3: Eso, ***están en otro mundo*** y eso ha sido como en los últimos años." (GF 2 NSE B).

"Mujer 2: Pero sabes qué, cuando son pequeños son más ***positivos***. Yo veía una actividad que les hice, todos *quieren ser profesionales*, todos, hasta el más desordenado, ingeniero, arquitecto, abogado, *todos tienen una proyección de futuro*, un gran profesional, todos quieren una carrera universitaria, entonces es como que a medida que van…
Mujer 4: Es como a medida que va *pasando el tiempo* ellos *se van* ***dando*** *cuenta* de las falencias de la parte económica que tienen sus familias, de lo que les hace falta, ahora *van* ***tomando*** *conciencia* de: «si estudio, no voy a poder ayudar a mi familia, entonces opto por algo más corto para poder ayudarlos», y muchas veces los papás, también, no saben que hay tantos recursos para poder optar a un crédito y *poder estudiar en la universidad*, y le dicen: «no, porque yo no tengo para pagar, entonces mejor estudias en una técnica», -aunque no diga que sea malo tampoco, «y después tu mismo trabajas y te pagas tu universidad o lo que sea»". (GF 2 NSE B).

"O sea, uno era autoridad antes, y se le respetaba. Hoy día no, no sé a qué se debe el cambio generacional. Es preocupante, sobre todo a niveles de séptimo y octavo, ya los chiquititos ***vienen con esa savia*****, esa** ***savia mal encaminada***". (GF 1 NSE B)

La segunda situación problemática tiene que ver con la identificación de la familia como la principal causante de la perdida de interés por parte de los estudiantes en el proyecto educativo. Las familias, especialmente las madres, han *salido* a trabajar, *dejando* en los profesores la responsabilidad de sus hijos mientras están en el colegio. Cuando están en sus casas, los hijos están *solos, abandonados*, *perdidos;* por lo tanto, como no se cuenta con el apoyo de la familia, esta empieza a ejercer un *contrapeso, va contra la marea*, generando la sensación en los docentes de *estar remando solos* y ser una especie de *guardería.* De esta forma, los estudiantes quedan a merced del contexto socioeconómico donde vive, en donde aparte de existir problemas sociales como pobreza, violencia intrafamiliar o problemas con drogas, estando a veces la misma familia involucrada en *negociaciones no muy santas,* existen necesidades reales por parte de la familia que el estudiante debe resolver aportando con recursos al hogar; este contexto *envuelve* al estudiante, y al no estar la familia para colaborar con el establecimiento escolar, este último se transforma en la *única vía de escape* de dicho contexto. Lo anterior se traduce en un choque entre

la *escala de valores* que defiende la familia versus la que defiende la escuela, la escisión que vive el niño al *aflorar* y tomar consciencia de su realidad, distinguiendo dos proyectos de futuro (familia-trabajo vs escuela-estudios) se relaciona con una escisión entre dos morales distintas: el mal camino que es quedarse en su contexto o el buen camino que es salir de su contexto. Un matiz de lo anterior es expresado en uno de los grupos focales, donde una profesora con 18 años de experiencia señala que cansada del poco respaldo de los apoderados, realizó una reunión especial en conjunto con apoderados y estudiantes, destacando que "nos dimos cuenta que todos teníamos los mismos ideales, los niños, los apoderados y yo" (GF 5 NSE B), el problema era la comunicación y la cantidad enorme de problemas que tenían en la casa. En este sentido, reconociendo este matiz, el problema más significativo es que a las familias, en el contexto actual, les cuesta mucho contribuir desde el hogar al proyecto educativo, y al no contribuir, lo obstaculizan pues el contexto social tiene una fuerza *envolvente*. Entonces no es que no quieran que sus hijos *sean más,* sino que quieren y necesitan que ese trabajo lo realicen los profesores. Las siguientes citas permiten ilustrar este segundo problema:

> "Hombre 1: la *parte negativa va con los apoderados* […] la citación a apoderado es bastante alta por parte mía […] Y entonces el apoderado me dice que yo no la puedo citar a ella porque le quito el aro a su hija; «pero si se lo quito seis o siete veces durante el mes usted tiene que mencionarle y decir...» «no hijo, yo *tengo que trabajar*», «Profesor ¿por qué usted me manda a llamar? ¿Por qué he faltado a dos reuniones? Yo *tengo que trabajar*, ¿por qué me cita?» O apoderados que nunca les he visto la cara de mi curso, lo cito una y otra vez, y llegan enojados, porque dicen: «yo a mi hijo ***lo dejo aquí*** en el colegio, usted se hace responsable dentro». Entonces por favor, lidiar con esos apoderados no" (GF 4 NSE B).

> "Primero con el hecho de las buenas intenciones de tener a *los niños*, a *los jóvenes*, en las escuelas para que *no estén haciendo cosas en sus casas*, porque la mayoría de los padres ahora trabaja, entonces *los niños* ***se pierden en las casas***. Entonces nosotros pasamos a ser una ***guardería*** en las tardes, una *guardería que nosotros no queremos ser guardianes*, y los niños no quieren que haya gente aquí mirando. Después de almuerzo es un deambular de niños y no en esta escuela, sino que en todas o en la mayoría de las muchas escuelas de los barrios populares." (GF 2 NSE B).

> "Hombre 2: las madres que se ven ***obligadas a salir a trabajar*** hoy en día, entonces el chico queda *fuera de su ambiente*, el único momento es llegar a la casa a la diez u once de la noche y preguntar cómo están las tareas, o sea: «bueno ¿y cómo te fue?», «¿Qué contai de ti?», «¿cuál es tu día a día? ¿Qué hay hecho?». […] Entonces si tenemos ese ***contrapeso*** y vemos hoy en día la sociedad actual la única ***vía de escape*** de los chicos es el colegio, que pasan casi seis horas dentro del colegio" (GF 5 NSE B)

> "Hombre 2: Se dice que *la mamá es* ***contra la marea*** en eso [de los logros educativos]. (GF 4 NSE B).

> "Hombre 2: […] Cada alumno es una ***realidad complicada***, cuando uno quiere citar a los apoderados no se si no quieren, no pueden, pero esa realidad social que sentamos como sociedad es absolutamente no satisfactoria; cuesta, cuando uno espera que de la casa haya un apoyo para poder conseguir los objetivos educacionales […]. Tenemos casos como de una mamá que ***no tiene*** al niño, ***lo hecha de la casa*** porque el chico fue a la iglesia, y eso es brusco. Y uno pregunta «¿por qué?» Porque son de una familia de ***negociaciones no muy santas***, de *cosas no muy éticas*, *y no necesitan un niño con valores.* Entonces el chico llega acá y me recuerda eso que fue hace años, *este contexto social que* ***envuelve***, de un muchacho que llega limpiecito, de un chaleco sin mangas, de biscochos, rombos, muy bien arreglado, pero empalado de frío porque fue a dormir al consultorio y lo primero que se hace es darle una leche caliente y «¿Qué pasó?» Y cuando cuenta y se sincera, es porque la mamá lo echó de la casa porque anoche había ido a la iglesia. Entonces en la noche no llegó a su casa, porque no lo dejaron entrar, eso es ya…" (GF 4 NSE B).

> "Mujer 2: Y lo otro que ha cambiado, está ***trastocado*** en la escuela, es la ***escala de valores*** que *tiene la escuela* con la ***escala de valores*** que *tiene la familia*. Muchas veces, sobre todo en este sector en donde nosotros trabajamos, o sea yo le puedo decir a un alumno que mentir es malo, y transmito todo el día con ese tema, y después llegue a la casa y se puede encontrar con otra realidad distinta. Los *valores* están totalmente ***trastocados***." (GF 1, NSE B)

> "mujer 6: si bien es cierto de que ellos [los apoderados] tienen muchas ganas de que sus hijos ***sean más*****,** *quieren* que el trabajo para que sus hijos ***sean más lo hagamos*** nosotros." (GF 5 NSE B)

La tercera situación problemática tiene que ver con el papel de segundas madres o padres que los docentes deben asumir para hacer frente al problema del abandono y falta de apoyo de la familia en la tarea educativa de sus hijos. La tarea principal de su trabajo comienza a ser *entregar cariño, amarlos,* comprometerse con los niños y niñas, preocuparse de la *emocionalidad hecha pebre*, es decir, transformarse en un *refugio,* un *oasis* o una *isla* que los resguarde de los peligros que existen en ese desierto o mar inhóspito que es el contexto en donde viven y que *destruye su emocionalidad*. La escuela o liceo empieza a ser una *pincelada de claridad*, una *florcita en el desierto,* para lograr *meterles que la educación les va a ayudar a salir* de sus contextos; ser el *resorte* que les muestra que "*tirai para adelante o te quedai",* pues al final, los estudiantes *sienten que la escuela es lo único que tienen,* transformándose en un segundo hogar. Es precisamente cuando logran *domar lo animal* de sus estudiantes, es decir, formarles ciertos hábitos propios del *hogar-escolar,* distintos a los del *hogar-familiar,* que los docentes se sienten satisfechos con su trabajo, diagnostican que sus estudiantes presentan *síntomas* de mejoría de los problemas que genera vivir donde viven. Eso los *llena* y sienten que son *parte de ellos* esos logros. Las siguientes citas permiten ilustrar este tercer problema:

“Yo hasta el momento en estos cinco años tengo hasta ***hijos*** dentro del colegio, hay varios que me dicen ***papá***, y eso me enorgullece enormemente, por el trato que tengo, por el diálogo que tenemos, la conversación, le integración que tenemos entre profesores” (GF 5 NSE B).

“Mujer 4: Yo creo que la docencia, aparte de que tenemos que haber aprobado la parte académica; el valor y todo lo que uno ***le entrega*** a un niño es muy amplio. Yo creo que muchos niñitos que están muy solos, a lo mejor están rodeados de gente, pero están muy solos. Entonces yo siento que en parte una de mis ***misiones*** *es* ***acariñar***, ***amar*** *a los alumnos*, independiente de dónde vengan, cuántos sean, uno puede ***amarlos*** *a todos*, aunque sea el más mañoso o el mas aplicado. Si uno pone ***todo su corazón*** cualquier labor se hace menos trabajo, se convierte en labor y deja de ser trabajo.” (GF 4 NSE B).

"Mujer 6: Pero de todas maneras, cuando por ejemplo, llega un niño ***destruido emocionalmente*** desde la familia, mi trabajo ***no vale de nada***. Ni por muy buena profesional que yo sea, si tengo un niño ***con una emocionalidad hecha pebre*** no puedo conseguir absolutamente nada, lo que pasa es lo que ella está diciendo o sea, ¿Cómo le enseña las tablas? ¿Cómo le enseño la relación que existe entre la suma y la multiplicación?" (GF 5 NSE B)

“Hombre 2: Sueño con que este liceo se transforme en un ***organismo*** *que sea un* ***oasis*** *o una* ***isla***, que se transforme en un ***liceo emblemático***, en que la gente pueda y quiera venir acá, porque se da buena educación, porque se reconozca como un buen colegio, con valores, con principios. Se hace accidentalmente por ahí, dentro de las poblaciones más tétricas del narcotráfico, van hacer unas multicanchas cuidadas por un grupo de personas donde los jóvenes hagan deporte, y salen deportistas. Siempre hay ***pinceladas de claridad***, siempre hay una ***florcita*** que queda. Me encantaría que esto fuera así, que ***llegaran*** *los chicos con una buena educación*, que se mantenga el ***empuje***, que se quiera ***avanzar***.” (GF 4 NSE B).

"Ver a mis alumnos ya profesionales [me genera satisfacción], porque yo les pregunto a los más chiquititos: «¿Qué es de tu hermana? ¿Qué está haciendo en la Universidad?», eso me llena de alegría. Y ***meterle a ellos*** *que* la educación va a producir cambios sociales, movimientos sociales, que esto ayuda *a* ***salir*** *del lugar de donde estamos*" (GF 1 NSE B)

“Hombre 2: A estos chicos lo único que les falta es dialogar, nosotros somos *el* ***resorte*** que podemos decirle: «oye, ***tirai para adelante*** o te ***quedai***». Tenemos esa facultad de decirlo como docente, o sea, vuelvo a repetir, depende como enfrentemos al joven, que cosas le decimos dentro de la sala de clases y que cosas le decimos fuera de la sala de clases.” (GF 5 NSE B)

"Mujer 5: Y yo lo pasó súper bien con los *chicos*, a pesar de todo lo que viven. Entonces siento que a pesar de todo lo que hemos dicho aquí, que como son, que se quieren puro *pintar*, que andan con el MP3, toda esa realidad que compartimos… pero a pesar de todo eso, mi

experiencia personal, es que ellos, a pesar de todo eso, *sienten que la escuela es lo* ***único que tienen***" (GF 2 NSE B).

"Mujer 2: Yo creo que coincido con el colega que uno tiene en los alumnos una *formación que* ***viene de fuera*** y que ya está ***arraigado*** en nuestra cultura, de no respeto, cero respeto, pero cuando uno logra ***poner*** los puntos clave digamos y el alumno empieza a responder y a ser respetuoso con uno y consigo mismo, yo creo que ahí viene la satisfacción, uno se enfrenta primero *prácticamente a un* ***animalito*** y después de un rato de conversación, de diálogo, los niños responden de otra manera, y justamente es el respeto; si uno los trata mal, ellos responden mal, se portan más mal todavía, pero si uno les conversa, les explica los porqué y para qué, los niños responden de otra manera y ahí viene la satisfacción de uno, en realidad parte de uno porque *los niños* ***tienen*** *otra formación*. (GF 4 NSE B).

"Hombre 2: Y lo satisfactorio es el trabajo con los muchachos, es el día a día. El día a día del chico que se tomó la molestia de saludar, el niño que entrega ***síntomas*** de lealtad, de principios, de honestidad." (GF 4 NSE B).

"A mí, el año pasado, a mi me llegó la Loreto, que era una niña muy desadaptada, era súper desordenada, y de tanto conversar, de tanto conversar con ella, ahora ***es como señorita***, ***bien señorita***, y esas cosas *te van* ***llenando***. *Te van* ***llenando***, ver que un niño no escribía, no hacía nada, no tenía cuaderno, no tenía lápiz, después de a poco lo ves que va avanzando, esas cosas te van motivando (Mujer 1)" (GF 1 NSE B)

"Acá en la escuela el año pasado logramos en matemáticas un puntaje bastante bueno para nuestra realidad […] y yo *siento* ***parte mía eso***, porque eran alumnos que tenía de quinto básico, en matemáticas, y fue un curso bueno en todas las pruebas SIMCE, y los alumnos quedaron muy bien ubicados entre los mejores colegios de Santiago y eso me hizo sentir bastante bien porque *me hizo sentir parte mía ahí*." (Mujer 3)" (GF 1 NSE B)

La última situación problemática tiene que ver con la sensación de indefensión que experimentan al estar luchando en demasiados frentes al mismo tiempo: los problemas de la familia, que ya se han expuesto; las presiones de la política educativa, que se *mete* en lo que los docentes hacen, generando una presión muy grande y obligan a *seguir adelante* e intentar *equilibrar* las exigencias con las convicciones; la falta de apoyo de los directivos, especialmente en los grupos focales de establecimientos particular subvencionados, donde, para *defender* a un *cliente* y no *perder una matrícula, enfrentan* a los docentes; y, por supuesto, el mal comportamiento de los estudiantes que se enuncia como la que debiera ser la principal preocupación de la *lucha* cotidiana que dan. Todo lo anterior genera una sensación de estar *desarmados e indefensos.* Las siguientes citas permiten ilustrar este cuarto problema:

"Mujer 2: […] se están ***metiendo*** en lo que nosotros estamos haciendo

Entrevistador: ¿quiénes se están metiendo?
Mujer 2: El Ministerio a partir de la Reforma, las cosas del SIMCE, del aquí del allá, y eso está generando una ***presión***, y una ***presión*** tan grande.
Mujer 3: Y una competencia.
Mujer 2: Y una competencia, y tiene mucho que ver con lo que las colegas apuntaban, al mayor factor que en este minuto nos está afectando a los profesores es tiempo, y como ***tiempo es plata***, no lo tenemos." (GF 5 NSE B)

"[…] hay que ***seguir adelante*** porque yo creo que ellos [los alumnos], *a pesar de todo*, su ***incultura***, todo su problema social y afectivo sobre todo, nosotros tenemos que ***seguir adelante***. Y tenemos que seguir tratando, obviamente, en el caso de los [profesores] más antiguos, de ***equilibrar*** lo que te están exigiendo por un lado y la convicción que uno tiene *sobre los alumnos, hacia sus* ***hijos***" (GF 1 NSE B)

"Hombre: Y cuando, en algunos colegios, existe gente que escucha a los apoderados, porque los apoderados nos vienen a culpar a nosotros, o sea abiertamente nos vienen a ***acusar***, un apoderado nos viene a ***acusar*** porque el profesor o la profesora dice tal o cual cosa, el encargado del colegio nos llama y ***nos enfrenta*** y nos deja prácticamente en ridículo a mí. Yo soy nuevo acá, pero yo he sabido y he visto cómo a otros colegas los dejan en ***tela de juicio***, en donde *el* ***cliente*** tiene la razón. Y se le exige al profesor: «tiene que hablar con el apoderado, *tiene que* ***pedirle*** *disculpas*». Y si no lo hago a final de año *ya no existo* en este colegio." (GF 2 NSE B).

"***lucho contra*** el comportamiento, el hábito, la educación de los niños" (GF 1 NSE B)

"Mujer: De hecho considero de que hoy en día el profesor no tiene ***herramientas para defenderse***. Porque ¿de qué manera uno era estricto en la sala? Tal vez subía un poco la voz, llamando la atención, abrían un poco más los ojos. Pero ahora todo eso es una violencia, una agresión, y realmente a nosotros nos pasa que *pasamos a* ***segundo plano***. Tal como dice acá el colega: «somos los culpables». *No tenemos un* ***escudo*** *que nos* ***proteja*** porque *nadie nos* ***defiende***, le encuentran la razón al apoderado, y muchas veces no buscan qué pasó realmente. Entonces ¿quién queda *mal parado*? El profesor. Y realmente se ve que, tal vez, por ***no perder una matrícula****, por no perder un alumno*, *un apoderado*, le consideran su opinión y ¿Quién queda mal? El Profesor. Y lo peor es que los apoderados afuera hablan, entonces al final, llega un momento en que como se pasaron la voz, todos empiezan ***a tomar*** la misma ***estrategia contra*** *un profesor. ¿Entonces qué hace uno?*
Hombre: Y los alumnos dicen sobre eso mismo, disculpa, los alumnos dicen esto, a mi me ha pasado, no sé si a los demás, en donde uno les llama la atención y por cualquier cosa: «Lo voy a ir ***acusar*** al director»" (GF 2 NSE B).

Las metáforas identificadas permiten distinguir cuatro situaciones problemáticas para los profesores que están interrelacionadas: primero, la pérdida de interés por parte de los estudiantes de entre 11 y 13 años por el proyecto educativo que defiende la escuela o liceo y el profesorado. Se produce un *afloramiento* que implica una *toma de consciencia* por parte de los estudiantes de su realidad junto con un cambio en su comportamiento desde el orden al desorden. En este

aflorar se alejan del mundo escolar, estando en *otro mundo.* Así, se tensionan dos proyectos de futuro: el de la familia, que se sustenta en las necesidades económicas y la importancia de aportar en el hogar, y el de la escuela, que se sustenta en continuar estudios universitarios para conseguir un buen trabajo. Segundo, se atribuye este problema fundamentalmente a las familias, quienes han *dejado, abandonado,* o se han *despreocupado* de sus hijos producto, fundamentalmente, de la necesidad de la madre de salir a trabajar. De esta forma, el docente está *solo* intentando evitar el *contrapeso* que la despreocupación de la familia genera, pues deja al hijo *envuelto* en el contexto siendo el profesorado *la única vía de escape* de dicha realidad. Tercero, esto implica que el profesorado tenga que asumir tareas como *padres o madres*, entregando seguridad y cariño, ofreciendo un *refugio* que los resguarde y sane de su *emocionalidad destruida* y los forme en los hábitos propios del *hogar-escolar*, *metiéndoles* en la cabeza que la educación es central. Cuatro, para hacer esto, deben *luchar* contra la familia, las presiones de la política educativa, los equipos directivos y, lo que debiera ser lo central, el comportamiento de los estudiantes.

Estas cuatro problemáticas delinean el sentido del trabajo profesional docente en los contextos socioeconómicos bajos: **lograr legitimar en sus estudiantes la importancia del proyecto educativo**. Para esto, utilizan la posición de segundos padres y madres como posición de lucha especialmente contra la familia, pero también contra los directivos y las políticas educativas. El futuro de los estudiantes está en sus manos, es una lucha entre primeros y segundos padres y madres.

b) Metáforas en contexto de nivel socioeconómico medio

En este contexto las cuatro situaciones problemáticas comunes identificadas pueden describirse en torno a dos relatos. El primero, refiere a quién y cómo es el *otro* a quién educan donde la tensión central se articula en torno al desafío que implica trabajar con estudiantes *intelectualmente capaces*. La descripción general que se hace de *las* estudiantes, pues el grupo corresponde a profesoras que trabajan en un liceo de mujeres, tiene algunas similitudes a la realizada por docentes de contexto socioeconómico bajo en el sentido de que las estudiantes provienen de hogares de distintos lugares de la ciudad donde hay problemas económicos y, sobre todo, donde *están muy dejadas por los papás*. Existen, eso sí, dos diferencias centrales: i) un énfasis en que el principal problema no está vinculado a problemas de gran pobreza, violencia o

problemas de drogas de los contextos en que viven, sino al abandono que genera problemas de *vulnerabilidad* emocional, especialmente casos de depresión; ii) se desatacan características positivas de las estudiantes que van más allá de las afectivas y cariñosas relevando su *agudeza y capacidad intelectual.* Esto último es clave pues aparte de ser una cualidad central para viabilizar el proyecto educativo de llegar a la universidad, los desafía como docentes pues tienen que tener *cuidado y generar* respeto de su autoridad, siendo esta última objeto de constante análisis para identificar cuándo y dónde se *cae* el docente como referente. Las siguientes citas permiten ilustrar este primer problema:

> "Socialmente, personalmente, creo que soy un aporte para las niñas, sobre todo en la realidad en la que estamos, hay varias que *están bien* ***dejadas*** *por los papás* y confían harto en todas porque somos jóvenes entonces se acercan mucho más a nosotros" (GF 3 NSE M)
>
> "Entonces realmente son ***niñas*** que dentro de un contexto pareciera ser que son todas iguales pero en esta comuna se recibe gente de todas la comunas, entonces son ***muy diversas,*** pero son niñas que tienen algo en común, que ***intelectualmente son agudas***, son *muy agudas*, son *inconformistas*, son *peleadoras*, son *competitivas*, peligrosamente competitivas, rayando en el límite casi de la moralidad." (GF 3 NSE M)
>
> "Mujer 4: *Afectivas*. Son tremendamente afectivos aparte por la edad, en el caso mío son adolescentes, diecisiete años promedio, indiferentes, otras son tremendamente afectivas, de piel, de besos, se cuelgan, te tocan los aros, están todo el día, y otras que *te miran* así, *esperando a ver* ***en que te caíste*** para decir: «pero yo no estoy de acuerdo con usted». En este colegio las niñitas son así, o sea están esperando que uno diga: «a ver…» «Es que no me quedó claro, porque usted dice eso». Entonces *primero hay que* ***bajarles la guardia****, empezar a tratar de que ellas quieran aprender y no quieran discutir*, como son grandotes y se sienten *intelectualmente muy capaces*, ellas también se sienten con ciertos derechos, entonces ahí hay que tener harto cuidado ¿por qué? Porque uno como profesor también se puede equivocar, pero también de pronto le puede faltar una información, pero *uno es el profesor*, y ahí *hay que* ***generar*** *respeto* porque *hay una autoridad*, porque uno está formando además valores entonces: «okey, me puedo equivocar, de acuerdo pero *eso a usted no lo autoriza a levantarme la voz ni hablarme en ese tono, así que pártame* ***bajándome*** *el tonito* y pregúnteme lo que me tiene que preguntar más tranquila».(GF 3 NSE M)

El segundo relato vincula las otras tres situaciones problemáticas comunes: las metáforas en torno a la *familia*, *uno* y las *luchas* que hay que dar para educar a este *otro desafiante por su agudeza intelectual*. Sobre lo primero, los docentes ven que pueden formar un *equipo* con las familias, siendo una imagen muy distinta al *mar inhóspito* o el *desierto* con que se hace referencia a la familia en el contexto socioeconómico anterior. Este *equipo* logra unirse pues todos los adultos involucrados quieren el mismo proyecto de futuro para sus hijos y estudiantes: *hijas profesionales*

bien, formación valórica y una vida feliz*.* En este equipo, quien toma las decisiones y solicita confianza es el docente; es quien dirige el juego. Esto es central para entender la metáfora de la *tía o tío* como forma de entender el propio trabajo: más que ser un segundo padre o madre, como ocurre en el contexto socioeconómico bajo, el poder formar *equipo* con las familia permite la emergencia de la figura de la *tía* o el *tío*, quien en términos familiares establece una relación más distante con sus sobrinos que la que establece una madre o padre con sus hijos. Aquí el problema central no está en disputar la legitimidad del proyecto educativo frente a una familia que obstaculiza este proyecto, sino que se basa en viabilizar el proyecto educativo de ingreso a la universidad. Es por esto último que la lucha de la *tía* o el *tío* tiene que ver con lograr que sus sobrinos, gracias a su trabajo, lleguen a la universidad. Para ello es clave *bajarles la guardia* a las estudiantes, el *dominio* de esa niña que es *rebelde,* la *disciplina y el rayado de cancha* contra la flojera, las faltas de respeto y otros hábitos que pueden atentar y desaprovechar la *agudeza* intelectual. Día a día hay que estar ganando esta batalla, pues así la *tía,* al recibir a sus sobrinas en su *hogar* –la sala de clases, puede *abrirles una ventana,* es decir, dirigir su *agudeza intelectual* hacia el objetivo común primordial: que puedan tener éxito en el *juego de llegar a ser profesionales bien.* Las siguientes citas permiten ilustrar estos problemas:

> "Mujer 2: Pero el tema de que si hay complicidad o no entre los papás yo también creo que lo hace como profesora jefe en la primera reunión, yo de hecho les planteo: «ustedes, yo y las niñas ***somos un equipo*** *y* ***jugamos*** *para el mismo lado*. O sea si yo *tomo una decisión*, por favor pido el *voto de confianza* de que lo estoy haciendo en pos de lo mismo que quieren ustedes: *sus hijas profesionales* ***bien***, formación valórica, ellas una vida feliz».
> […]
> Mujer 4: Yo también creo que depende de ***rayar la cancha***". (GF 3 NSE MA)

> "A mí me pasó como experiencia, la primera vez que llegué al colegio me tocó jefatura en octavo, y estábamos en el mes de mayo y las ***niñas*** habían tenido cuatro profesoras jefe, marzo, abril y mayo. Llegaba una profesora y se iba, por diferentes motivos. Entonces me vieron y: «Ah, la ***tía*** es joven, es como eh». Entonces las cosas fueron bien distintas de lo que ellos pensaban, porque siempre hay un ***rayado de cancha*** para los octavos y para los séptimos, para que noten una diferencia. Y fue un curso súper bueno, una experiencia súper rica y ya después postularon a los liceos, se fueron, y uno sabe de ellos por mail y eso. Y un día llegaron como dieciocho niños, y ya estaban en tercero medio, y llegaron todos y: «***¡Tía Jimena!»*** y yo los veo en la puerta y: «***mis niños*** *de octavo que estaban chiquititos, ahora en tercero grandes, mas barbones, las niñas súper lindas*» y yo «¿Cómo están?» y se acordaban de la actuación que hicimos en lenguaje, y «¿Se acuerda cuando hubo operación Dayse y usted salió corriendo con la cartera?», tantas cosas, ***todo les marca***. Entonces ellos te recuerdan y yo estaba así emocionada". (GF 3 NSE MA)

"Mujer 2: Yo creo que en el ***dominio del grupo*** más que nada, en empezar a detectar yo, como mencionaba denante, yo *genero* ***confianza*** y se mucho de cada curso que tengo y de las niñas que tengo, pero del ***dominio de esa niña que es rebelde***, que es un poco ***autoritaria***, si creo que se va logrando con *experiencia en aula*. Yo llego y llego sin saber nada y eso se va logrando solo con trabajo." (GF 3 NSE MA)

"Mujer 7: O sea yo en el colegio en ese sentido siento que hay una libertad absoluta, por decirlo así, porque tu entregas una planificación anual, lo que sea, y la entregas y listo, la hagas o no la hagas nadie va a ir a supervisarte: «ah!, la profesora está en tal curso y le toca ver esto». Entonces *yo* ***en la sala de clases soy la dueña de casa***, *hago y deshago y* ***me manejo*** *con lo que yo quiero*." (GF 3 NSE MA)

"Mujer 3: Pero a mí me pasa que mirarle las caras a los chiquillos, a veces simplemente estar con un plumón, y la voz y tus manos, y están como embobados: "oh, ¿***tía*** esto era?" es como que le ***abriste una ventana****, le* ***abriste un mundo***, y "la ***tía*** es ***ídola***, ***seca***", y no estaba haciendo nada." (GF 3 NSE MA)

A modo de síntesis, lo primero que hay que señalar es que a diferencia del análisis anterior donde se analizan cuatro grupos focales, aquí sólo se analiza uno. Por lo mismo, sería importante profundizar en este grupo socioeconómico para ver la consistencia de las metáforas halladas.

Lo segundo es que para las profesoras que trabajan en el contexto descrito, el problema central consiste en ¿cómo *abrirles la ventana* a estas estudiantes *intelectualmente agudas* para que puedan *ser profesionales bien?* Aquí no se necesita una madre o padre que preste un *refugio* contra la terrible realidad del mundo, sino más bien una tía o un tío que, formando *equipo* con la familia y con cierta autoridad, logre *bajarles la guardia.* La problemática general se focaliza en lograr una disposición para aprender por parte de sus estudiantes, lo que puede vincularse a que los enemigos están mucho más focalizados.

c) Metáforas en contexto de nivel socioeconómico alto

Es interesante señalar que los profesores y profesoras de estos dos grupos focales utilizan un lenguaje más abstracto y con una mayor presencia de conceptos teóricos, lo que sumado a las diferencias socioeconómicas, genera diferencias importantes en las situaciones problemáticas comunes identificadas.

Respecto al problema de quién y cómo es el *otro* a quien educan, el problema central se articula en torno al reconocimiento del otro como una persona con grandes habilidades intelectuales y una particular visión de mundo, lo que exige ser extremadamente responsable y, como detallaré más adelante, modifica la visión de *uno* y la *tarea* docente. Sin embargo, pese a esta diferencia sustantiva, en este contexto, al igual que en los anteriores, se menciona como una característica importante de los estudiantes el que están *más solos* y tienen problemas emocionales. Esto último destaca en este contexto, pues aquí se incluye, aparte de los problemas derivados de la depresión, otros problemas vinculados a *desordenes* alimenticios, e incluso los suicidios. También emergen los problemas de tener que lidiar con estudiantes que en séptimo y octavo empiezan a *estar* más rebeldes, contestatarios y apáticos, pues *les da lata todo.* Junto con esto, se enfatiza el que sean estudiantes *muchos más despiertos, empoderados, con grandes habilidades intelectuales, razonamientos increíbles, con un mundo mucho más amplio y bien plantados frente al mundo.* Esta última metáfora permite hacer una distinción importante con los profesores de contextos socioeconómicos bajo, pues mientras para estos los estudiantes en séptimo y octavo revelaba su *sabia mal encaminada,* en el contexto socioeconómico alto se señala que pese a los problemas de disciplina que se producen, están *bien plantados* frente al mundo, es decir, aquí los *árboles* pueden tener problemas emocionales, pero sus *raíces* están bien plantadas: hay un horizonte común. Lo anterior implica que se ven muy *desafiados* por sus estudiantes, quienes son capaces de *instalarse casi de igual a igual con un adulto* y se *dan cuenta inmediatamente de* las competencias de los docentes, obligando a *instalarse bien frente a ellos, ser muy competentes, seguros y no quedarse,* es decir, estar *superándose y crecer día a día* pues sus estudiantes son *gente en proceso.* Esto último es quizás el elemento más problemático para los docentes pues lo que los *desafía* es el reconocimiento de que sus estudiantes tienen *deseos* y un *mundo propio,* con un *lenguaje propio* muy vinculado a las nuevas formas de comunicación y que los obliga pensar cómo construir vínculos entre el mundo de los estudiantes o la *cultura juvenil* y el mundo de los docentes o la *cultura escolar.* El reconocimiento de que cada estudiante tiene una particular *visión de mundo*, al mismo tiempo que *revitaliza y llena de energía* también es una tremenda responsabilidad. Las siguientes citas dan cuenta de esta tensión:

> "A mi modo de ver la crisis que se daba en segundo, tercero [medio] se adelantó. Los niños de séptimo y octavo están con una *rebeldía*, *contestatarios*, ***les da lata todo***. Y creo que debería haber en los colegios y en las propuestas del Ministerio un replanteamiento de toda la cosa curricular, metodológica porque yo creo que ahí no lo sienten como algo que les apoya su

vida. No los veo muy contentos, no los veo muy felices, no por la competencia, que la ven muy lejos, no por el NEM sino porque algo sucede en el curriculum en esa etapa. Sexto, séptimo, octavo, primero que hay una tensión fuerte, especialmente en la cosa académica." (GF 7 NSE A)

"Mujer 2: […] *el público que yo tengo, el cliente digo yo,* es el mismo, soy yo la que me cuesta más tolerar, pero efectivamente yo siento que ha cambiado, yo siento que son alumnos *mucho más despiertos* y con más, esta típica palabra de moda, bien *empoderados de sus derechos*, de la expresión, *muy bien* ***plantados*** *frente al mundo*, eso siento yo" (GF 6 NSE A).

"Hombre 2: Yo siento que los alumnos en general psicológicamente se mantienen en lo mismo, los niveles de edad hacen que funcionen de la misma manera, pero sí siento que a *nivel cognitivo* la realidad de la juventud hoy día es distinta, o sea a nivel cognitivo *ellos tienen un* ***mundo mucho más amplio*** *del que tuvimos nosotros a la edad de ellos*, por lo tanto tienen mucho más estímulos sensoriales desarrollados, comparto contigo el tema del *empoderamiento*, que son capaces de ***instalarse*** *casi de igual a igual con un adulto* en función de las cosas que ellos quieren, o sea de lo que ellos desean de la vida, y *no se tragan las ruedas de carreta así como así*. Estoy pensando a nivel de nuestros alumnos de nuestros colegios. *Uno no le puede* ***vender una pomada*** *hoy día*." (GF 6 NSE A).

"Mujer 1: Ellos *se dan cuenta de tus competencias absolutamente, no es tan fácil* ***instalarse*** *frente a estos alumnos en este colegio*. Tú tienes que ser *súper competente* frente a ellos y estar *muy segura*. Ellos tienen mucha conciencia de sus derechos, no tanto de sus deberes. No sé si será por el horario tan largo que tienen hasta las cuatro de la tarde, yo los hallo un poquito irresponsables, de *grandes habilidades intelectuales*, los razonamientos que tienen son increíbles, pero les cuesta ser disciplinados académicamente, por lo menos lo que yo he visto." (GF 6 NSE A).

"Nunca me he aburrido, en los años que llevo nunca he dicho: «no tengo nada que hacer, que lata, leo el diario», disfruto harto y una de las cosas es esta *instalación* con ***gente en proceso***, gente joven que *te desafía permanentemente*, *te desafía* y tú no puedes ***quedarte***, o sea cada año es una invitación a *superarse, a crecer* con el día a día y eso me hace estar contento" (GF 7 NSE A)

"HOMBRE 1: Y otro tema que es importante en estos últimos años, es el tema de la educación de la imagen. El tema de la imagen, de la informática, de la computación, de los medios de comunicación, de los *facebook*, todo ese *mundo* que hace veinte años no existía, y hoy día hay una tensión también ahí. Los chiquillos están muy ***metidos en ese mundo***, y es un *mundo* que nosotros tenemos que rescatarlo para la educación, o sea el ***mundo de la imagen***. Hoy día los chiquillos ***viven en un mundo*** de imagen absolutamente, y hoy en día viven mucho en términos de conceptos, ideas, el lenguaje es distinto, y yo creo que ahí hay un *desafío* muy fuerte, que no solamente es comprar más computadores sino que ver como *incorporo*, como yo establezco ***vínculos***, entre ese lenguaje, ese mundo, esa *cultura juvenil*, por darle un nombre, y lo que es la *cultura escolar*, y a veces se encuentra y a veces no." (GF 7 NSE A)

"A mí me gusta mucho el aula, me gusta estar en la sala porque creo que *los* ***cabros*** para mí es un aprendizaje diario, los *cabros enseñan*, ***revitalizan***, te *traen* ***visiones nuevas del mundo***,

> porque uno va viviendo su propio proceso, y tienes treinta *cabros* en la sala de clases y tienes ***treinta visiones distintas***, **treinta *formas de ver el mundo***, un aprendizaje diario, y a mí eso me *llena de energía*. […]. Siento también que es una tremenda responsabilidad y todo lo que digas puede ser usado en tu contra, o en tu favor también. Me he encontrado en alguna ocasión, a lo mejor a ustedes también les ha pasado, alumnos que me dicen: «Sabe, sí profe, yo estudio esto porque usted dijo una vez, usted mencionó en una clase no se qué cosa cuando estaba el Lazarillo de Tormes y yo estudié eso por eso, porque usted lo dijo o porque no lo dijo»". (GF 7 NSE A)

El problema de quién es y cómo es la familia se centra en las exigencias a distancia que la familia realiza sobre los docentes. En este contexto es común que la familia *deje* al estudiante en el establecimiento para que *lo haga ingeniero*, desligándose, por un lado, de acompañar el proceso de enseñanza como ocurre en los contextos socioeconómicos bajos, lo que se indica utilizando metáforas de forma sarcástica referidas al rol materno, como que lo único que falta es *bañarlos, ponerles pijamas, darles de comer y acostarlos.* Eso sí, y por otro lado, este *dejar* al hijo viene acompañado con la exigencia explícita de las familias de que sus hijos entren a la universidad. Esta tensión, entre el *encárguese de mi hijo y hágamelo ingeniero,* es problematizada de forma más abstracta como problema social vinculado al cambio de paradigma en las familias. Esto permite discutir la supuesta novedad del fenómeno social y vincularlo el tipo de trabajo que realizan, uno que exige mucho *involucramiento emocional.* Pese a esta mayor comprensión, el consenso es que las familias, los estudiantes y los profesores están más sobrepasados que antes, y a las familias efectivamente les es más difícil cumplir con todas las demandas que quisieran, y aunque buscan un proyecto educativo más integral igual terminan exigiendo que les *hagan a su hijo ingeniero.*

> "Mujer 2: Hemos cuestionado harto eso en el colegio y también tiene que ver con el *cambio de paradigma de la familia*, porque hoy en día en el caso de muchos niños, a pesar de que todavía en los sectores económicos acomodados, igual la mujer no está en el mundo laboral como yo pensaba que estaba, pero efectivamente ha cambiado y son niñitos que están ***más solos***. En el sentido de que hoy en día […] no tienen a lo mejor una persona que estaba muy al lado de ellos. Yo creo que eso ha generado cambios también enormes. […] el colegio ha tratado de involucrar mucho a la familia también, porque hoy día hay una concepción: «bueno, ¿pagamos un colegio caro? ***Hágamelo ingeniero***», y lo ***deja*** ahí, hay esta nueva familia profesional joven que te ***deja*** al chico y te dice: «bueno, ***encárguese*** usted», hay un poco esta idea también" (GF 6 NSE A).

> "lo único que nos falta es *bañarlos*, *ponerles el pijama*, *darles la comida* e ir a a*costarlos*" (GF 7 NSE A)

> "MUJER 2: yo estaba pensando que cuando el ochenta y ocho, por ahí, hace veinte años, piensen hace veinte años atrás, tengo el recuerdo de que los profesores nos quejábamos de lo mismo: «de que pucha, los cabros *no están acompañados*, son cada vez más difíciles», creo que hay un discurso ***metido*** en nuestro oficio porque la pega es muy *cansadora*, es muy ***involucrante emocionalmente***, entonces nos hace decir cuando estamos cansados: «pucha los papás ya no son los mismo de antes, los niños ya no son los mismo de antes". Entonces creo que hay una subjetividad que se mantiene" (GF 7 NSE A)

> "Hombre 3: Tengo la impresión de que antes de que hubiera esta carrera de que ustedes plantean de la competencia de los colegios, de la competencia en muchos sentidos de la palabra, creo que ha aumentado. Y hay una tensión al interior del colegio porque el colegio de alguna manera tiene que responder a esa demanda de los cabros y los papás. Porque los papás aunque digan que les interesa la cosa valórica, *les interesa muchísimo que el niño entre a lo que quiere y a los que* ***los papás quieren que entre***. Así hay una tensión que no solamente la veo acá sino que también la veo en el sistema que es perversa encuentro yo porque se complica la cosa." (GF 7 NSE A)

El problema de quién y cómo es *uno* en relación a ese *otro y su familia* se vincula mucho con la forma de comprender al estudiante. El núcleo del problema está en cómo *guiar* y *orientar* a los estudiantes, reconociendo su mundo, más allá de lo que su contexto delinea y que limita su trabajo a simples *pasadores de materia*. Es clave comprender que aquí el estudiante no es significado como un hijo o un sobrino, sino por medio de referencias muy abstractas como un *otro, un individuo* o como un *cabro, un chiquillo* que en ambos casos tiene su mundo propio. Son muy escasas las metáforas familias para autodefinirse, y cuando emergen aparecen como ejemplos de que no se puede *ser menos* para estos estudiantes que un padre o madre, pues pueden confundirlo a uno con un *empleado*, una *nana* o *un jardinero.* La mayor distancia que permite la consideración del otro como una persona capaz de *instalarse casi de igual a igual* con uno, lo que es muy difícil de lograr mediante el lazo familiar que inherentemente tiene una carga emocional y de jerarquía social, permite considerar como legitimo el mundo de este *otro*. Así, los estudiantes, para denominar a sus profesores o profesoras, no se les sale la *mamá, papá, tía o tío,* sino que simplemente se refieren a ellos con su nombre de pila, como si fueran una persona más: Cecilia u Oscar. Esto posibilita una relación social distinta que es metaforizada con la imagen del *guía* o *tutor* quien tiene la responsabilidad de *reconocer el mundo de los estudiantes, dejarlo entrar a la sala de clases*, y una vez adentro, *discutirlo, ordenarlo y organizarlo*, es decir, *compartir mundos.* Es muy interesante que en ambos grupos focales los docentes señalan o describen que estas reflexiones sobre la importancia de *guiar* y *orientar* a los estudiantes reconociendo su mundo emergen a partir de actividades académicas alternativas como el *equipo de debates* o la

construcción del proyecto, que significa trabajar un mismo tema en distinto subsectores. Este tipo de actividades no emergen en los grupos focales anteriores, y parecen ser muy significativas para problematizar el quehacer pues se vinculan con metáforas distintas y se constituyen como lo central para entender al proyecto educativo de cada establecimiento como uno integral. Por ello, es medular la tensión que viven estos docentes producto de la presión que existe para que sus estudiantes entren a la universidad. Esto es vinculado por un lado con la *crueldad* de un sistema cada vez más competitivo, cuyo indicador de éxito se objetiva en las evaluaciones como el SIMCE o la PSU, pero por otro lado, es problematizado como un fenómeno social producto de la masificación de la educación y la pérdida de los privilegios históricos de los estudiantes con los que trabajan, quienes antes *tenían todo ganado* y hoy tienen que demostrar que tienen los *méritos.* Independiente de lo anterior, el problema sobre quién es *uno* que esta situación introduce es una tensión entre *ser enseñantes o pasadores de materia* o *ser algo más*, algo con más contenido, ofrecer una formación más completa, ser un *guía o un tutor*. En la práctica esto significa que la alta competencia por entrar a la Universidad *deteriora los proyectos educativos* pues transforma asignaturas como *música o arte* en un *lujo* y *deslegitima* las formas propias que los docentes han construido para evaluar a sus estudiantes, validando una única forma de evaluar. Las siguientes citas permiten ilustrar este problema:

> "Hombre 2: Yo tengo a lo mejor una mirada desde la profesión de profesor de lenguaje que puede ser distinta a la de otros profesores. […] a medida que va pasando el tiempo uno se va dando cuenta que la lógica de ser profesor es que ***el otro*** también ***genere*** *su propio camino del conocimiento*, uno va incorporando otros conocimientos y básicamente el tema de la didáctica, ahí uno va captando qué es lo que necesita ***el otro manejar*** para poder aprender *él*, ***no uno***, y yo creo que eso si me di cuenta en el transcurso del tiempo, y para mí eso fue un cambio desde una lógica desde la cual *uno* ***instala un conocimiento en el otro*** *hasta que uno se da cuenta que* ***es el otro el que tiene que hacer su camino***." (GF 6 NSE A).

> "Hombre 1: […] a mi me parece muy válido que los colegios puedan hacer sus propios programas, yo creo que eso es valiosísimo, porque tu atiendes a ***las diferencias individuales***, atiendes a *tu proyecto educativo*, a *tu proyecto curricular*." (GF 6 NSE A).

> "HOMBRE 2: Hice clases en otro colegio un año, y quiero decir que ahí empecé a ser profesor porque ahí me ayudaron, ahí me señalaron mis errores y lo hicieron de manera fraterna, y alguien me dijo esta frase, viendo ellos que me costaba tanto: «Oscar -me decían- los cabros aquí no saben si tu eres la *nana* o el *jardinero*, están confundidos, tú tienes que convencerlos que **eres el papá**». […] Y esa frase me hizo sentido." (GF 7 NSE A)

> "HOMBRE 1: Pero sabes, yo coincido, formo parte del proyecto, estamos enamorados del proyecto, entonces uno dice: «mira, este niño que ha tenido serios problemas para poder

trabajar en física -nosotros trabajamos física y lenguaje- y resulta que mostró un proyecto hermoso, un *cabro* que se empoderó de la obra y se presentó y mostró modelos explicativos en física a través de la obra de teatro. Entonces le tenemos que poner una buena calificación a ese cabro porque lo hizo bien, porque mostró y hay un avance, siete para este *cabro*». Y después viene la prueba de física que te ponen el cinco de diciembre, entonces después el cinco de diciembre y él dice: «***Oye Cecilia***, pero resulta que no se me presentó nada de los que tú me enseñaste en el proyecto, esa cuestión de las habilidades, ni del progreso, no hay nada, ahí hay calcule el área donde se remonta la bola y está con el peso acá… física» (GF 7 NSE A)

"Hombre 2: Yo soy, como se habla ahora, «capitán de debate», el que hace debate en el colegio y participo en los torneos de debate con las alumnas y ahí me percaté, lo hago durante diez años ya, al final lo que importa es que ellas, estoy hablando del colegio, *aprendan a argumentar, aprendan a construir sus propias ideas y aprendan a reflexionar.* ¿Y por qué les estoy diciendo esto? Porque los colegios con los cuales participamos, colegio de todo nivel […], hay profesores que les hacen todo y uno se sienta a escuchar y dice: «esa es la voz del profesor hablando a través del alumno», y hay colegios que es así, y un día les dije a ellas: «yo jamás les voy hacer un argumento, pero nunca, ni lo piensen», y ahí me percaté del detalle importante que significaba que ellas tuvieran la capacidad de hacerlo, no yo. Yo no soy el que se para a debatir, *yo solamente* ***guío, ordeno***: «sí, este es un argumento adecuado, no tienen falacia», etc. Pero no estoy yo ahí enfrentándome a otro, no estoy compitiendo yo y eso me dio la respuesta un poco que uno se tiene que ***centrar en el aprendizaje del otro*** y no en la forma de cómo uno tiene que aprender." (GF 6 NSE A).

"HOMBRE 2: Es un chico que investiga y al cual le doy la posibilidad que investigue en un tema el cual le guste, y el presenta su trabajo cuando quiere. Pero entre tanto él me va dando cuenta de lo que va haciendo, yo lo voy ***guiando***, o sea me voy convirtiendo en un ***tutor***." (GF 7 NSE A)

"Mujer 2: Para mí un cambio así que va muy por la línea tuya, yo me sentía la profesora que ***tenía*** la verdad, de «hoy voy hacer las cosas perfecto», el libro que yo iba a dar iba a gustar a todos, porque a mí me gustaba, y ahora con el tiempo, yo creo que esto de ***rescatar la experiencia que trae el alumno*****,** que está dentro de toda esta nueva concepción, yo creo que es fundamental y yo ahora, yo no sé si los años le da a uno eso, la perspectiva de comprender que *ellos* ***tienen un mundo*** y que todo lo que yo había hecho antes era decirle: «no, usted ***se queda con su mundo afuera****,* aquí vamos *a construir otro que es la raja», que va a ser el mío en el fondo.* […] Entonces esa lección de cómo entender que ***hay esos mundos*** y **hay que** ***dejarlos entrar*** y **hay que** ***discutirlos***, eso es nuevo para mí, ese ha sido un cambio para mi, *antes era súper* ***cuadrada****, era canónica de lo que había que leer, escribir. Y ahora no es que sea más permisiva*, sino que yo creo que *es* ***compartir con esos mundos de cada uno***, ese es como mi experiencia. Muy personal, no la había compartido porque esto me ha pasado hace muy poco." (GF 6 NSE A).

"Mujer 2: De repente la sociedad ha cambiado y resulta que muchos más niños de la edad de éstos, están aspirando a las cosas que ellos aspiraban y que antes *les* ***tocaban gratuitamente***. Entonces yo personalmente veo que *el mundo con el que estamos trabajando* ahora ha tenido que hacer un ***cambio de swicht*** de que ya no tienen todo porque sí, y por ser de un colegio de nivel socio económico alto, sino que ahora tienen que ***hacer méritos***. Y los méritos pasan por,

además de la cosa de formación, y de juicio crítico y valórica, también por una exigencia mayor. […] Entonces siento que nosotros estamos enfrentados a educar *cabros* en donde ***ya no se la llevan ganada***, y eso lo encuentro espectacular, a mi me gusta eso. (GF 7 NSE A)

"[…] encuentro que es distorsionador porque en el fondo, la enseñanza media, por lo menos en el caso mío, se acaba en tercero medio. Cuarto medio es un mundo muy complejo, un mundo muy errático si tu quieres, y ellos, muchos quisieran la ***formación más completa*** de la persona, pero se dan cuenta que eso es romántico, lo que hay que hacer es ***sacar puntaje***, *mejorar las notas*, los promedios porque lo que tu decías es muy cierto: la competencia es muy grande, las exigencias aumentan. Para entrar a estudiar una carrera casi hay que tener promedio seis nueve. Entonces ahí se produce una tensión entre el deber ser y los proyectos de los colegios y, lo que pasa entonces ahí, [es que] hay un deseo nuestro de no transigir, a pesar del academicismo de nosotros, nuestra vocación no es de enseñantes, no es de ***pasadores de materia*** sino que *de algo más*, como ustedes decían, algo que tiene más contenido, tiene más riqueza, entonces ahí hay una tensión." (GF 7 NSE A)

"MUJER 1: Yo coincido con Fermín también que el colegio, independiente del proyecto educativo que pueda tener ha ido cediendo a este ***utilitarismo***, a esta necesidad de competencia que existe. Y de alguna manera, por ejemplo, en el colegio yo sé que *nos falta más* **música más arte**, y no podemos darnos ese ***lujo***, sino que tenemos que estar pensando en el NEM, en la PSU, y es una cosa que *nos* ***tuerce***, que *nos complica*, o sea ver a los chiquillos tan exigidos por las notas, yo creo que es una cuestión que deteriora el origen de los proyectos educativos, eso yo siento que nos está pasando." (GF 7 NSE A)

"HOMBRE 1: Todos esos procedimientos evaluativos [del colegio] tienen algo que los rige, ¿y qué es ese algo que los rige? El NEM, la PSU, la forma de evaluación final. En el caso que estamos planteando nosotros, nosotros tenemos un procedimiento evaluativo que en cierta medida es casi opuesto a eso porque estamos privilegiando otro tipo de cosas, otro tipo de habilidad, de cosas que el ***cabro*** desarrolla y que a través de una evaluación tradicional no se pueden ver, y nosotros privilegiamos eso porque nos gusta mucho eso. Pero cuando ese cabro después va a ***rendir*** lo que el sistema le impone, esa evaluación es *deslegitimada* porque lo que importa es que el cabro se sepa la fórmula de la bola colgando de un alambre, eso es lo que importa." (GF 7 NSE A)

Finalmente, respecto al problema de contra quién y cómo hay que luchar para educar a ese *otro*, el problema central gira en torno a la defensa de las actividades alternativas que dan vida al proyecto educativo contra el sistema y la presión de los apoderados por el acceso a la Universidad que limita el mismo deseo que estos tienen porque sus hijos sean parte de un proyecto integral. En este sentido, una diferencia importante con los otros contextos es la metáfora de sentirse parte de una *red, acompañados* y con capacidad de *dirigir la energía con más* potencia. Así, la *lucha* es aún más focalizada que en el contexto socioeconómico medio pues no se trabaja solo en que los estudiantes logren ingresar a la Universidad, sino que se busca visibilizar, como *red,* a la comunidad escolar en su conjunto, que el trabajo que realizan es mucho más complejo que el

ingreso a la universidad. Esto es explicitado en uno de los grupos por una profesora de arte que narra cómo su departamento se ha organizado y ha logrado construir un currículo completo, de primero básico a cuarto medio, en pos de discutir los prejuicios de que su trabajo consiste en *envolver paquetes de regalo.* Así han *conquistado un terreno* para que sean comprendidos como *intelectuales que enseñaban habilidades intelectuales y cognitiva*. Esta defensa de la complejidad de la labora genera, como en los otros contexto, un profundo *dolor* por el desprestigio y la falta de reconocimiento del trabajo realizado.

> "Yo en el colegio que estoy ahora me siento muchísimo más ***acompañada***, no solo por la capa directiva, también por los administrativos, por los rectores, por los otros profesores, ***me siento en una red***, y eso hace que lo que yo hago tiene también mucho más potencia, tiene otros efectos. Lo otro era *tirar una piedra al mar*. […] Aquí siento que ***mi energía* va** en que los niños aprendan" (GF 7 NSE A)

> "Mujer 3: O sea yo soy feliz, yo en ese sentido feliz, yo creo que es la única ventaja que tiene ser de arte, porque todo el resto *es luchar contra la corriente*, o sea *es luchar con hacer entender a la gente que nosotros enseñamos* ***habilidades intelectuales y cognitivas***. […] Entonces si bien es cierto no tenemos [como departamento de arte] la evaluación ni las presiones externas en este colegio, porque hay otros lugares que si tienen proyectos que son evaluados internacionalmente, tenemos el otro lado, que es *la lucha por la valoración permanente*." (GF 6 NSE A).

> "Construimos nuestro curriculum, lo armamos desde el primero básico hasta cuarto medio, y fue una cosa súper interesante, introducimos cursos nuevos, cambiamos la metodología, ciertamente partimos por los enfoques, y yo creo que el colegio de a poco fue entendiendo que los profesores no estábamos para ***envolver paquetes de regalo***. Eso costó *ciertas* ***luchas***, pero las *fuimos ganando*, ya no estábamos para hacer el *pesebre de navidad* y ese tipo de cosas, sino *que* ***somos intelectuales*** *y que tenemos propuestas y que tenemos cosas que decir*. Y yo creo que en ese sentido hubo un cambio súper interesante y *logramos* ***conquistar un terreno*** *que no existía en realidad*, en *realidad* ***ganamos terreno*** *para el arte*, entonces generamos una educación artística enfocada más al desarrollo de habilidades intelectuales y separándolas de aquella mirada antigua de las artes visuales como manualidades." (GF 6 NSE A).

> "Entonces me ***duele tremendamente*** hasta hoy el desprestigio del profesor y eso me hace a veces no desear ser profesor, quizás yo soy una persona ávida de reconocimiento, de prestigio, podría ser. Pero me gustaría nada más dejar abierta la pregunta ¿no debe ser acaso el profesor una persona prestigiada en la sociedad, reconocida en la sociedad?, de esto hay muy poco todavía, entonces no me puedo sentir del todo feliz, perdóname, no me alcanza todavía." (GF 7 NSE A)

A modo de síntesis, señalar que el reconocimiento y la valoración del *otro* como un sujeto con una visión de mundo propia, reflexión que pareciera gestarse en las actividades alternativas que los

docentes desarrollan con sus estudiantes, permiten entenderse a uno mismo como un *guía o tutor* cuyo trabajo consiste en dejar entrar ese otro mundo dentro de la sala de clases, para discutirlo, problematizarlo, ordenarlo y orientarlo. En este trabajo, las principales tensiones se producen i) en el vínculo con la familia, pues esta tiene un discurso contradictorio entre buscar una educación integral y exigir que a su hijo se lo *hagan un ingeniero*, y, ii) el sistema o la sociedad, en donde ha aumentado de forma notable la competencia por ingresar a la universidad implicando que hay que realizar más esfuerzos para que esto suceda. Este escenario genera una tensión entre ser un *pasador de materia o un guía/tutor*, y es en la defensa de esta última posición que se organiza la *lucha* de estos docentes, intentando comunicarle a los estudiantes primeros, los apoderados después y a la sociedad en general finalmente, que su trabajo es más complejo que simplemente *pasar materia.*

d) Síntesis transversal

A modo de síntesis es posible señalar que el análisis precedente permite identificar dos elementos transversales, que tienen sus particularidades en cada contexto socioeconómico.

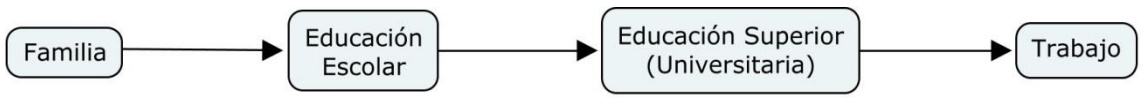
El primer elemento transversal consiste en la identificación de cuatro situaciones comunes sobre las que se refieren las metáforas que los profesores construyen sobre sus estudiantes, como expuse al comienzo de la sección, estás son: i) el problema de quién y cómo es el *otro* a quien educan; ii) el problema de quién y cómo es la *familia* donde vive ese *otro*; iii) el problema de quién y cómo es *uno* en relación a ese *otro* y su *familia;* y iv) el problema de contra quién y cómo hay *luchar* para educar a ese *otro.* Eso sí, en cada contexto socioeconómico estas situaciones comunes son metaforizadas de forma distinta, reflejando que las experiencias cotidianas y los problemas que estas metáforas están enunciando difieren. Lo anterior se observa en la siguiente tabla Nº 5 que sintetiza los elementos y diferentes.

Tabla Nº 5: Situaciones comunes según contexto socioeconómico.

	Quién y cómo es el *otro*	**Quién y cómo es la *familia* del otro**	**Quién y cómo es *uno* en relación a ese *otro* y su *familia***	**Contra quién y cómo hay que *luchar* para educar a ese *otro***
CSE Bajo	*Aflora una savia mal encaminada*	*Desierto o mar inhóspito que envuelve*	*Padre o madre que ofrezca un refugio, enseñe a ser personas y legitime el proyecto educativo*	*Contra todos: familia, estudiantes, directivos y políticas. Sensación de indefensión*
CSE Medio	Vulnerables emocionalmente y *agudas intelectualmente*	*Equipo con el mismo objetivo: hijas profesionales bien*	*Tía o tío que dirige la sala de clases, abriendo ventanas para viabilizar al proyecto educativo*	*Contra el comportamiento rebelde, flojo, indisciplinado de las estudiantes que puede obstaculizar el proyecto educativo.*
CSE Alto	*Con problemas emocionales, con grandes habilidades intelectuales y bien planteados frente a un mundo mucho más amplio*	*Sobrepasadas y exigentes, dejan a sus hijos, esperan una formación integral pero exigen que lo hagan profesional*	*Guía o tutor que reconoce el mundo de los estudiantes, lo deja entrar a la sala y lo discute, ordena, organiza y orienta*	*Contra la presión del sistema y los apoderados de ser pasadores de materia en vez de guías o tutores de un proyecto educativo complejo.*

El segundo elemento transversal se relaciona con que la educación escolar está situada discursivamente en un lugar mediador entre, por un lado, la familia y, por otro, la educación superior universitaria y el trabajo. Así, en todos los grupos focales los docentes, sea de formas más o menos explícitas, le otorgan un sentido general al proyecto educativo escolar que consiste en lograr continuar con estudios superiores y poder acceder a un buen trabajo. El siguiente esquema conceptual resume lo indicado:

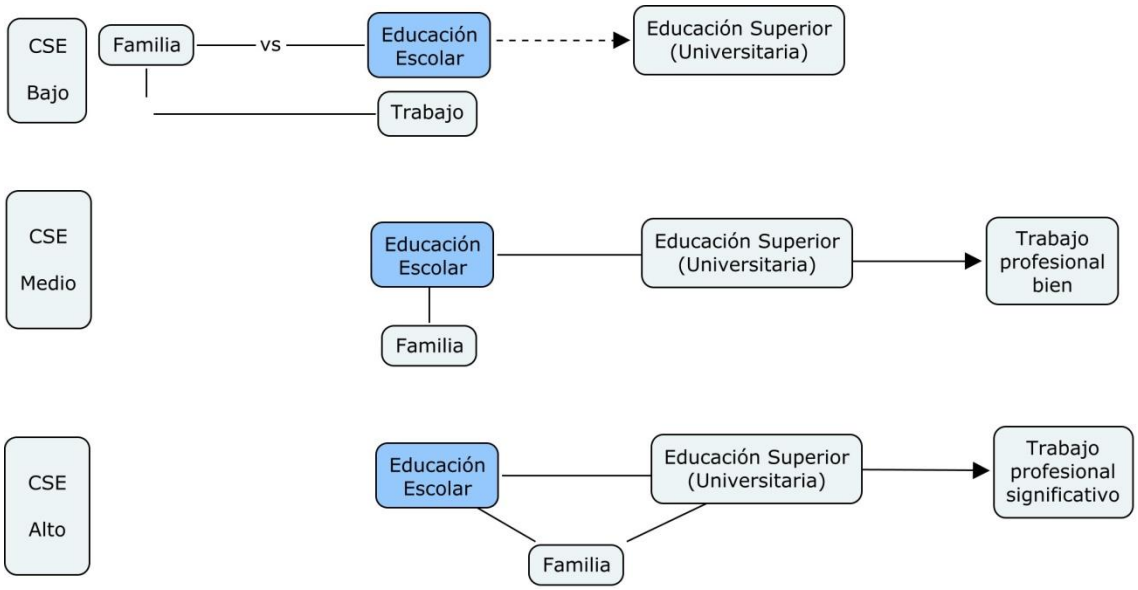
Esquema conceptual Nº 5: sentido general del proyecto educativo



Ahora bien, este sentido general posee tensiones distintas en cada nivel socioeconómico que son posibles de identificar gracias a las diferencias descritas en el cuadro síntesis. En el contexto socioeconómico bajo, el problema central es cómo legitimar el sentido general tanto en los

estudiantes como en sus familias. En el contexto socioeconómico medio, el problema central es cómo viabilizar el sentido general. Por último, en el contexto socioeconómico alto, el problema central es como complejizar el sentido general. El siguiente esquema conceptual resume lo indicado:

Esquema conceptual Nº 6: sentido contextual del proyecto educativo



Se observa que en el contexto socioeconómico bajo la principal tensión que debe resolver el sentido general del proyecto educativo es cómo legitimar frente a la familia este proyecto. Por diversas razones, la familia obstaculiza la internalización por parte de los estudiantes del sentido del proyecto educativo, ofreciendo más bien caminos alternativos de futuro que conducen al trabajo sin continuar con estudios superiores. En el caso del contexto socioeconómico medio, la familia y la educación escolar forman un equipo, pero es esta última, encarnada en los profesores, la que dirige el trabajo de viabilizar que los estudiantes consigan realmente acceder a la educación superior, siendo la principal tensión lidiar con comportamientos de los mismos estudiantes que puedan obstaculizar este camino. Finalmente, en el contexto socioeconómico alto, la familia presiona a la educación escolar para lograr acceder a determinada educación superior universitaria, y la tensión principal se expresa en la defensa y complejización del proyecto educativo hacia algo más integral que simplemente pasar materia para acceder a la universidad.

7.2. Explorando metáforas emergen cuatro temas generadores

Se han identificado cuatro temas generadores a partir de las metáforas que los docentes utilizan para referirse a sus estudiantes: i) el segundo hogar: padres y madres; ii) la guerra entre profesores y estudiantes; iii) ¿Formar personas o formar conocimientos?; y iv) la falta de un espacio de discusión sobre las experiencias cotidianas con estudiantes. A continuación describiré las metáforas que me permitieron identificar estos temas y la construcción final que resultó del tema generador.

a) El segundo hogar: los nuevos padres y madres

Este primer tema organiza las metáforas de las situaciones problemáticas sobre quién y cómo es el *otro,* quién y cómo es la *familia* y quién y cómo es *uno* en relación a ese *otro* y su *familia.* Las metáforas identificadas en estas tres situaciones son muy similares a las que aparecen en los grupos focales de contexto socioeconómico bajo, siendo la principal diferencia un mayor grado de dramatismo en las tensiones expresadas.

En las metáforas respecto a los *estudiantes* destacan aquellas características que dificultan su trabajo y que tienen que ver con carencias emocionales y económicas que estos viven: son *especiales, necesitados* de muchas cosas*, problemáticos, desordenados, groseros, violentos, agresivos, consumidores, delincuentes, ladrones y prostitutas.* Si bien los primeros conceptos son similares a los que emergen en los grupos focales de contexto socioeconómico bajo, las descripciones de estos como *consumidores, delincuentes, ladrones y prostitutas* reflejan que este contexto presenta un mayor nivel de complejidad que los contextos anteriores. Junto con ello, aparecen metáforas negativas respecto a su potencialidad intelectual, como que son *limítrofes, anormales, limitados*; lo que obliga a los docentes a *bajar el nivel.* Por último emergen metáforas que refieren a una moral *miserable,* que se conforma con vivir donde vive y no ir *más allá,* y esto se vincula con una historia de exclusión que ha repercutido en su autoestima, pues suelen ser estudiantes expulsados de otros establecimientos, transformando al Liceo en una *cloaca* que recibe todo lo que el resto del sistema va *botando.* Por esta razón urge crear en ellos un *barniz de autoestima.*

Los problemas sociales, intelectuales y morales que caracterizan a estos estudiantes se vinculan directamente con el *abandono* en que viven. Se distinguen a las *familias bien constituidas*, que serian las menores y que igualmente tienen que trabajar por lo que no siempre pueden estar presente, de aquellas *familias ausentes*, que siendo la mayoría, se caracterizan por ocasionar mayores problemas en sus hijos. Junto con ello, las pocas familias que participan en la educación de sus hijos presentan un *menor bagaje cultural* que no es capaz de aportar a los estudiantes en la realización de sus tareas o trabajos. Por lo anterior, el aprendizaje se circunscribe exclusivamente en el espacio escolar. De esta forma se polarizan ambos mundos: el de las familias y el de la escuela. Los estudiantes, que provienen del mundo familiar, *cargan* con características inherentes a dicho contexto como el que su lenguaje sea de determinada forma, el que no les *cabe pensar* de otra forma o el que *no saben comportarse como personas.*

El *mundo* familiar no puede ayudar al *mundo* escolar, no tienen una *familia detrás* que apoye, estimule y les de cariño, sea por flojera o porque están *en otra*, trabajando o produciendo dinero por medio de *cosas no muy santas.* No desarrollan *hábitos,* siendo la tarea del Liceo ser el lugar donde se *exige, se forman hábitos, se aprende, se estudia.* La principal tensión es justamente defender al *estudio como método de superación personal*, pues los estudiantes *no le encuentran sentido a estudiar*, el *mundo* familiar no logra dar sentido al estudio, recayendo esta tarea en el *mundo* escolar; si el *hogar-familiar* no logra dar sentido, es el Liceo, transformando en un *hogar-escolar*, el que debe asumir dicha tarea. Es desde aquí que el *espacio escolar* se empieza a pensar como un *espacio familiar* y emerge la metáfora de los docentes como padres y madres, metáforas que es muy transversal y profunda en el Liceo. La mamá o el papá que *abarca, protege, cuida, da consejos* y busca *encaminarlos bien* para que puedan *surgir.* Todo lo anterior da cuenta de que la primera gran problemática tiene que ver con la tensión entre el sujeto familiar hijo y el sujeto escolar estudiante, el primero es un ser indisciplinado que no cree en el proyecto educativo y el segundo tiene que recuperar la confianza, la seguridad y el cariño que el hogar familiar no entrega para empezar a creer en el proyecto escolar. Es ante esta realidad, que los docentes construyen un discurso antagónico frente a la familia y empiezan a asumir la posición de *padres y madres* de los estudiantes. Las siguientes citas reflejan estas tensiones y permiten construir el primer tema generador.

> "A ver, yo creo que básicamente se dividen en dos categorías, tenemos, que son los menos, los estudiantes con *familia* ***bien constituida***, apoyo de mamá, de papá, niños que vienen ***bien***

presentados, que se preocupan de su uniforme, las mamás presentes pero no siempre porque como aquí no hay una exigencia normal de los apoderados, además de repente estas mamás son trabajadoras entonces no pueden estar con los hijos, pero hay una preocupación de ellas. Y estos alumnos, de repente, cuando son muy sobreprotegidos, son rebeldes, como en el colegio se liberan, del profesor, son ***desordenados***, son *groseros* cuando en la casa tienen una actitud tranquila, pasiva. […] Y después tenemos la otra gran mayoría que *son mamás, papás* ***ausentes***. Es que hay una gama tremenda ahí: padres narcos, madres drogadictas, madres prostitutas, siempre a cargo de la abuela no más, papás totalmente *ausentes*, los padres *delincuentes*. Entonces eso, en muchos casos repercute en los niños y los niños son *violentos*, son *agresivos*, son *consumidores* también. De repente si en la misma casa está la droga, la mayoría también empieza a consumir. Empiezan con la marihuana, algunos se meten con cosas más fuertes. Muchos niños delincuentes que son *ladrones*, roban. Niñas que muy niñitas son *prostitutas* para ganar monedas y te lo cuentan. A mí me cuentan así abiertamente las cosas." (Orientadora Gladys, Entrevista)

"Jeannette: respecto a nuestra clase de alumnos que tenemos, que no quiero estigmatizar, son alumnos dentro de la *normalidad*, son *normales*, pero para la realidad de afuera ***no son alumnos normales***, son alumnos ***limítrofes*** y los apoderados también en su mayoría son ***limítrofes***, la mayoría" (Taller)

"Y empiezo a ejercer aquí y me encuentro con que el alumnado no era pobre, era *miserable*. Pero era ***miserable moralmente***, porque cualquiera de *estos pobrecitos* que teníamos de alumnos el año pasado, iba al quiosco, sacaba diez mil pesos y compraba un súper ocho y si se demoraban en el vuelto, exigía a garabato limpio que se apuraran, así. Entonces yo dije «no, esto no es pobreza, esto es *miseria moral*». Y en materia de lenguaje, aprovechando el inglés, también advertí que más que el inglés necesitaban un *sacudón de alma esta gente*, pero como había que cumplir con los programas, en cada clase yo no me hacía rogar para que cuando estuviese desarrollando algún ejercicio de inglés, cualquier cosa, yo interrumpía la clases y *hablaba de la moral*, de la pobreza, aquí y acá y cómo tenemos que darnos cuenta de nuestras realidades *para querer salir de esta realidad* y darnos cuenta que *afuera hay algo más hermosos que vivir*. Conocer, atreverse a hacer nuevas amistades, *no conformarse* con que uno de repente me decía «profesor, ¿sabe?, yo cuando grande quiero trabajar en el camión de la basura» «Por qué» «Porque ellos andan todos los días en el camión». Ese era una especie de *propósito* de vida para un cabro. A mí me costaba creerlo, pero iban siendo las realidades que empecé a conocer." (Francisco, entrevista)

"Entonces, el hecho de que el alumnado llega aquí también *echado*, por decirlo así, de otros colegios, hace que cueste mucho crear un ***barniz de autoestima*** en el alumnado. Tanto así porque el alumnado, todos los que están llegando aquí últimamente –hasta hoy día había matriculas de expulsados de otros colegios-, son expulsados, justamente. Esos expulsados lo han sido porque *no pudieron desarrollar nada bueno* en su otro colegio. Y terminaron con la paciencia del otro colegio y topamos con el problema político que se está solucionando con este colegio. Este colegio se está convirtiendo en la *cloaca* de la comuna, está recibiendo todo lo que va *botando* el resto del sistema en la comuna." (Francisco, entrevista)

"Rosa: Por otro lado ocurre la misma realidad que en la enseñanza media. Que en definitiva el apoderado aquí no está presente, con muy pocos alumnos están presentes, pero no como uno quisiera, no como uno esperaba, te fijas, porque hasta es dificultoso enviar una tarea

para la casa o un trabajo de investigación porque la apoderada en vez de *hacer un aporte*, tiene ***menos bagaje cultural***…
Rodrigo: que el mismo alumno.
Rosa: que el mismo alumno, entonces es tremendamente *complejo*. Entonces en realidad *todo lo que uno puede hacer aquí es con lo que ellos se van*. En realidad, entonces, hay que sacarle el máximo provecho a las clases". (Taller)

"Ana: Porque seguramente en sus casas tienen ***un mundo tan dispar***, tan *increíble* que ellos ni se deben ni acordar que al otro día tienen que llevar un material, o a la semana siguiente. Entonces yo lo tomo ahora por ese lado, yo no lo tomo por el lado de irresponsable. Es porque *en su vida no les cabe el pensar que al otro día tienen que traer los materiales*. Así de simple. Por ejemplo, hay casos de alumnos que de repente uno los ve que son muy insolentes, y uno dice «¿cómo pueden ser tan insolentes?». Y hemos llegado a la conclusión de que esa persona *no sabe que es insolente*. ¿Por qué? Porque *su lenguaje es así*. A esa conclusión hemos llegado. Año 2012, el año 2011, ya estamos cierto en el siglo XXI, *tenemos gente, personas, que no saben comportarse como tal*. *No saben lo que es el respeto*. Porque cuando uno les dice: «pero mijito, no me falte el respeto», «pero si yo no le estoy faltando el respeto». Y te lo ha faltado no sé cuantas veces. Entonces con *esa realidad* nosotros tenemos que trabajar." (Taller)

"Yo los encuentro *flojos*, pero eso mismo yo creo que se debe al *medio ambiente*, que ***no hay una familia detrás*** que lo apoye. Porque uno de repente les hablas cosas que no son inalcanzables, porque uno las ve que las pueden alcanzar, pero para ellos sí. Porque *no tienen la persona que está*, claro cuando *están con uno* dicen «sí, señorita, voy a hacer tal cosa, tiene toda la razón». Pero después llegan a una casa donde les cambia todo, todo, todo, todo el tema y vuelven otra vez a caer en lo mismo." (Profesora Ana, entrevista)

"Son niños *falta de* cariño, niños *muy necesitados* en el sentido *de afecto*, porque intelectualmente son igual que todos. Pero a veces ellos se dejan estar con esa parte de la *flojera*, de no querer hacer las cosas porque no tiene ganas, porque en la casa *no hay nadie* que lo estimule a hacer tareas. Entonces a nosotros, a veces, los profesores, mandar tarea para la casa es una *cuestión perdida*. Porque los chiquillos no tiene en hábito de trabajar en casa. O sea, ***todo el hábito lo hacen aquí***; aquí es donde se le *exige*, aquí donde tienen que aprender, aquí donde tienen que estudiar." (Rubén, entrevista)

"El otro noventa por ciento piensa: «chuuuu, la clase, este viejo concha su madre, ya veré como me arranco de ella». Aquí hay mucho alumnado que a pesar que se les comenta las posibilidades, no cree que el idioma *inglés pueda convertirse en una* ***herramienta de superación personal***. No lo creen, piensan que uno está mintiendo. Porque en los barrios, en la calle se ve que cualquier villano se mete a política y gana millones. Mira para el otro lado, chiss, un vecino que *nunca ha tirado para arriba* se pega un viaje al norte, vuelve calladito y se compró auto. Entonces uno se va dando cuenta, «no, el estudio es lo *más largo y difícil* de seguir como para ser exitoso». Por lo tanto, el *estudio va quedando descartado* ***como método de superación personal***." (Francisco, entrevista)

"Hay que estimularlos en realidad. Hay que encontrar una fuente de motivación porque la motivación por estudiar no la *tienen*. Y es como que me da la sensación que ***no le encuentran sentido a estudiar.*** No le dan sentido. […] Y si bien algunos te dicen que quieren estudiar, no

tienen las nociones del peso de lo que significa estudiar más adelante, de lo que es proyectarse en la vida. Y harto que influye es el tema de la plata, el dinero. Cuánto van a ganar, cuánto gana, les interesa saber en ese sentido eso. Pero los sacrificios que hay que hacer para eso como que no los asumen. […] Entonces, encontrarle sentido a tener que hacer algo que es complejo, en este ambiente, es más complejo todavía." (Pedro, profesor)

"Jeannette: Entonces te das cuenta la inmensa dicotomía que tenemos con los alumnos, la *inmensa* diferencia que tenemos de opiniones [con los apoderados]. Este es un liceo con profesores y profesoras yo encuentro que demasiado preocupados. Es más, *es* ***tan familiar***, que cada profesor y profesora identifica cada alumno del liceo, así, hasta a los apoderados que llegan, los que vienen de forma más reiterada al liceo, sabemos todo, entre nosotros ya nos conocemos." (Taller)

"Ximena: Yo creo que, no sé, mi *carácter* con ellos, cómo soy. De hecho me dicen ***mamá***. Entonces yo creo que por ese lado ***se dan más*** los cabros. […] De afecto que uno les entrega, entonces ellos *se van dando*. Entonces yo le digo quinto y sexto dicen «¡***mamá***! ¡ah perdón, ***tía***!»
Felipe: Se les sale
Ximena: Sí. Sí, inconsciente y después se dan cuenta. Los míos no, ellos **me *abrazan***, me dicen que ***yo soy su segunda mamá***. En las reuniones *soy yo la que tengo que estar*, que no tienen que venir sus mamás, como **yo *soy su segunda mamá***. (Ximena, Entrevista)

"lo único que se me viene así como lo primero es la ***mamá***. Porque yo soy así para ellos. De hecho les entrego ***ese mismo cariño*** o los *consejos* que yo les doy también es como de ***mamá***." (Ximena, Entrevista)

"Porque uno, aparte de ser profesor, es como también la ***mamá*** de ellos. Uno les hace ver de que el ***segundo hogar es el colegio*** y uno parte diciéndole esas cosas porque también uno tiene que inculcar la *limpieza* dentro de la sala de clases, algunos *valores*." (María, entrevista)

"Entonces como que yo *quiero* ***abarcarlos***, quiero que ellos aprendan. Por eso ellos me *pueden sentir mamá* y yo *también mamá de ellos*. Porque quiero darles esa ***protección***, quiero que aprendan, que ***surjan***. Con los cabros grandes también les digo, porque ellos estudian en una parte del liceo y ellos dicen «yo no tengo más futuro que esto» «¡No poh! Ahí tienes que *cambiar* tu mentalidad». Y ***pueden salir cabros buenos*** de acá, si uno los ***encamina bien***" (Ximena, entrevista)

"Porque la sala estaba sucia y yo les decía a ellos «yo no creo que en su casa esté así. Supongo que la mamá trabaja y cuando ustedes llegan los esperan con la casa limpia, lo que más se pueda. No importa si es una casa limpia *preciosa* o una casa *humilde*, no importa, la casa está limpia. Lo mismo pasa acá. **El *colegio es nuestro segundo hogar*** y ***cada sala de clases es un dormitorio de este hogar***. Y *este es nuestro dormitorio*. Tenemos que mantenerlo *limpio*, sin papeles. Yo entiendo que a ustedes les guste jugar a tirarse papeles, pero así como les gusta jugar, así como en la casa les gusta jugar con las almohadas; se sacan la ropa, la dejan tirada pero después van y la ordenan para que se mantenga ordenado, así lo tienen que hacer ustedes. Y en cada casa hay una mamá y un papá. ***Cada profesor o profesora jefe es su mamá o su papá***. Yo no soy su profesora jefe pero ustedes me preocupan tanto» y los veo tan *solos* que al final les doy una clase de *orientación a mis niños*." (María, entrevista)

"Estos chiquillos que llegan acá son harto ***especiales***. Son, primero, falta de cariño. Papá ausente, a veces, muchas veces, mamá ausente, y la abuela pasa a tomar ese rol. La abuela es la que *la lleva*, la abuela es la que se encarga de educarlos, de mandarlo al colegio, de alimentarlo y papá no, por ninguna parte. Entonces, cuando uno ve a los niños llegar, los ve con *esa falta*. Entonces uno tiene que, a veces, ***hacer el rol de papá***. Yo, con el tiempo que llevo aquí, he tenido varios niños que, especialmente niñas, que se allegan a uno, ***pidiendo consejo***, todo lo que ellas necesitan. Cuando llegué, por ejemplo te pongo un caso, cuando yo llegué a este colegio a penas me vio el director me dijo «le voy a dar a usted el octavo año». Al tiro, listo. […]. Bueno, en el transcurso del año tuvimos, de veinte niñas que tenía, *seis esperando guagua*. *Tío*, con seis. Y lo encachao de esto es que después cuando nace la guagüita, te la viene a presentar la guagua: «Mire profe, aquí está mi regalo», o sea, «mi *fruto*». Y fíjate que con todos los octavos que yo he tenido, las chiquillas al final de año han tenido una guagua. Empecé con el primero, como te dije, después tuve cuatro esperando guagüita, después el otro octavo fueron tres y el último octavo parece que salí *invicto* porque no han vuelto las chiquillas con el ***regalito***" (Rubén, entrevista).

"Veo que aquí hay un buen trato hacia los niños, se le acepta como son, se les ayuda constantemente. A lo mejor eso es lo más malo que nosotros hacemos, ***somos muy papás o mamás con ellos***, cuando debiéramos ser como más, con *más* ***autoridad***, porque los mismo niños piden que uno sea *más dura*, que uno le *coloque normas*. Porque, por ejemplo, los chicos dicen «cómo dijeron de que no iban a dejar entrar a nadie después de esta hora -por ejemplo a las diez de la mañana- y todavía están dejando entrar gente», ¿ya? Entonces es ahí donde uno ve que las cosas no resultan" (Ana, entrevista)

Considerando el análisis preliminar de lo que aquí se expone, se construyó la siguiente metáfora generadora:

Tema 1: los nuevos padres y madres - los estudiantes entre la escuela y la familia.

["Son como nuestros hijos" - "Pasamos a ser una guardería" – "La escuela es lo único que tienen" – "Se pierden en sus casas" – "Dañados" – "Solos" – "Sin límites" – "Alumnas dejas por sus papás" – "La familia supuestamente está, pero no están" – "La familia está enferma" – "A veces somos muy papás y mamá, y hay que ser menos papá y mamá y tener más autoridad, ser más duros" – "Hay que protegerlos, abarcarlos, darles cariño" – "Son muy necesitados, necesitados de tantas cosas" – "Me dicen mamá" – "Soy como el papá" – "Esta es su segunda casa, a veces incluso su primera casa"]

En el discurso de la mayoría de usted emerge el tema de ser una especie de segunda familia. Algunos y algunas creen que eso es muy importante, otros matizan esta importancia. Lo relevante, a nuestro juicio, es que ustedes sienten que trabajan con estudiantes que viven en una especie de **situación de orfandad**.

Ahora bien, ustedes mismos señalan que hay diferencias entre los estudiantes. Por un lado, indican que hay una minoría que proviene de familia que uno puede denominar **"bien constituidas"**, es decir, aquellas con una preocupación por sus hijos. Por otro lado, señalan que

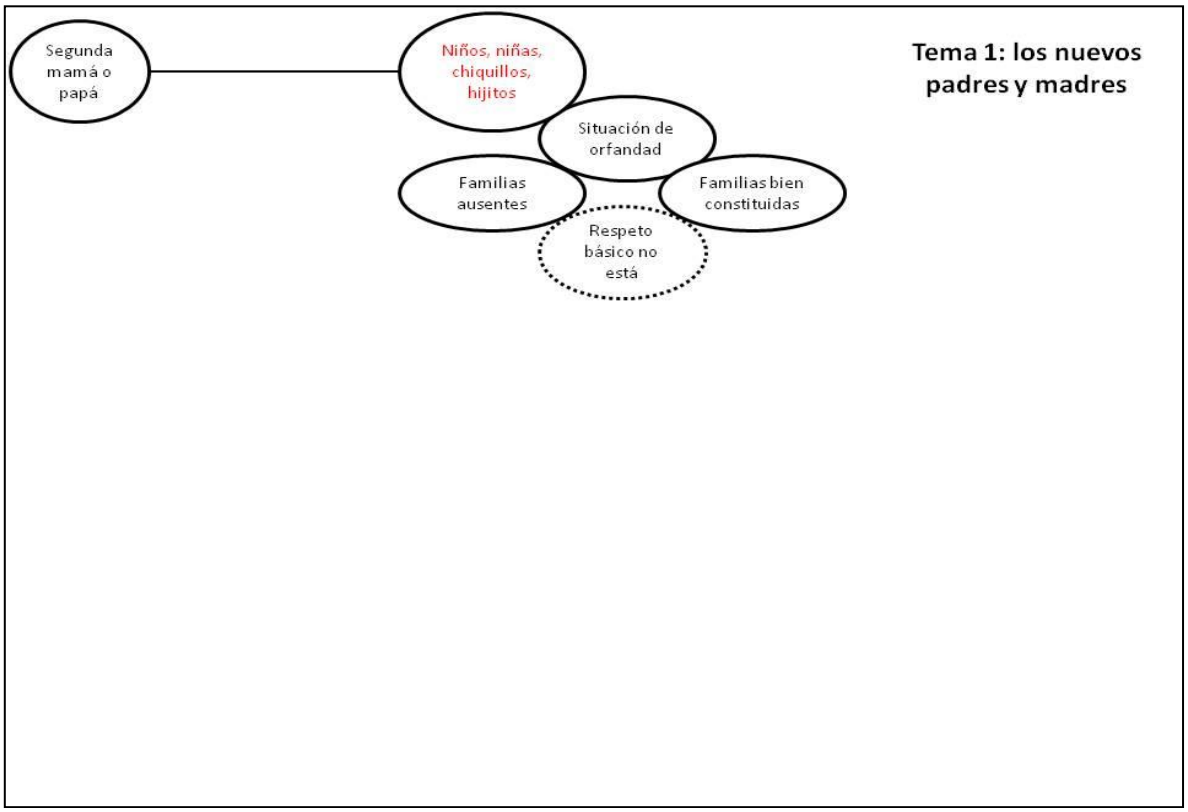
hay una mayoría que proviene de familias más bien **"ausentes"**, en donde no hay preocupación evidente por el destino de sus hijos.

En ambos casos eso sí, hay una **situación de abandono**: para el caso de las familias preocupadas porque las madres salen temprano de la casa y llegan tarde del trabajo y en el caso de las familias ausentes porque simplemente no están.

Esto genera una tensión muy fuerte, pues pareciera que la familia ya no está cumpliendo un **rol disciplinador básico y orientador** como antes, lo que genera un problema pues los estudiantes no son formados en el hogar con el **respeto básico** para participar en el colegio. Esta tarea parece recaer en ustedes, en la escuela. Por eso hay un discurso de parte de ustedes crítico al ser una "guardería", pero que reconoce que hay que proteger y dar cariño a estos estudiantes que están tan solos.

Respecto a este tema, nos gustaría saber dos cosas:

1. Reconociendo esta situación como uno de los problemas importantes que vive diariamente el Liceo; entendiendo que no es responsabilidad de ustedes el que los estudiantes estén en una "situación de orfandad o abandono"; y comprendiendo que es una realidad social que llegó para quedarse un buen tiempo: ¿Cómo imaginan que ustedes como Liceo podrían hacerse cargo de forma significativa y satisfactoria de esta nueva demanda social de asumir un rol disciplinador básico y orientador?
2. ¿Qué tendrían que hacer ustedes en particular para que esto sucediera?



b) La guerra entre profesores y estudiantes

El segundo gran tema generador se organiza en torno a la dificultad de las relaciones entre docentes y estudiantes, las cuales están cruzadas por la metáfora bélica de la *guerra*. Existen historias concretas sobre ataques de los estudiantes a los profesores, las que se actualizan cuando un docente nuevo llega al Liceo, a quién le sugieren se *ponga un chaleco antibalas*, dando a entender que la *integridad física* está en riesgo. Se suman una serie de consejos como no dar información personal para evitar posibles represalias. Lo anterior evidencia que la *metáfora bélica* da cuenta de una experiencia cotidiana real. ¿Qué hacen los docentes frente a este escenario bélico? Hay dos posibilidades: ser derrotado o vencer. Los derrotados tienen dos características, son *pavos o choros.* Un ejemplo de *pavo* es aquel docente que deja que le rayen la cara y no hace nada, un ejemplo de *choro* es aquel que busca ser autoritario mostrando que él o ella es la que *la lleva.* Estos dos tipos pierden, el primero porque no es capaz de resistir la *guerra* y el segundo porque los estudiantes son expertos en el *campo del conflicto y la pelea, viven* en la *ley del más fuerte,* por lo que no hay posibilidades de triunfar desde el autoritarismo. El camino para *desarmarlos* es relacionarse con ellos desde otro lado, *enfrentarlos* desde la conversación y el afecto sincero. Este otro lado es muy coherente con la metáfora de ser padres y madres. Ese desde este lado que se logra *apego* y que *pongan* atención, que se acerquen, saluden y lo respeten a uno como docente. Ahora bien, lo anterior no implica que no haya que poner *frenos o rayar la cancha*, sino que solo es posible a través de la conversación y el afecto sincero. Es una estrategia para vencer en la guerra.

Esta cotidianeidad bélica tiene un costo que se expresa sobre todo en aquellos docentes que llevan más tiempo trabajando en el Liceo: la necesidad de *adaptarse o no se sobrevive.* La experiencia cotidiana con los estudiantes es muy compleja, son batallas diarias donde hay temor, amenazas, llantos, ofensas, ataques físicos y verbales, violencia, licencias médicas, *pavos y choros,* perdedores y ganadores. El no enfrentarlos es fatal, al igual que enfrentarlos en su propio campo de la violencia. Por eso, hay que cambiar la estrategia, siendo la lógica paterna y materna de entregar cariño, afecto y conversación una buena forma de lograr ser reconocidos como autoridad y ser capaz de fijar ciertos límites. El costo de estas batallas diarias eso sí, es el ir acomodándose a este realidad, lo que significa que se vive en estado de guerra. Es sobrevivir al contexto y, al mismo tiempo, entender que la experiencia cotidiana, así como la guerra, es una realidad que va más allá

de lo que un docente puede lograr resolver, por eso hay que regular la energía para evitar frustraciones, sufrimiento y malestar. Las siguientes citas reflejan estas tensiones y permiten construir el segundo tema generador.

> "Ana: Aquí han habido muchos colegas que han llegado, han llegado muchos colegas, pero hay algunos que se han ido por qué no les gusta, incluso han estado dos o tres días y se van y no los vemos nunca más, o simplemente han tenido que irse porque no han caído bien a los alumnos, y los alumnos le comienzan a ***hacer la guerra, la guerra, la guerra***, hasta que el profe se tiene que ir. Entonces aquí ha habido mucho ***desfile*** de colega." (Taller)
>
> "Rodrigo: Hay una anécdota también que me acuerdo si, de un profesor que tuvimos de lenguaje ¿se acuerdan? Que me daba pena a mí porque llegaba a la sala de profesores mucho después de la hora de recreo, unos minutitos después. Y justo cuando él entraba nos llamaba la atención como venía de la sala, ya. Y una vez lo veo entrar al baño, justo estaba en el baño y estaba lavándose las manitos mirando…
> Renato: *Pobrecito*.
> Rodrigo: Y le veo la cara toda *rayada, rayada, rayada* por todos lados.
> Jenny: ¿Con plumón?
> Rodrigo: Sí, rayada con plumón. Lo miré con una pena, no sé…
> Renato: Ganas de llorar.
> Rodrigo: Con ganas de hacer algo, no sé. ¡Pero cómo puede ser que los alumnos actúen de esa forma con un profesor! Y eso me tocó verlo, o sea bueno, presenciarlo. Fue una de las tantas. *Cuidado* porque también he tenido más" (Taller)
>
> "La primera imagen de colegio por parte de los colegas, en este caso, o la primera percepción que yo me di fue básicamente que me pusieron un ***chaleco antibalas***. O me empezaron a entregar toda la ***indumentaria*** necesaria para ***protegerme*** **de las** ***balas*** que podían venir de vuelta […] me decían qué no hacer. Qué hacer y qué no hacer respecto con los chiquillos, especialmente en la primera clase" (Pedro, entrevista)
>
> "Por algo lo dicen y te das cuenta que tu ***integridad física está en riesgo*** haciendo una pega donde tu entregas conocimientos. Oh my God… qué está pasando acá. Eso es como lo más *impactante*." (Pedro, entrevista)
>
> "Renato: Yo les pregunté a los alumnos de cuarto medio del año pasado, ¿y por qué razón, siendo que el profesor era respetuoso, sabía bien sus materias, había estudiado como corresponde, no por correo, se le *maltrató* de esa manera?, y ¿por qué a mí de repente me trataban con un respeto? Porque recuerdo que el día de mi evaluación ellos me limpiaron la sala, me pegaron unas cosas por acá. «¿Profesor qué hacemos?» Y yo después le pregunté y el alumno la respuesta que me dieron fue realmente… y me dejó para mí fuera de foco «¡porque el huevón era un ***pavo***, este lugar no es para huevones *pavos* profe. Los ***huevones pavos*** no pueden estar aquí porque nosotros, es una falta de respeto para nosotros!» Enseñanza media y «¿Cómo te va a faltar el respeto hijo? ¿Cómo te va…?» «¡Porque es ***pavo***, porque es *huevón* pues profe, porque es *ahuevonado*, es *gil*, y los *giles*… *Este lugar no es para los* ***giles***! Aquí nos faltan el respeto si llega un gil acá como profesor, nos falta el respeto, si nos falta el respeto se va cagando para fuera»" (Taller)

"Porque estos son ***chiquillos de conflicto***, estos son ***cabros de pelea***, como se dice. Cabros que en su casa y en el barrio donde ellos viven ***están con la ley del más fuerte***. Si ellos no reaccionan, los demás los pasan a llevar, saben cómo reaccionar. Entonces si ellos llegan con esa actitud aquí, entonces uno tiene que tratar de no enfrentarlos en ese mismo ***campo*** porque ellos se ***desenvuelven bien***. Ellos ***se manejan en ese campo***. Pero si tú te vai por el otro lado, los buscai por el otro lado, lo *desarmai*.
Y ese otro lado, ¿cuál es?
El lado de la *conversación*, el lado del *afecto*, como te dijera yo, el *afecto sincero* no ese afecto encubierto. O sea que el cabro chico a ti te vea parejo todos los días. No, hoy día voy a andar alegre y conversando con todos y al otro día no saludai a nadie. Aquí no te da resultado." (Rubén, entrevista)

"[…] a pesar de todos los consejos de al principio, a las dos semanas me di cuenta que no era tan así. O al menos mi forma de ***enfrentarlo*** me ha permitido no estar en esa. O sea, es más un mito o cierto temor por eso te dan esa lista de consejos. Uno ve harta rotación de profesores." (Pedro, entrevista).

"Pero fíjate que yo dentro de este lugar yo he sentido el ***aprecio*** de los chiquillos. Los chiquillos a uno lo *aprecian*, pero también hay que ***darles un freno*** porque de repente, como se dice, **se *suben arriba del piano***. O sea, si tu no los ***frenai*** los cabros aquí ***te pasan a llevar*** no más. O sea, ellos te tratan como un igual, de igual a igual. Y entonces cuando uno le dice «no, poh, tú soy el alumno, yo soy el profe» y el niño ***tiene la cancha rayadita*** no te da problemas". (Rubén, Entrevista)

"Susana: yo llevo, [este es] el quinto año que yo estoy en este colegio, pero a mí me costó como dos años dejar de llorar por la ***ofensa*** de un alumno. Yo después de dos años más o menos, en el tercer año deje de llorar porque un alumno ***me ofendía***. Es difícil. Yo creo para ustedes fue muy difícil así como lo fue para mí el primer año llegar a este liceo. El *tipo de vida* que tienen los niños, al *tipo de vida* que tú traes ***marcado en la cabeza*** de otro colegio. *Encuadrado*, si uno viene con otro esquema de los otros colegios. Yo creo que este es un colegio ***muy especial***. […] Te digo que al comienzo incluso, ahora ya no ya, porque *los chiquillos nos conocen mucho a nosotros*, al comienzo ***le teníamos miedo a las amenazas***. Yo hasta una vez fui a dejar una constancia a Carabineros por el tema de que un niño poco menos que ***me iba a hacer chicha***. Entonces ahora ya no porque ya los chiquillos sabemos que son así y ***nunca me han hecho chicha*** en 5 años. Entonces, nos vamos ***acomodando***, nos hemos ido ***acomodando***. De otra manera…
Ana: Nos ***adaptamos***.
Susana: …***no podríamos sobrevivir***, o sea, aun más la *licencia psiquiátrica al comienzo*, existían hartas. Cuando nosotros llegamos el 2008…
Ana: eso le iba a decir.
Susana: existía mucho, y últimamente no ha habido licencia psiquiátrica, nosotros como te digo nos hemos *acomodado*, **nos hemos *acomodado a esta realidad***, o ***nos acomodamos o no sobrevivimos***. Entonces yo creo que, no sé, ese es mi sentir." (Taller)

Tema 2: las dificultades del vínculo profesor-estudiante.

["Antes uno era autoridad, ahora es preocupante, ya los chiquititos vienen con esa sabia mal encaminada" – "Se han echado a perder" – "Están dañados" – "Son desadaptados" – "Están como en otro mundo" – "Son como animalitos a los que hay que enseñar a ser personas" – "Son como animalitos que tienen que sobrevivir solos" – "Son como bueyes que hay que estar chicoteando" – "Si no les caes muy bien, ellos comienzan a hacerte la guerra" – "Hay que ponerse un chaleco antibalas" – "Hay que bajarles la guardia" – "Saber jugar el gallito" – "Te ponen a prueba" – "saber rayar la cancha" – "Es posible salvar a tres o cuatro"]

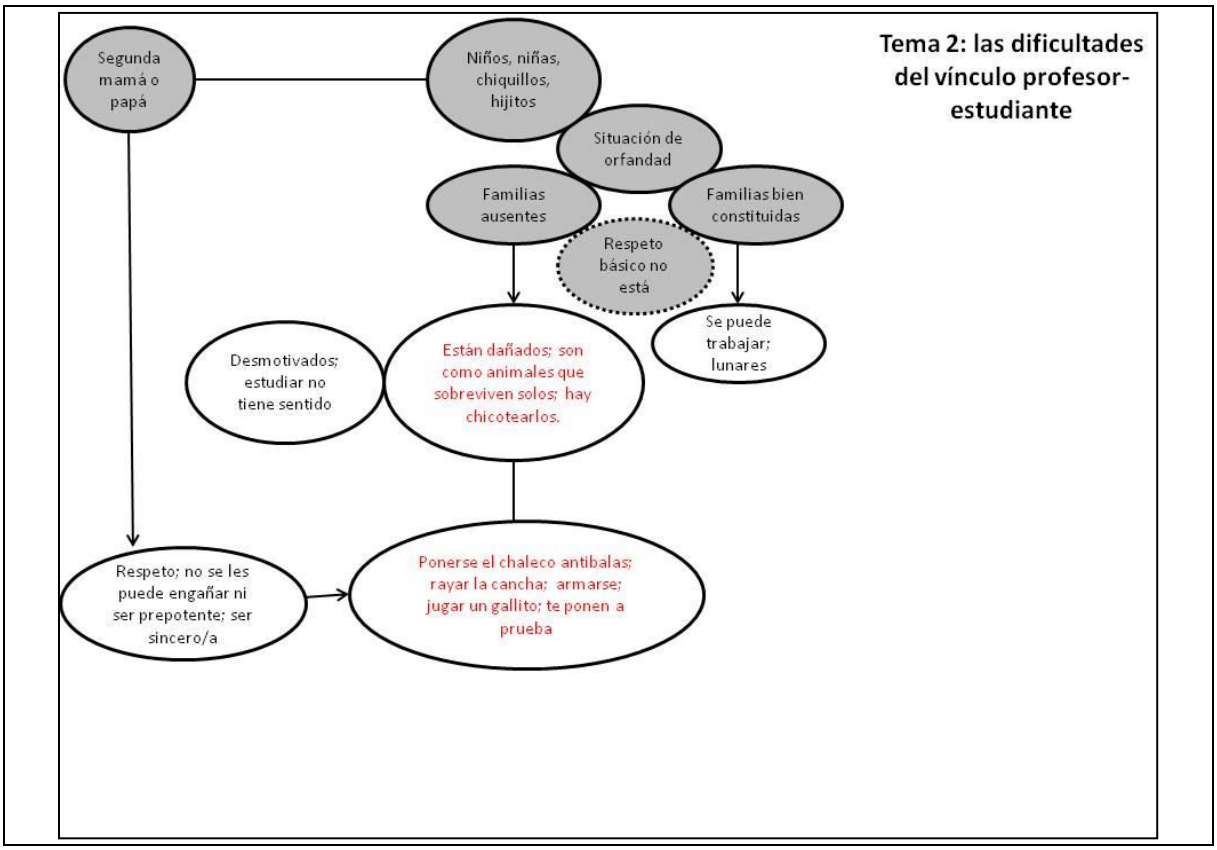
En el discurso de la mayoría de ustedes aparece la idea, por un lado, de que se puede trabajar con aquellos estudiantes que provienen de familias bien constituidas, los que serían la minoría. Estos serían lunares excepcionales y aquellos que se pueden salvar. Por otro lado, señalan que cuesta mucho trabajar con la mayoría de los estudiantes, quienes provienen de familias ausentes, pues no tienen hábitos básicos, pero sobre todo, están **profundamente desmotivados**, pues para ellos el estudio no tiene sentido.

Es especialmente con estos últimos estudiantes que hay que tomar medidas de protección adicionales. Es como si fuera una **guerra**, y hay experiencia en el liceo bastantes concretas de que si uno no está bien armado, pueden pasarle por encima. Para "ganárselos", se repite más de una vez, no se les puede engañar, no se puede ser prepotente tampoco, hay que ser sincero.

Todo esto refuerza la sensación general de que en este liceo el respeto básico no está presente. Así, la desmotivación de los estudiantes y la falta de respeto, a su vez, los desmotiva a ustedes.

Respecto a este tema, nos gustaría saber dos cosas:

1. Reconociendo que ustedes trabajan con estudiantes cuya motivación por estudiar es muy débil, y que esto mismo se vincula con los contextos familiares de ellos, ¿De qué forma creen ustedes que es posible en este establecimiento lograr expandir la curiosidad y motivación de la mayoría del estudiantado y con ello, la de ustedes como profesores?
2. ¿Qué tendrían que hacer ustedes para que esto sucediera?



c) ¿Formar personas o formar conocimientos?

El tercer tema generador se vincula con la tensión que existe en torno a la tarea concreta que deben realizar. Por un lado, los docentes identifican como central *enseñar a ser personas,* que está muy ligado a la idea de padres y madres, entablar relaciones sociales de afecto, basadas en la conversación y vinculado a ir ganando las batallas diarias. Por otro lado, existe una fuerte demanda, exigencia y presión por parte del sistema y de los directivos que representan al mismo, porque centrar su tarea en *enseñar conocimientos,* siendo un requerimiento poco pertinente para el contexto en que trabajan. La tensión que existe origina un discurso que entiende a ambas tareas como contradictorias, donde pareciera más importante que aprendan a ser *más personas,* pues hoy son no-personas o *animalitos. Formar personas* es *domesticar* a los estudiantes, *darles un tratamiento,* formarles ciertos hábitos de sociabilidad que los docentes consideran básicos: que saluden, reconozcan a la autoridad, respeten, no sean tan agresivos, aprendan a hablar, *cosas de la vida misma,* para que puedan *salir* a una sociedad y comparar con los demás. Formar personas significa *ser un segundo hogar* donde los estudiantes puedan hallar *paz y tranquilidad,* donde se

entreguen valores. Esto, que es lo primero y básico que deben lograr, es negado pues se les exige como si su realidad fuera la de un *colegio o el Liceo 1,* es decir, una realidad distinta.

El no reconocimiento de la importancia de partir con el formar personas, radicaliza las diferencias entre ambas tareas. No se entiende que para transformar a estos animales salvajes en un *gatito,* hay que comenzar acercándose con cariño, recién ahí se *abren.* Lograr que se *abran* no garantiza que se salven, pero si evidencian que el cariño es una condición necesaria, no suficiente. De ahí, hay que seguir con los retos, *chicoteándolos* como si fueran *bueyes* pues son flojos y tienen baja motivación. El *hogar escolar* se transforma en un *refugio civilizatorio* donde hay que *humanizar, civilizar y socializar* a los estudiantes para que puedan vivir en sociedad. La presión de directivos autoridades municipales, Mineduc y políticas educativas en general, exige pasar contenidos mínimos, notas mínimas, planificaciones mínimas, y otros mínimos que desconocen que ese mínimo se crea en base a un promedio nacional ficticio que no observa que la realidad del Liceo es otra. Así, se empieza a configurar una situación en que no se puede *formar personas* por la exigencia a *formar conocimientos* y tampoco se puede *formar conocimiento* por la *mala base* y comportamientos indisciplinados de los estudiantes. Esto conduce a que el Liceo, producto de las exigencias, tenga que *presentar al Liceo* como si fuera igual a *esa otra realidad* que es exigida. Se comienza a *jugar* con las reglas del sistema para mostrar que se cumple con la realidad *ideal*. Se produce una competencia por los *alumnos decentes* que garantizan poder cumplir de mejor manera con la *realidad ideal,* los que pierden son los *alumnos indecentes,* a quienes se les *blanquean* las notas para expulsarlos y son recibidos por establecimientos como el Liceo Rosa. El gran problema es que estos establecimientos empiezan a acumular tan cantidad de *alumnos indecentes* que el *ambiente se va asqueando* logrando la fuga de los *buenos alumnos.*

El problema se vuelve tan complejo que cuesta enunciar quién está fallando, pero tienen claros que no son los únicos responsables. Por el contrario, los docentes sienten que son los *salvadores* de estos estudiantes*,* y *salvar* significa sacarlos de su contexto. Esto se logra sobre todo con los estudiantes decentes que tienen una familia bien constituida detrás, pues permite que si el estudiante se *va en banda,* sea posible traerlo de vuelta a la *vereda* correcta. La tragedia se inscribe en que el éxito escolar significa rendir bien en las pruebas y parámetros que el sistema utiliza, lo cual es muy difícil en este contexto, por eso, una de las formas de *salvar* a los buenos estudiantes, es indicarles que *emigren,* pues el Liceo no puede ayudar a los buenos alumnos.

Incluso los mismos pares suelen molestar a aquellos compañeros que se muestran muy activos en clases. Para *enseñar conocimiento*, hay que irse del Liceo. En cambio, si se quiere enseñar a *ser personas* es posible obtener logros: que sean más *caballeros o damas.* Ahora bien, varios colegas coinciden en que existen muchas *marcas* que los mismos docentes realizan sobre los estudiantes, como considerarlos *pelusones, ordinarios, flaites y rascas.* Estas marcas llevan a que piensen que sus estudiantes *no valen ni un peso* y que no *vean más allá*, que no *den* posibilidades u opciones. En este sentido, hay problemas tanto para formar conocimiento, pues no están las condiciones para hacerlo, como para formar personas, pues algunos docentes naturalizan a sus estudiantes. La tensión en la tarea termina atentando contra ambas, no resolviéndose ninguna de forma adecuada. Las siguientes citas reflejan estas tensiones y permiten construir el tercer tema generador:

> "Yo tengo una hipótesis y es mi hipótesis, que es lo que yo vivo todos los días. Yo como profesora de media, tengo una persona que a ***mí me exige rendimiento***, me ***exige*** planificación y te lo ***exige***, ¿ya? Va a la sala y te dice «a ver el objetivo, ya, ya». ¡Es que tenemos ***otra realidad***! Entonces aquí hay una incongruencia total. O sea, por un lado te exigen que al alumno ***se le pase*** la materia, ***se le pase*** esto, ***se le pase*** esto otro, pero de repente tú no puedes hacer eso. La mayoría de las veces tú no puedes hacerlo, aunque tú tengas tu planificación excelente. Te encuentras con otros problemas, ¿ya? Te encuentras con otros problemas, como el caso de alumnos que no quieren trabajar porque pelearon con el papá, porque se agarraron con la mamá, que la mamá lo echó de la casa. Es muy típico que te digan aquí «señorita yo tenía todo en la mochila, pero la mochila la dejé donde mi mamá porque ayer me quedé con mi papá». Entonces tú ***te encuentras con otra realidad***. Yo pienso que el curriculum, o sea, ***nos estamos mintiendo***, ¿ya? Yo creo que este es un colegio vulnerable y yo más que vulnerable la encuentro una ***escuela especial***. Yo encuentro que aquí nosotros debiéramos tener un *curriculum dado a* ***formar a la persona, más que conocimientos***. Ahora yo no te digo que también no haya que enseñarles, pero yo creo que *a* ***estos niños les hace más falta lo otro***. Que aprendan a ***comportarse***, que *aprendan a* ***hablar***, que aprendan, no sé, *otras cosas de la vida misma*. Porque para eso están ellos, o sea, ***ellos no tienen ningún modelo***. A mí me da mucha pena de repente encontrarme con *lolas*, en caso de primero medio, que ya viven con los pololos y que la mamá lo permite. La mamá lo permite con todos los riesgos que eso significa, *niñitas* de octavo año y tienen que ir a la matrona. En todo caso es bueno que ellas vayan, pero ¡a esa edad! La edad en la cual la niña todavía está, no sé, creciendo, desarrollándose, ¿te fijas? Entonces, esa es la *realidad* de nuestra escuela. Entonces yo no estoy de acuerdo con la política educacional" (Ana, entrevista).

> "Jenny: Mi deseo propio, era ***hacerlos personas*** porque yo recibí ***verdaderos animalitos***. ***Animalitos*** que ***saltaban*** arriba de las mesas, de las sillas, se ***colgaban*** de las cortinas y yo gritaba y no me pescaban. Entonces fue como todo un proceso muy traumático para mi persona.
> Renato: Quería salir arrancando de la sala.

Jenny: Si, yo muchas veces salí de mi sala llorando y pidiendo renunciar. Yo renuncié muchas veces el año pasado, realmente yo no daba más con esos niños porque yo no tenía esa metodología tan... Y ahora sí, yo ahora les canto, les bailo, les actúo todo, pero cuando yo recién tomé ese curso yo no hacía nada de esas cosas.
Renato: ¿Y ahora te conocen también?
Jenny: […] Y yo les digo o sea yo me propuse a que esos niñitos que yo tengo hace dos años, ***ser más persona***. Y yo creo que en el fondo si lo he logrado porque los míos ***saludan, reconocen*** quien es el director, quien es el inspector, el orientador, que la profesora tanto, los reconoce, los ***respeta***, algunos más que otros, o sea hay otros que realmente son *agresivos*, he logrado que estén en ***tratamiento*** y he logrado que la familia esté con ese chiquillo, que esté en tratamiento con ese chiquillo, porque aquí, más allá que el niño este en psicólogo, es la familia que esté en psicólogo, o sea no solamente el alumno. Es toda una familia porque para mí es *la familia que está enferma en si* ya, y he logrado. Claro, pero ***externamente*** qué nos piden; que el SIMCE, el PAC, que tienen que saber leer y escribir, y son frustraciones que a uno como profesora […] o sea es ***versus son personas versus que no saben leer ni escribir***. Y es verdad porque los míos no saben, el cien por ciento, yo creo que el ochenta por ciento sabe leer y escribir y a penas, o sea no son excelente lectores ni son excelente escritores pero si logro que entre ellos se ***cuiden***, entre ellos *respondan de una forma adecuada* […]. Es lo que he logrado pero vienen asuntos externos, que es la ***presión*** y eso es lo que yo creo que a uno termina estresándola y quizás desmotivándola porque *no reconocen la otra parte humana que hemos hecho con estos alumnos*, *con estos estudiantes*, *porque ellos no van más allá*. «¿Y sabe?, A no, entonces fracasaste». Y esa es la respuesta, «¡fracasaste!». Y uno se pone a analizar, pucha, estudié cinco años en la universidad para que te digan de repente que fracasé, siendo que yo pase a la que no fracase. Entonces ahí viene como las contradicciones que uno se empieza a hacerse interiormente, ese es mi aporte, mi experiencia." (Taller)

"No hacerse el leso con ellos, porque a esta *clase* de niños no les gusta la hipocresía. Les carga la gente que les mienta porque ellos están ***acostumbrados*** a que todos les mientan. Ellos quieren, ***buscan un poco de paz y sinceridad*** en algún lugar. El colegio tiene que enterarse, porque aquí estamos ***formando personas***. Estamos formando ***hábitos***, ***entregamos*** *valores* que ***no se los dan*** en la casa […] Y es lo que te digo, están tan acostumbrados a la mentira. Ellos no quieren. Ellos tienen ***una luz de esperanza*** de que *alguien* les hable con la verdad."." (María, entrevista)

"Ana: Y tal como decías tú, yo creo que después de pasar esto, porque ésta es la *verdadera escuela* para nosotros. No es tan importante tener una clase "X" preparada. Aquí nosotros tenemos que, primero, ***enseñar a ser personas***. Enseñar que estos niños por ejemplo, ***salgan*** *a una sociedad, que* ***puedan*** *compartir en la comunidad con los demás*. Yo creo que eso es lo más importante, más que enseñarles Historia, Matemática, o ese tipo de cosas. Nosotros tenemos que partir de ahí, pero tenemos el gran problema que ***la otra parte*** *no nos entiende a nosotros*, porque por un lado, *se nos exige cosas* como que si fuéramos un ***colegio***, el ***Liceo 1***. Se nos exige que las planificaciones, que esto, que lo otro, que… pero *la realidad es distinta*, *la realidad es distinta*, si uno no saca nada con tener una excelente planificación, si llegamos acá y nos encontramos con una realidad totalmente distinta. Aquí no hay apoderados, en la enseñanza media no hay apoderados." (Taller)

"Es tan factible como que yo me llamo María, que te acercas a un niño, les haces *un* ***cariño*** y los cabros se te vuelven como un ***gatito***, como un ***gatito***. […] Se ***abren***, se ***abren***, se ***abren***. Tú

les entregas un poco de cariño y ellos como «*tía*, haga lo que usted quiera y yo lo voy a hacer». Es tan simple como eso." (María, entrevista)

“Están muy dados a hablar, te los puedes ***ganar*** fácilmente. Son niños a los cuales tú no puedes engañar, o sea, ellos saben a quién acercarse y si se acercan a ti, tú les puedes hacer una desconocida y ellos no se van a acercar más, ¿ya? Como que ellos se ***abren***. Ahora en cuanto a estudio, como te digo, de un curso *se* ***salvarán*** tres, cuatro y los demás *llegan hasta ahí no más*” (Ana, entrevista)

"Uno porque no existe una motivación por parte del alumnado a escucharte o al menos no por todos ellos. No es un porcentaje muy alto, digamos. Son más bien ***lunares*** dentro de la sala […] Los motivados por sí solos. […] Esos son los ***lunares***, de ahí exigiéndoles un poco más, que saquen sus cuadernos, que te tomen atención, pidiéndoles un poco de silencio, de orden. Existe otro porcentaje ya un poco más mayor que es como la media, podemos hablar que te desarrolla la actividad pero no motivado, sino que es ***motivado pero a la fuerza***. Se ***mueven*** igual que los ***bueyes***, hay que estar ***chicoteándolos*** para que se muevan. Por ende el ánimo no es de los mejores. Y existe la otra *colita* que es la que no te toma atención para nada, son de los que se paran de la sala, salen de la sala, no te piden permiso. En ese sentido, los *factores de respeto básico* en general como que no están presentes dentro del alumnado." (Pedro, entrevista)

"Lo que pasa es que, claro, a lo mejor puede haber profesores buenos que quieran hacer cosas, porque uno los *toma* y los trata de *nivelar*, pero es que qué *te dicen*: «¡no!, usted está atrasada con esto. Ya es son del primer semestre y estamos en el segundo y esto es del primer semestre». Entonces es ahí donde *te apuran*, que uno tiene que apurarse con todos los contenidos y tiene que ***pasarlos, pasarlos, pasarlo****s*. ¿Por qué? Porque los planes ***te dicen*** que esto es todo lo que tú tienes que ***pasar***. Malo, poh. Entonces el niño ya tiene una ***mala base***". (Ximena, entrevista)

“Ana: Ni siquiera lo hacen a propósito, es que ellos [los directivos] tienen que responder ***a una realidad***. Entonces a nosotros nos exigen esta ***otra realidad***. Pero nosotros estamos con otros ***elementos***, o sea, ***no podemos atender estos elementos***, no le podemos *exigir a estos* ***elementos***. Por ejemplo, te voy a decir una infidencia. De repente hay alumnos que faltan una semana, dos semanas. Y tú le cuentas el caso a la persona, qué se yo, qué es lo que te dice: «***llénele***». Qué es lo que les interesa a ellos, que el niño ***tenga las notas***. «***Repítale*** las notas» «¡Cómo les voy a repetir las notas si no me ha hecho nada! O sea yo tendría que ponerle puros dos, por último» «No, llénele o repítale».
Entrevistador: ¿Y por qué se hace eso? O sea, cuál es el sentido que hacer eso, de rellenar.
Ana: Porque ellos tienen que entregar el término completo del año, por ejemplo. Y estamos ***presentando otra realidad afuera***, que este liceo es igual a todos. […] Entonces, la educación no la vamos a mejorar nunca así. Si nos vamos nada más que al asunto ***rendimiento***, ***rendimiento***, ***rendimiento***, que aquí tampoco se da.” (Ana, entrevista)

“Esto de cambiarse [de colegio] es un ***blanquearse*** notas. Simplemente los que matricularon ahora, sin duda, deben tener dos en todo o nota uno en todo, pero por cambiarse les basta con decir «no, no me matriculé este año» y hay que creerle porque se supone que es chileno y al chileno hay que creerle. Entonces por eso aquí está llegando en toda época, enero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, en toda época. ¿Qué

significa eso? Los ***alumnos decentes***, entre comillas, que empiezan en marzo terminan tan ***asqueados*** con el ambiente que ya está creado por ahí por junio, julio, que *los* ***buenos de los cursos se van***" (Francisco, entrevista)

"Entonces la pelea con quién es, pelea entrecomillas. Entre el alumno y el profesor, pero el alumno no es un adulto, es un niño. Entonces, cómo lo tenis que tratar. ¡Como niño! Niño que va creciendo. Entonces si tú le dices al niño «mira, mañana tienes un trabajo de investigación. Te voy a poner nota». Ya le dai anotadito todo lo que tiene que hacer, revisa la tarea al otro día. De los dieciocho te llegan seis con tarea, poh. Y al resto se le olvidó. Entonces decimos ya, *quién es el malo aquí*. ¿*Quién es el malo de la película*?, ¿el profesor?, ¿el alumno?, ¿el papá que no se preocupa? El papá *anda en otra*, la mamá *anda en otra*, entonces la pura abuela no hace nada. Entonces, bueno uno dice por qué el colegio está así. Y ahí de repente viene el Simce, poh viejo. Se le prepara para el Simce, se le dan todos los ensayos, todas las cuestiones y llega la aplicación de la prueba y no pasa nada poh. Entonces uno dice ***¿dónde está fallando?,*** ¿está fallando en profe?, ¿está fallando el alumno?, ¿está fallando el sistema?, ¿qué está fallando con estos chiquillos? Yo creo que *todos tenemos un tanto por ciento*." (Rubén, entrevista)

"Hay un grupo que son con los que se puede trabajar y que uno dice «bueno, tenemos que ***salvarlos de aquí***». Porque esos *tienen como más futuro* porque, como te digo, tienen una familia, una mamá ***luchadora detrás***, hay un papá, entonces cuando el cabro *se va* ***en banda*** uno puede ***volver a traerlo a la vereda***, con eso uno puede pensar que vas a lograr ayudarlos y vas a *sacarlos* a lo mejor de *ahí*, medianamente de *aquí*. Pero la gran mayoría, estos cabros que ya son delincuentes potenciales, que ya son consumidores potenciales, las niñitas que ya son prostitutas, es re difícil. Difícil, tú te agotas, te agotas y te cansas." (Orientadora Gladys, Entrevista)

"Entonces, lamentablemente, el sistema de medición que es el nacional, que te rige -Simce o PSU- para poder ingresar a educación superior, estos chiquillos están en desventaja. En harta desventaja. Pero no significa que sean todos malos. Lamentablemente si ellos quieren seguir estudiando, el consejo que lamentablemente uno tiene que darle es que ***emigren de acá***. Tengo chiquillos de primero medio que están con ese paradigma, porque sí poh, yo lo veo. Acá no van a conseguir todo lo necesario para dar una buena PSU. Si el objetivo de ellos es entrar a educación superior.

¿Tú les recomendarías o ya les has recomendado?

Ya les he recomendado a algunos […] y no porque uno no quiera entregarles los conocimientos, si no porque te ves entrampado en un paradigma en que ***entregas*** un conocimiento a una velocidad, a un ritmo que de partida no es el que uno quiere. Es más lento. Te enfrentas a la evaluación y te das cuenta que la evaluación tampoco cumple con el requisito mínimo de azul, en este caso. No cumplen con el porcentaje mínimo. Por ende tienes que seguir retrocediendo un poco más para volver a… Claro y ese chico que está un poco más adelantado, ese chico que sí le va bien, *cae* en ese ***círculo vicioso*** y se empieza a ***aburrir***. Y se *aburre*, se *aburre* durante cuatro años y llega el momento que da la prueba y le va mal y empieza a ***tirar***, voy a decir un garabato, y empieza a ***tirar mierda a todo el mundo*** […] Y en ese camino son cuatro años de aburrimiento que en cualquiera de esos cuatro años puede ir por el ***lado malo***, realmente *malo* […] Entonces esos cambios de velocidad que tienen algunos chiquillos, o sea, que hay chiquillos que son más capaces, que tienen más capacidades para aprender más rápido, más lento. Y no fuera nada tanto por eso, va por el

lado de lo que te decía al principio, como la estimulación, la motivación. Y ahí tú te dai cuenta que tienen que ***retroceder*** por otros muchachos que *no quieren estudiar*. Por lo tanto, el enfoque no es pasar los contenidos. El enfoque es que se motiven para que ese contenido les entre. Eso lo encuentro como… O sea, para mí el consejo es ese, si hay un chiquillo que quiere ***llegar más lejos, que emigre porque acá le va a costar***. Porque si va a estar aquí, va a tener que buscar **su *propia ruta***" (Pedro, entrevista)

¿Y le ha pasado que buenos alumnos se han ido?
Claro, claro. Y yo en cierto sentido lo siento, pero no puedo menos que encontrarle razón, «menos mal que se cambió este cabro».
¿Aquí un buen alumno tiene posibilidades?
No, no, imposible. Aquí el que tienen mejores posibilidades es el *hijo de un narco*, porque disimuladamente se puede ***aceitar***, entre comillas, a algún inspector para que lo cuide adentro. […] Entonces, en este minuto, nuestro colegio *no puede*, *no puede* por mucho ***empeño*** que le pongamos, por mucha voluntad que tenga nuestro director […] *No podemos **ayudar** a un buen alumno*. " (Francisco, entrevista).

"Yo sé que he hecho feliz a algunos niños acá y eso a mí me da alegría, me deja satisfecha. El año pasado terminé con un cuarto medio, que lo tuve de segundo, los niños tuvieron un cambio para qué te digo. Entregué seis ***caballeros*** y entregué dos ***damas***. Sé de ellos perfectamente, todos están trabajando. Hay dos que están estudiando, los demás están todos trabajando, […] vi el cambio de esos chicos. Entonces, como te digo, terminaron dentro de lo que uno puede hacer, ¿ya? Porque si lo comparamos con un *caballero del otro lado* de acá, mejor no, pero dentro de lo que uno pudo hacer. Escuchando a un niño que cuando llega acá habla puro ***garabato***, puro *garabato*, después termina pidiendo disculpas, ***haces** un logro*. Y no es un trabajo mío solamente, si no un trabajo de todo un equipo de profesores." (Profesora Ana)

"[los colegas no pierden el tiempo en los estudiantes] Porque son ***pelusones***, poh. Son cabros ***ordinarios***, son cabros que ***no tienen futuro***, entonces para qué desgastarse. «Pa qué se desgastan aquí si estos cabros no van a llegar más allá de la feria». Porque son ***flaites***, porque son ***rascas***, porque son esto." (Orientadora Gladys, Entrevista)

"Mira, aquí hay niños que si tú les pusieras atención, te darías cuenta que como en todo lugar sí ***hay potencial***. Aquí los profes ***no dan un peso*** por ningún niño. Yo escuché el otro día a un niño de segundo medio decir que no quería seguir estudiando porque quería trabajar en la pobla. «Oye -le dije yo- está bien que tú quieras trabajar, pero en todas partes te piden el cuarto medio, como mínimo». «No -dijo- si sé, pero…» «Mira si tú terminas el colegio ahora, lo único que vas a hacer es vender droga» «No es que yo no quiero hacer eso». Y ahí veis un cabro que no quiere trabajar en eso, pero la construcción va a ser mucho mejor que eso. Pero si el cabro llega a cuarto medio y empieza a trabajar en la construcción y se da cuenta, después, de que necesita otras cosas a lo mejor le va a ***picar el bichito*** por querer estudiar. Entonces ***nunca hay que soltarle la mano a los niños***. ***Nunca hay que dar las cosas por hecho***. «Ah, este cabro, papá y mamá están en la cárcel por venta de droga, son *marihuaneros* y ella consumía y el pololo vendía, este cabro *no **vale ni un peso***». ¿Por qué *no **ven más allá*** que el niño ya en clases es distinto? ¿Por qué no puede ser que sea un niño *resiliente*, a lo mejor? ¿Y no ver eso? «Es que tú papá roba», «No, tú soy esto». Los ***marcan al***

tiro, *inmediatamente*, ***no dan opción***, *no dan posibilidad*. Son todos iguales. Entonces, en vista de eso, el colegio nunca va a poder salir." (María, entrevista)

Tema 3: nos dan vida y nos ahogan o lo que la política no quiere ver.

["Algunos de nuestros alumnos son limítrofes, o sea son normales, pero para afuera son limítrofes" – "Hay alumnos a los que no podemos atender, a estos elementos no les podemos exigir, no rinden" – "Tienen mala base, vienen desnivelados" – "Algunos piensan que el problema de la hinchazón está en los estudiantes, pero allí no está la gordura, el problema está en otra parte" – "Quiero que les vaya bien en el SIMCE, pero para eso uno tiene que dar la vida" – "Nos dicen que el SIMCE, que el SIMCE, pero ese no es el problema importante" – "Ese alumno no iba a valer mucho para el SIMCE" – "Nos exigen tenerlos presente porque son recursos" – "Los buenos estudiantes se van de acá"]

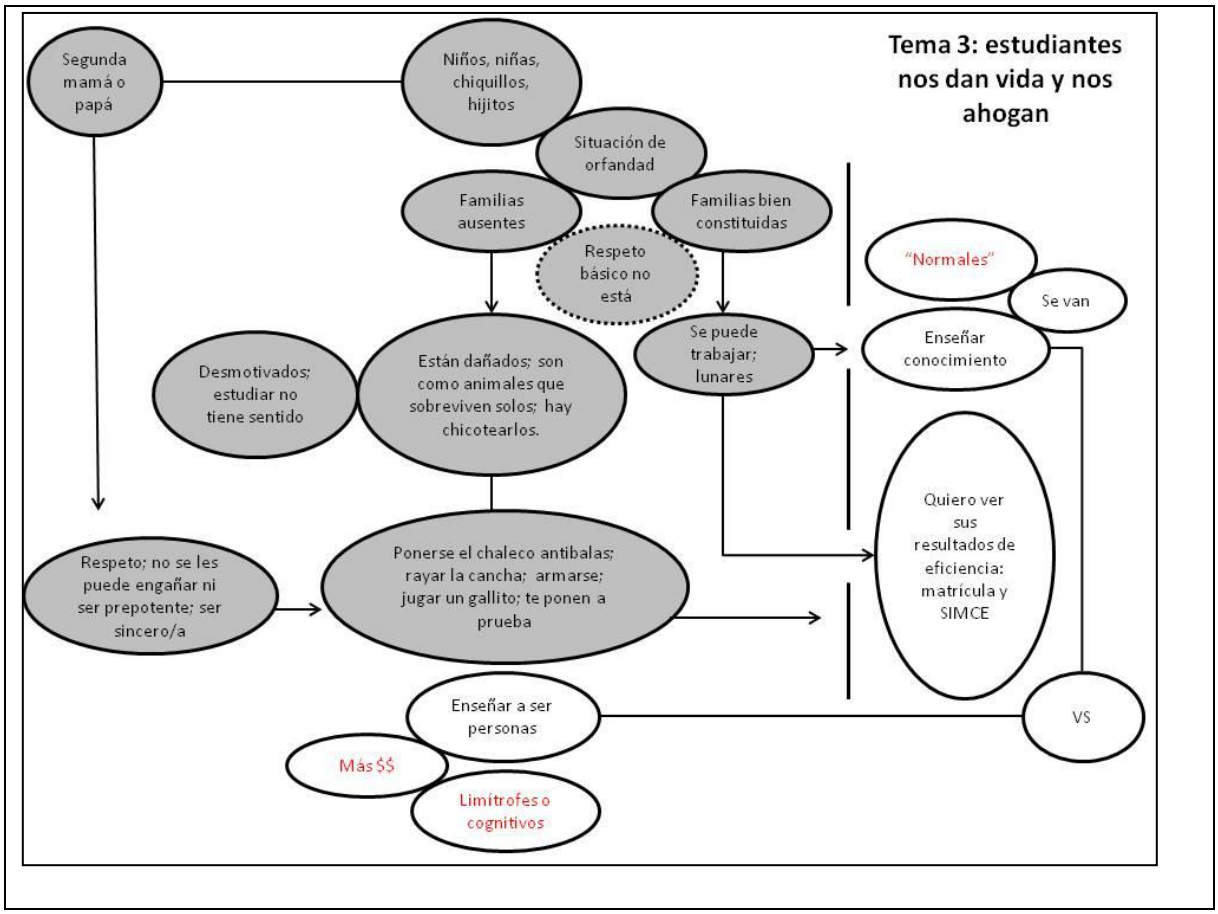
En el discurso de la mayoría de ustedes aparece la idea de que hay una fuerte tensión entre **enseñar conocimiento** y **enseñar a ser personas**. Que ustedes muchas veces quieren hacer una cosa, pero se ven obligados a hacer la otra, sobre todo porque lo que el sistema solicita es algo que con los estudiantes de familias ausentes cuesta lograr.

Junto con ello, sucede algo bastante paradojal, porque para la política educativa, los estudiantes prioritarios, los que suelen tener déficit específicos de aprendizaje, déficit atencional o algunas dificultades intelectuales, significan **mayores ingresos** para el liceo, pero, al mismo tiempo, si hay más de estos estudiantes, también **se van retirando** los "buenos" estudiantes, y el liceo va quedando socialmente marcado, perdiendo así matrícula. Los alumnos al mismo tiempo "salvan" económicamente el liceo y lo van "ahogando" socialmente.

Así, el énfasis excesivo en la **matrícula y el SIMCE como criterios de éxito y eficiencia**, contribuye a que el Liceo tenga que maquillarse y hacer lo humanamente posible para mostrar que la matrícula está bien y que el SIMCE se mantiene. Parece que la política a propósito o por desconocimiento exige al Liceo como si su realidad fuera una que no es y el Liceo intenta mostrarse como si esa realidad, que no es su realidad, si lo es, porque si no, pueden haber consecuencias.

Sobre este tema dos preguntas:

1. Reconociendo que hoy en Chile la matrícula se vincula a ingresos para el Liceo y que el SIMCE es el principal indicador de éxito escolar, que esta es una realidad nacional que afecta a establecimientos como este pues les exigen enfocarse en "enseñar conocimientos", sin valorar el "enseñar a ser personas", ¿Cómo imaginan ustedes que podría ser compatible en esta escuela la necesidad real y local de "enseñar a ser personas" con la necesidad real y nacional de tener que "enseñar conocimiento"?
2. ¿Qué tendrían que hacer ustedes para que esto sucediera?



d) La falta de un espacio de discusión sobre las experiencias cotidianas

El último tema generador es un tema que no aparece directamente en las metáforas de los docentes sobre los estudiantes, pues más que tratar sobre las problemáticas con ellos, como los tres temas anteriores, se refiere a la imposibilidad de resolver estos problemas que son centrales entre los propios colegas. Emergen un conjunto de referencias sobre la falta de diálogo y discusión que existe sobre los problemas que tienen con los estudiantes, y se ejemplifica esto con el *sin sentido* que tiene el Consejo de Profesores. Este espacio es recordado por algunos docentes que han trabajado en otros establecimientos como un gran espacio en donde se podían plantear problemas cotidianos y ser discutidos entre todos los colegas para identificar posibles soluciones. En cambio, el Consejo de Profesores del Liceo Rosa aparece como un espacio muy aburrido, nulo, *latero y sin sentido* al que se asiste sólo por cumplir, pues es prácticamente un *monólogo*. Así, hoy las conversaciones sobre estos problemas son planteadas en espacios informales como el almuerzo, con un *tecito* o en los pasillos. Así, no existe un espacio formal en donde se *traten o*

conversen los problemas que tienen cotidianamente los profesores con sus estudiantes y que permita *ordenar el barco*. De esta forma, la realidad escolar *parece estancada y sin dirección,* sin reflexionar y discutir sobre los problemas de la experiencia cotidiana de los profesores en la sala. Las siguientes citas reflejan estas tensiones y permiten construir el cuarto tema generador:

"**¿Y usted dónde resuelve hoy esas cosas que antes resolvía con sus colegas en el Consejo de Profesores?**
Las resuelvo igual, conversando con los colegas.
¿Pero en otros espacios?
En otros espacios, cuando tomamos *tecito*, cuando *almorzamos*, cuando nos encontramos en el *pasillo*.
Más informal.
Y bueno, el colega al igual que uno entiende y tratamos de ayudarnos, poh. Y bueno, han habido muchos casos de ese tipo. Por ejemplo, ayer una colega *me acusó* a dos niños de mi curso que estaban molestando a otro.
¿Usted es profesora jefe?
Profesora jefe en segundo medio. Entonces, yo fui a buscar a los niños, *conversé* con ellos, arreglé la situación y qué se yo. Son cosas que las hacemos así porque en Consejo no se hablan. Bueno, tú has estado en los consejos… es *nulo*. Información que yo me puedo enterar después cuando pegan papelitos ahí." (Entrevista, Ana).

"De repente estos consejos se vuelven en ***monólogos***, en ***monólogos*** de dos, del director, del jefe de UTP y a veces del inspector general. Pero cuando hay algún problema que ***tratar***, ¡***no se trata***!, *¡**no se conversa**!* O será que los profesores se *chupan*, no quieren decirlo porque se van a perjudicar, «porque el director me va a agarrar mala» y puede ser de que por ahí va" (Rubén, entrevista)

"Pedro: Hay como un ***estancamiento*** [en el Liceo]. Puede ser por recursos, se puede dar. Al menos uno tiene la sospecha de que si es una tarea que le compete al ente dirigente, al cuerpo dirigente. Tarea del dirigente, del que dirige el espacio, me refiero no solo al director, sino a todos, ¿cachai?
Felipe: A la dirección en general.
Pedro: ***Ordenar el barco***, ***darle dirección***, ***estar viendo***. Y me da la sensación que el Consejo de Profesores lo que busca también es conocer la opinión del profesorado. O sea, como dices tú, *se entrega información*, perfecto. Pero yo creo que la experiencia del profesor en sala, como vive la realidad, *no se le saca el provecho* que uno…, que *debería desde ahí construir*, desde esa experiencia" (Profesor Pedro)

Tema 4: el sin sentido del Consejo de Profesores

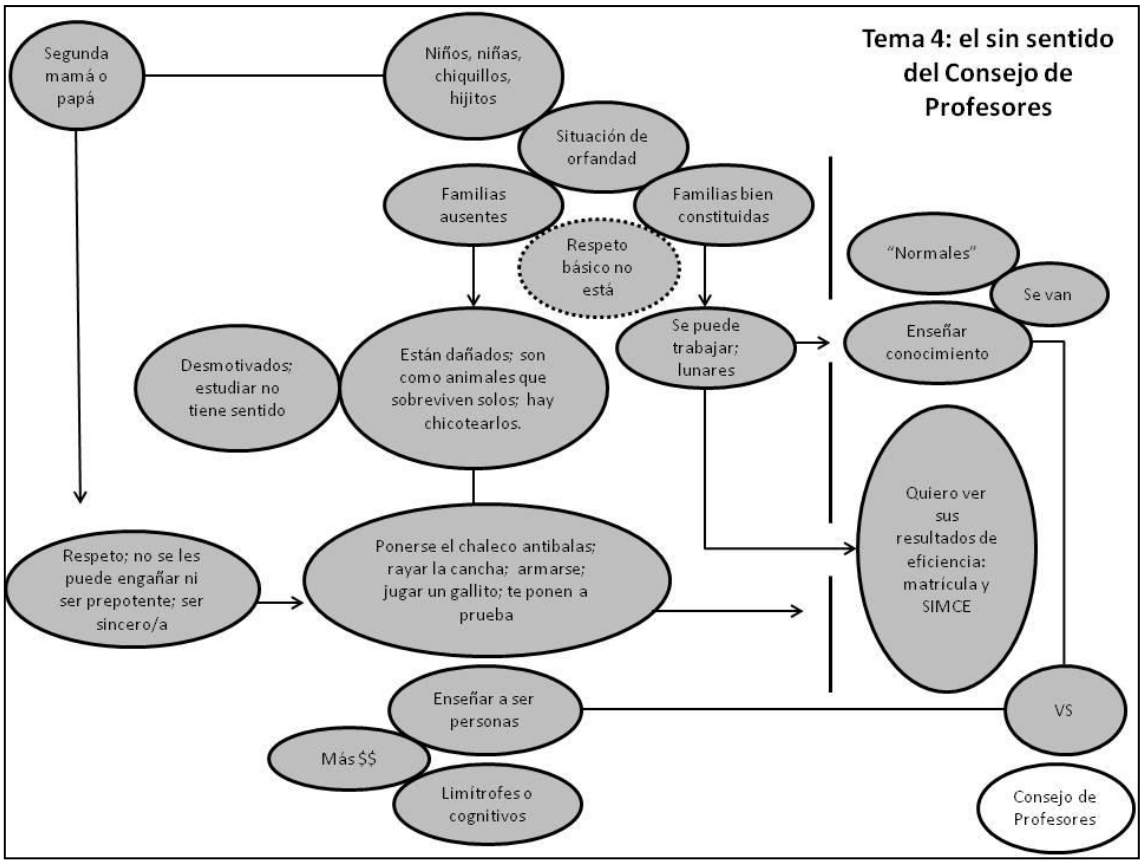
["El Consejo de Profesores es una verdadera lata" – "No se saca nada en claro" – "Son entregar información y retar" – "No hay participación, son fomes" – "Yo no pierdo saliva" – "No tiene sentido" – "No hay retroalimentación ni intercambio de ideas" – "Es un trámite, una justificación" – "Ningún problema se plantea" – "No hay lugar para el diálogo" – "Monólogos" – "No se conversa" – "Reflexiono en otros espacios, conversando con colegas"]

El discurso de los profesores es transversal en señalar que este espacio no es muy fructífero porque los profesores no suelen hablar, porque no es un espacio significativo, porque no hay intercambio de ideas ni dialogo, entre otras razones. Uno puede decir que, por diversas razones, es **un espacio que no hace mucho sentido**.

En este sentido, en este último tema ponemos sobre la mesa el problema de que el Liceo no cuenta con un espacio público de discusión que sea significativo para sus diversos miembros. Esto implica que las discusiones se realizan en espacios informales como almuerzos y recreos, contribuyendo a reforzar las divisiones que existen pues se juntan los "amigos" con los "amigos". Así, el liceo no cuenta hoy con uno de sus importantes espacios de discusión.

Sobre este tema, nos gustaría preguntarles:

1. Reconociendo que muchas veces el Consejo de Profesores está invadido por información y presiones externas que son relevantes atender, ¿Cómo es posible revitalizar el espacio del Consejo de Profesores para que sea un espacio público de encuentro, discusión y reflexión entre los profesionales que trabajan en el Liceo?
2. ¿Qué tendrían que hacer ustedes para que ello sucediera?



7.3. Explorando con los temas generadores, emergen elementos inéditos y viables

El último análisis consiste en examinar en detalle qué elementos inéditos y viables lograron desplegar los temas generadores. Estos fueron expuestos a través de dos técnicas distintas: una entrevista individual con el profesor Juan Roberto, a quién solicité me ayudara a afinar los temas generadores. Este profesor de enseñanza media de matemáticas que enseña hace 5 años en el Liceo Rosa me señaló que las temáticas le hacían mucho sentido, haciéndome algunas sugerencias menores que incluí. Posteriormente realicé un taller en que participaron ocho docentes, cinco profesoras y tres profesores, cinco de enseñanza básica y tres de enseñanza media, como expuse en la tabla Nº 4.

Un primer elemento interesante es que cada técnica produjo dinámicas muy distintas: el discurso individual logra mayor profundidad, permitiendo el despliegue más detallado de elementos inéditos y viables frente a los temas generadores. Por su parte, el discurso grupal se organiza en torno a una tensión entre un discurso basado en el ser y la nada, es decir, que observa posibilidades inéditas pero no viables, y otro discurso que se construye desde el ser y el ser más, identificando posibilidades inéditas y viables. La forma de analizar ambos discursos será mantenerse muy fiel a cómo fueron desarrollándose ambas posiciones subjetivas en la técnica grupal y, dentro de esta, ir integrando la profundidad que aporta el discurso individual. Por lo mismo, los temas generadores están expuestos a medida que se fueron presentando en el taller grupal y a veces en el tema 2 se retoman elementos del tema 1 y así sucesivamente, existiendo bastante mezcla entre los diversos temas.

a) Tema 1: ¿Cómo hacerse cargo de ser los segundos padres y madres?

Al abrir el primer tema, de los ocho profesores y profesoras, hablaron cuatro. Dos con más de 30 años de experiencia profesional y dos con menos de 5 años de experiencia profesional. El primer grupo, el de "profesores con experiencia", construyó un discurso donde las posibilidades de hacerse cargo de la realidad de sus estudiantes y sus familias no pasaba por ellos, sino por cambios inéditos que estaban fuera de sus posibilidades. Es el discurso del ser y la nada:

> Consuelo: Yo creo que primero hay que comenzar por hacer entender a todo alumno que llega acá a darle valor a la educación. Que entiendan que ellos vienen a un lugar donde se

educan, donde van a recibir –aparte de conocimientos, diferentes tipos de valores que les van a servir para su vida. Eso no lo tienen claro, porque la sociedad en general no le está mostrando eso a los alumnos, no está dándole el valor a la educación. **Y *eso pasa por organización a nivel nacional***. Y ahí vamos tocando ya con estos temas de ***cambio de constitución***, lo que lleva a un ***cambio de curriculum***, que tendría que llevar a un cambio de curriculum, o sea, ***de lo macro a lo micro***. Es un motivo bastante importante para que esto cambie. Si no llegamos –desde mi punto de vista y creo que de muchos-, ***si no hay un cambio a nivel macro no vamos a llegar al cambio que queremos***; porque nos estamos topando con muchas cosas que están demás dentro de esta sociedad. (Taller)

Francisco: Efectivamente yo pienso que la familia tradicional está en una etapa de notoria destrucción, a todo nivel, independiente de las clases sociales. Sin embargo, pensando en qué punto de vista asumir maduramente como para contribuir a la solución macro del problema del alumno que está quedando a la deriva; nosotros –vuelvo a insistir- ***ya no estamos en situación de ayudar, nosotros somos el paso terminal***. Eso significa que el alumno que viene aquí ya ha sido expulsado de 1-2-3-4 colegios, por lo tanto ya viene mal formado y nosotros ***no tenemos las herramientas para formarlo***. Entonces, ¿qué hacemos? Nosotros simplemente nos convertimos en la ***guardería*** obligada porque *el sistema interno nos presiona* que ni siquiera se puede sacar de la sala a un alumno que sea desubicado en su grupo curso. Entonces nosotros en ese minuto ***estamos tratando de tapar el sol con un dedo***, pero yo advierto que ***sin duda tienen que ocurrir cambios drásticos en el currículum, en la sociedad, a nivel político***; para que se revalorice la profesión docente y se le dé entonces la categoría de transformadora de personalidades para el futuro de la gente de la patria. Y eso no tiene para cuando con el sistema político que hay ahora. Soy ***medio pesimista pero es el análisis de años***. (Taller)

Este discurso inaugura el tema, organizando la posición discursiva del ser y la nada: el ser, el orden social dado, está mal, tiene problemas serios, *somos el paso terminal*, pero no hay nada que nosotros podamos hacer, pues el cambio va de lo *macro a lo micro*, depende de la sociedad, del nivel político. Por eso, es un discurso que se reconoce pesimista y donde el sujeto docente, pensándose de forma individual, no se observa con capacidad de agencia constructora de la realidad, pues se *carece de herramientas.* Un análisis legitimo pues se basa en la experiencia de *años.* Frente a este discurso emerge uno alternativo, que es construido por "profesores con poca experiencia" y que discute este análisis de años:

Pedro: Yo creo que ***pasa por un tema más micro sí***. Como dices tú, no sé si es tan grave, yo creo que pasa por un tema de que no hay, yo creo que ni nosotros tenemos muy claro ***cuáles son las herramientas que debiéramos tener para trabajar con estos chiquillos***. Porque como dices tú: ya, hay un muchacho desordenado en la sala, genera conflicto, ¿cuál es el paso a seguir con ese chiquillo? ¿retenerlo? ¿enviarlo a inspectoría?, ¿Qué pasa cuando va a inspectoría? ¿se les da un castigo? ¿se les da sanción?, y esa sanción no se cumple, ***incluso hasta las herramientas que tenemos no se ocupan bien***. Yo creo que pasa por ahí, **un *mal aprovechamiento de las herramientas que tenemos para formarlos a ellos y ausencia de***

otras. Porque, claro, hay que establecer que el colegio tiene muchachos que están en problemas y simplemente con una sanción no basta. (Taller)

El quiebre es muy interesante: primero, destaca que en lo micro hay todavía un campo de posibilidades. Segundo, la falta de claridad de cuáles son las herramientas necesarias para abordar el problema planteado por la metáfora generadora. Aquí, la ejemplificación ayuda bastante pues pone en escena que existen herramientas –por ejemplo para disciplinar a los alumnos desordenados–, que están siendo mal utilizadas. En este sentido, no sólo hay un desconocimiento sino también un mal *aprovechamiento* de las herramientas existentes a nivel micro. Este es un discurso que observa que el ser y el orden dado donde habita, puede *ser más.* Esto genera un debate entre el profesor Pedro y el profesor Francisco. Este último utiliza este mismo argumento del mal uso de las herramientas existentes para reforzar su posición, señalando que el mismo Programa de Integración Escolar (PIE) no contribuye a resolver los problemas que tienen cotidianamente. Concluye que "no hay medidas, no hay voluntad para aplicar las herramientas que aún existen para tratar de ayudar a los alumnos". Esta discusión permite lograr un **primer consenso discursivo** que Pedro destaca: más que cambiar todo el sistema, **el problema es que las herramientas disponibles han perdido valor**. Esto permite que entre en escena María, una profesora con poca experiencia, a reforzar la posición que defiende Pedro:

Pedro: Si, por eso creo que pasa por ahí, no pasa tanto porque hay que cambiar todo el sistema, sino que pasa porque ***se le ha perdido el valor a las herramientas que tenemos nosotros mismos***.

María: Es que también yo creo que con tantos alumnos con problemas que hay, puede que también ***se hagan pocas las herramientas que hay***, porque si bien es cierto las psicopedagogas que hay se encargan de ayudar a los niños con dificultades de aprendizajes, la orientadora uno que otro, ve los problemas familiares que tienen los niños, pero la orientadora no es la psicóloga y la psicóloga que tenemos viene dos veces a las semana para cubrir –se supone- que cierta cantidad de niños, cuando la mayoría de los niños que vienen aquí vienen con problemas. Tampoco es suficiente para abracar y para poder ayudar. Yo creo que todo parte… o sea, no es que parta, sino que ***sería un valor agregado que a los docentes se nos pudiera capacitar para eso*.** Porque quiénes están mayormente con los niños somos nosotros. Quién conoce mejor la realidad de los niños somos nosotros, porque los vemos, los vemos cómo se comportan, de repente ellos igual cuentan sus cosas. Porque los niños de aquí no son niños reservados, no son niños que se guardan las cosas. Ellos a veces: "no, tía, es que, ¿sabe qué?, mi tío abusa de mí, mi tío me toca, me manosea, mi tío…" Llegan y dicen las cosas, no tienen ningún pudor con respecto a eso. Claro, puede ser chocante pero si le dicen las cosas a una es porque a lo mejor de una u otra forma ***están buscando la ayuda en uno***. Y que vea a una persona una vez al mes que lo pueda tratar, que es la psicóloga, a lo mejor los

> ve una vez durante el mes, para abarcar los niños que tiene que abarcar. Sería como eso, o sea, ***darnos las herramientas a nosotros o que hubiese más psicólogos en el colegio***. (Taller)

María específica el problema a partir del consenso logrado: el problema es que una de las herramientas importantes necesarias en este contexto, la capacidad de ayudar a estudiantes con problemas serios, está en un actor escolar que no es el docente, está en manos de la psicóloga o la psicopedagoga, quienes tienen escaso tiempo de trabajo con los estudiantes. Emerge la **primera propuesta inédita y viable** frente a lo escaso de esta herramienta necesaria que tiene dos posibilidades: o se *capacita* a los docentes para poder abordar problemas complejos que los estudiantes tienen o se aumenta el número de psicólogos. Es inédito pues plantea reforzar una herramienta que podría ayudar a resolver la problemática de ser los nuevos padres y madres y es viable en la medida de que es pensable gestionar ciertas capacitaciones o contratar a más psicólogos o contratar a los que hay por más horas. Esta propuesta genera un silencio que da pie para un cambio de tema en el discurso grupal.

Antes de revisarlo, la entrevista realizada al profesor Juan Roberto permite detallar dos propuestas un poco más elaboradas sobre cómo enfrentar este problema de tratar con estudiantes de alta complejidad: primero, **talleres de convivencia escolar**, donde se puedan dar directrices sobre dos elementos: i) diversos hábitos cotidianos, cómo poner el servicio en la mesa, cómo sentarse, etc., evocando la idea de una especie de Manual de Carreño, y ii) educación sexual. Quizás la imagen que sintetiza esta primera propuesta es generar "pequeños espacios donde compartir".

> "Yo lo abordaría como parte de ***los talleres***, no sé, ***de convivencia***, de ***convivencia escolar*** que en el fondo dan como directrices, un tema como, no sé po, por decirte una estupidez el ***Manual de Carreño***, cómo se veía la sociedad años atrás […] Entonces partir desde lo básico, pero en temas de convivencia, de ***generación de pequeños espacios donde compartir***, pienso yo, no sé si un taller podrá podría servir para eso, pero yo creo que es lo más cercano" (Juan Roberto, Entrevista)

> "Y en esos talleres abordar esta área, esta área de la ***convivencia entre familia***, de repente esos ***temas de sexualidad*** también se podrían tratar en un taller con la orientadora que se quedara un día en la tarde y que trabajara, que hiciera su pega, que los viera y los orientara" (Juan Roberto, Entrevista)

Para el profesor Juan Roberto, los estudiantes de hoy *vienen más despiertos moralmente* y a veces los papas no conversan con ellos porque se sienten cohibidos y creen que si hablan de los temas

sexuales les dan nuevas interpretaciones que pueden conducir a anticipar el despertar sexual de sus hijos. Este es un problema serio, pues frente a la inquietud y el despertar sexual de los estudiantes no hay nadie haciéndose responsable.

La segunda propuesta, muy vinculada a esta, es realizar una **Escuela para madres y padres**, una escuela que sea entretenida, motivante para ellos, y aquí un elemento inédito muy relevante: en donde puedan trabajar los temas que les interesan a ellos, que puedan dar su opinión sobre el colegio.

> "***Escuela para madres*** yo lo haría, hay una cuestión como que es súper antigua y pechona, pero yo la haría de verdad, para estos mismos temas, para el tema de convivencia de la casa. Y hacerlos más entretenidos porque de repente… cuesta más porque es tema de motivación de ellos, también a lo mejor venir o que escuchen siempre que hay tantos reclamos: las notas o que no les vaya bien a sus hijos, no es tan motivante. ***A lo mejor si planteáramos otros temas, dejar esos días, 15 minutos sobre los temas que a ellos les interesan*** o que haya una reunión de apoderados una vez al mes o una vez cada dos meses ***donde se pueda hablar po*** y las inquietudes que ellos tienen.
> **Claro, que no sea tan administrativa en el fondo.**
> Exacto, que no sea como tan de hoja, de decirle «no vamos a pasar esto, están estas fechas, estás cosas que van pasando», sino que sea como más de… a lo mejor ***hasta a la de ellos mismo***, ***qué les interesa que se dé en el colegio***, ***qué les interesa que sus hijos aprendan***, ***qué talleres a ellos les interesaría que sus hijos tuvieran***" (Juan Roberto, Entrevista)

Posibilitar un espacio de educación para madres y padres sobre los temas que para ellos también son complejos. Lo inédito de esta reflexión es que el padre y la madre deja de pensarse como *antagónico*, como *no deseado*, como *ignorante* y se le reconoce como un sujeto social con capacidad de aportar a la construcción del proyecto educativo. Eso es inédito y la construcción del taller, viable.

Siguiendo con el discurso grupal, estábamos frente a un silencio. Este, permite la emergencia de un nuevo tema: la motivación de los estudiantes. Pedro, haciendo uso de la metáfora generadora, declara que en realidad el colegio es bien poco motivante y vincula esto a que los estudiantes hagan las cosas a la mala y no muestren interés. Frente a este nuevo tema, nuevamente entra en escena la posición discursiva del ser y la nada. La profesora Consuelo dice que para *los alumnos que llegan acá, en situación de orfandad,* su principal motivación es sentirse protegidos. No les motivan los bailes, las actividades extra programáticas, las actividades manuales, y cosas así, porque las *evaluaciones y diagnósticos dicen que tienen otro tipo de motivaciones.* Nuevamente, el

problema parece no tener salida pues todo lo motivante que puede ser el espacio escolar para estos estudiantes ya lo es, y el problema, pasa por curriculum:

> Motivante… no sé qué más motivante que un buen edificio, hay plantas, tienen buen mobiliario y todo; por la parte física. Motivante es hacer un buen diagnóstico y un buen programa de actividades que -vuelvo a repetir- ***pasa por el currículum***. (Taller)

Frente a este discurso que vuelve a emerger, se contrapone el discurso del *ser y el ser más,* defendido por María:

> María: Pero, ¿sabes qué?, las motivaciones no solamente pasan porque hayan actividades extra programáticas, sino que pueda haber una ***motivación dentro de una clase***. O sea, antes de iniciar la clase, motivar a los niños, engancharlos para comenzar la clase. O sea, si me preguntas a mí «a ver, qué diría» **No, *no sé me ocurre***. A lo mejor es una tontera, pero yo creo que deben haber como formas que ***se nos capaciten para hacer motivaciones a los niños antes de iniciar una clase***, porque en donde hay que motivarlos es en las clases importantes, los contenidos que se requieren que nosotros les enseñemos que son básico para ellos. Ahora, también pasa en el tema de que uno puede orientar, uno puede aconsejarlos y darles cariño y darles un montón de cosas; pero ellos llegan a su realidad con la gente que realmente ellos quieren que los tomen en cuenta –que son sus pares, sus familias- y ven un rechazo total entonces *todo el trabajo que uno hace, se echa por tierra con lo que ellos reciben de su casa*. ¿Y qué pasa con ese rechazo?, ¿Adonde acuden ellos? A los amigos. ¿En qué están insertados los amigos?, en las drogas, en el alcohol, en un montón de cosas. Y *nuestro trabajo queda por tierra*. Entonces ahí es como inyectar así algo para… (Taller)

Emerge una **segunda propuesta inédita y viable**: recibir capacitaciones para motivar a los niños antes de iniciar una clase. Quizás más interesante que la propuesta es el reconocimiento de que "no sé me ocurre" qué hacer, es decir, reconocer que hay algo importante que uno no sabe bien cómo realizarlo, que no se tiene *experiencia* pues nunca se ha hecho pero es una *necesidad*. Porque lo viable, al igual que la propuesta anterior, es que alguien “nos capacite”, lo que no es un elemento que pueda resolver tan fácilmente, es viable, pero requiere de cierta gestión y recursos. Antes de analizar la segunda parte de la cita, en donde María cambia de tema; en la entrevista, el profesor Juan Roberto especifica tres propuestas concretas sobre cómo motivar más a los estudiantes, las tres están muy vinculadas; primero, **cambiar el contenido programático de las tardes**, emerge como inédito y viable la posibilidad de cambiar el programa curricular del colegio; segundo, que en las tardes se realicen **talleres recreativos**, se avanza en especificar este cambio programático; y tercero, dentro de esta misma lógica, **potenciar la biblioteca como centro de recursos de aprendizaje**.

> "Yo haría lo siguiente, ***cambiaría todo el esquema***, ***cambiaría todas las clases a la mañana y en la tarde talleres***; y ***talleres que sean recreativos***, talleres de *deporte*, talleres de *electricidad* que pudiera motivar a los chiquillos, *soldadura* que podríamos tener con algunos también, de los más grandes pensando en la media, para la básica otros temas, o sea, no sé po, podría ser *arte, pintura*, cosas que realmente ***los relajen*** y que tenga ***poco estrés***, o por último un taller dedicado a *realizar tareas* o a ***saber ocupar la biblioteca***, no saben ocupar la biblioteca, no saben qué es un índice de libros, cómo buscamos el libro, porqué tienen las letritas o números, algunos me han preguntado «profe, para qué sirve esta cuestión», «pa encontrarlo po, cómo lo ordenan, cómo lo clasifican, en qué parte del área de un libro van». […] podí ***trabajar y organizar tus bibliotecas como un centro de recurso de aprendizaje*** que en el fondo es lo que se quiere y con eso trabajar en esa área y como pa ayudarlos a hacer tareas a los más chicos y a los que no cachen mucho. (Juan Roberto, entrevista)

El problema es como motivar y aquí hay propuestas inéditas y viables que logran dar pistas sobre cómo podría potenciarse la motivación. Intervenir la programación curricular de la tarde; introducir la lógica del taller basado en elementos corporales, manuales y artísticos; y potenciar los espacios que ya existen y que no están siendo utilizados como la biblioteca.

Retomando el discurso grupal, María retoma el tema central de la metáfora generadora: la relación del Liceo con la familia. Aquí los discursos hasta ahora en tensión se encuentran, y la profesora Consuelo refuerza el argumento de que ella intenta enseñar a hablar bien a los estudiantes pero en la casa hablan pésimo, y se despliega todo el malestar del discurso del ser y la nada, la explicitación de no poder, de estar sobrepasada, de quedarse callada, de no poder arriesgarse, de sentir que existe una pared entre el apoderado y ella. Ese es justamente el tema generador, es la pregunta por cómo es posible saltar, derrumbar o al menos resquebrajar esa pared. Para este discurso con 32 años de experiencia, la salida es "necesitamos todos los especialistas que no están llegando", no pasa tanto por los profesores. Sólo al final, en la última frase que enuncia, deja entrever algo interesante que lamentablemente no profundicé: están llegando diferentes ***células*** y el problema es que ***debiéramos ser una sola célula***.

> Consuelo: Porque ellos [los apoderados] no quieren venir. Porque *ellos tienen ya una fobia*. Una fobia, porque es fobia lo que prácticamente nos tienen a nosotros en la casa, *les caemos mal*. Yo me acuerdo muy bien, yo soy profesora hace 32 años, y yo me doy cuenta de que el apoderado viene como que fuera mi alumno, ***viene a enfrentarme*** *como que fuera mi alumno*. ***Y yo ya no puedo*** *porque no me corresponde, porque yo no soy la profesora de ese apoderado, yo soy la profesora de su pupilo*. Entonces, ¿qué hago?*,* ***me quedo callada, me quedo "plop".*** Me quedo ahí como *con* ***una pared entre el apoderado y yo*****, porque** ***no me puedo arriesgar*** al trato que me tiene preparado el apoderado. Entonces nuestras actividades debieran enfocar a absorber al, al hogar, pero sabemos que es una cuestión es súper difícil y

para eso *necesitamos todos los especialistas que nos están llegando*. Pero de repente como que los especialistas que nos están llegando son como ***células***, son ***diferentes células*** y ***debiéramos ser sólo una célula***. (Taller)

Con esto, se cierra el círculo con un par de propuestas: i) capacitaciones para saber abordar los temas conflictivos de los estudiantes o más psicólogos, que es especificada en la entrevista con talleres de convivencia para estudiantes sobre buenas costumbres y sexualidad y escuela para padres y madres sobre temas que ellos puedan proponer; y ii) capacitaciones para poder motivar a los estudiantes al inicio de la clase, que es especificada en la entrevista con cambios en la programación de las tardes, realización de talleres deportivos, manuales, artísticos y recreativos y un mejor uso de la biblioteca. El conjunto de los elementos enunciados son elementos que aparecen como inéditos y viables en este contexto concreto para intentar resolver de alguna forma la nueva demanda social que existe sobre ellos, de educar estudiantes que por distintos motivos están abandonados por sus familias.

b) Tema 2: ¿Cómo motivar y expandir la curiosidad de estudiantes y profesores?

En este segundo tema ocurre un segundo round entre el discurso de la profesora con 32 años de experiencia y el resto de las profesoras y profesores. El profesor Francisco y una profesora reemplazante no se pronuncian en esta ocasión. Aparece una profesora que hasta ahora no se ha pronunciado, Patricia, quien tiene alrededor de 10 años de experiencia y trabaja en enseñanza básica. Comienza reafirmando los consensos y conectando el tema generado dos con el tema generador uno:

Patricia: Yo creo que ***tenemos las herramientas y no sabemos usarlas***, porque por ejemplo está el grupo PIE que todos sabemos que hace un trabajo, que ve a los alumnos aquí y allá. Todos nosotros pasamos por todos los cursos, pero yo no tengo idea cuáles son los alumnos que son DEA o DIL en 6to, en 5to. Sé los de mi curso, y ***hay un tema de comunicación*** de ellos o de nosotros que no preguntamos, que no nos informamos. Entonces *es difícil motivar si ni siquiera sabemos con quiénes estamos tratando, si ni siquiera manejamos los diagnósticos de quiénes estamos hablando*. Otra cosa que sale aquí, que fue tratado en el tema uno, ***somos segundas mamás, segundo papás. Y yo creo que eso es una de las grandes motivaciones que tienen ellos para podernos hacernos caso a nosotros.***
Ximena: Sí, es verdad.
Patricia: Si a mí un curso ***me ve cercana***, porque de repente hasta ellos mismos –sobre todo el 6to- ***en vez de decirte tía, me dicen: «mamá»*** o se les cambia. Se equivocaran, no sé. Pero pa uno, ***en ciertos cursos, uno trabaja, dependiendo del cariño***. Por ejemplo en el 6to yo tengo muy buena relación, en el 8vo tenía muy buena relación y eran los cursos donde yo mejor

podía trabajar porque *había una motivación aparte de didáctica y de todos los otros temas,* ***había un vínculo afectivo***. Que yo creo que en este tipo de niño, ***que son carentes*** de amor, de afecto, de respeto, de disciplina, de reglas, de todas las cosas que les faltan, que hemos hablado, ***uno es en cierta parte es el referente para ellos***. Entonces creo que eso, ***el cariño, todo lo que a ellos les falta, es la motivación principal para poder ejercer el currículum extenso que nos propone el Ministerio*** y que es muy difícil lograrlo trabajar. (Taller)

La conexión es muy interesante. Esta profesora, ante la problemática de la falta de motivación e interés de los estudiantes, que se vincula con las dificultades de características bélicas que existen en el vínculo profesor - estudiante, concluye que es esta posición subjetiva de segunda madre o padre la que permite lograr un *vinculo afectivo* con los estudiantes permitiendo entablar una relación basada en el cariño y conseguir que les hagan caso, ser un referente para ellos. Esta relación familiar que establecen es necesaria para poder motivar. Este discurso permite que se pronuncie Ximena, una profesora con 10 años de experiencia, que manifiesta su acuerdo con Patricia. Para Ximena es el **cariño** el que permite construir vínculos que son "la mayor motivación para ellos". Aquí entra en escena el discurso de Consuelo que juega un papel muy importante, pues busca tensionar y precisar qué se está entendiendo por ser segundas mamás o papás:

Consuelo: Pero no nos equivoquemos cuando nos dicen mamá, así de repente, porque el modelo de mamá y el papá que ellos tienen…
Rubén: Lo tienen cambiado.
Consuelo: …no corresponde a una persona que se está formando. No nos equivoquemos, o sea, ellos me dicen mamá a mí porque soy esa persona que los defiende ante los demás profesores, porque actualmente el alumno trae a la mamá o al papá al colegio para que lo defienda de los profesores. ***Y ese rol de mamá o papá está equivocado.*** El rol de mamá y papá que nosotros debemos, debiéramos… estamos pensando en que sí somos mamás y papás…
María: ***Es aconsejarlos, de guiarlos***
Consuelo: …es el rol que se sabe que es mamá y papá, de ***guiarlos*** a la vida, de ***formarlos como personas***. Entonces no nos equivoquemos al decir de que «si, estoy bien yo porque como que estoy cumpliendo, como que me voy a ir por ese lado de que el niño crea que yo soy su mamá». Pero, ¿estoy cumpliendo con el rol de mamá o estoy cumpliendo con lo que él entiende como mamá y como papá? Entonces de repente no nos arranquemos por ese lado. (Taller)

Esta opinión no es en principio problemática, pues María concuerda con que ser madre o padre significa guiar y aconsejar a los estudiantes y no malcriar:

María: Es que a veces puede surgir de que por querer ***encantar*** a los niños, caigamos también en el error de ***malcriar***. O sea, de permitirles todo: «ah, es que este niño… no, ya, se lo voy a permitir, le voy a aguantar». Que también la ***mamá-mamá*** tiende a hacer con sus propios

> hijos. Yo creo que el rol de mamá y papá es ese: ***de guiar a los chiquillos, aconsejarlos***. Pero, bueno, lo que yo voy a decir un poco tiene mucha relación con lo que dice Patricia, creo que a la vez esto se da en conjunto, o sea, ***los profesores jefes de cursos reunirse en algún momento dado, una media hora para tratar los temas que dice Patricia***. Y en general no solo creo con los profes jefes, ***sino con todos los profesores o en los mismos Consejos, tocar los temas de los niños...***
> Patricia: *porque es lo que menos se hace en los Consejos, se hablan puras leseras*
> María: Sí, sí. Se hablan puras leseras. La mayor forma de motivar es eso: de ir ***entregándoles cariño, que el colegio sea un lugar donde ellos quieran ir, donde ellos se sientan cómodos*****,** porque están los profesores que no van a ir a retarlos: «oye, escucha, oye, siéntate». Es cierto que dan ganas de pegarles unas cuantas a los cabros chicos porque nos colman, nos sacan de quicio, se portan horrible; pero ***como no somos la mamá***, no podemos castigarlos, no podemos pegarles. (Taller)

Aparecen dos elementos muy interesantes: el primero es el reconocimiento inédito de que pese a posicionarse en una posición de padres y madres, *no somos la mamá* y ellos tienen su *mamá-mamá,* su trabajo no es castigar o malcriar sino *guiar y aconsejar.* Esto sugiere cierta distancia entre la posición estratégica que ocupan y la internalización de dicha posición, distancia en la que sería importante profundizar más. Segundo, emerge la **primera propuesta inédita y viable** que no es profundizada: que los profesores jefes, y los otros profesores también, se reúnan a discutir sobre los temas que afectan a los estudiantes, conversar sobre los distintos casos. Sobre este consenso que parecía estable, la profesora Consuelo introduce un cuestionamiento al decir: "Del cariño sí, pero del cambio de rol, no", no quedado del todo claro su crítica. Frente a esta opinión muchas voces concurren a defender el consenso y discutir la crítica. Por ejemplo, Ximena dice: "Pero no hay un cambio de rol, sino que el niño te dice mamá o te puede decir papá, en el sentido de cariño, no de que…", a lo que Consuelo tiene que especificar mejor su crítica:

> Consuelo: No es eso lo que yo he discutido, que el cambio de rol yo creo, no sé, no estoy de acuerdo con el cambio de rol, ***yo no estoy de acuerdo con que los chiquillos me llamen tía***. Si se les sale, ningún problema, pero los roles, los niños a medida que, a medida que van avanzando, ***ir dejando bien en claro los roles de las personas***. ¿Por qué? Porque estamos en una organización y para que los cabros no se arranquen con los tarros ni los apoderados se arranquen con los tarros. (Taller)

Consuelo finalmente manifiesta su posición. No está de acuerdo con este cambio de rol, ser las segundas madres y padres. Por ende, está discutiendo el consenso inicial de que esta es una posición necesaria para poder motivar a los estudiantes por medio de la construcción de vínculos afectivos. Es una posición completamente minoritaria que es refutada con vehemencia por María:

> María: Pero Consuelo, los roles que tú dices forman brechas, ***distanciamientos***, porque el profesor… antes, nosotros, cuando éramos niños, es la profesora, es el profesor, y ***formamos distanciamiento***, yo no recuerdo haber tenido cercanía con un profesor, a lo mejor porque tampoco lo necesitaba porque yo tenía un hogar bien constituido donde tenía todo lo que necesitaba afectivamente. ***Pero hoy en día estamos hablando de niños que necesitan esa parte, estamos hablando que los niños necesitan algo cercano***. ¿Y qué mejor que un profesor?, que nosotros ***pasamos la mayor parte del tiempo con ellos***. ***Nosotros no somos educadores, somos formadores, porque ellos ya no se están formando en sus casas.*** Antes era 50 y 50, y hoy día es una 80-90% lo que nos corresponde y es…
> Consuelo: pero si nadie está diciendo que haya una separación.
> María: No, a lo que voy yo, no digo… pero lamentablemente *se forma ese distanciamiento* porque, hay una brecha, tú estás acá y yo estoy acá. Tampoco se trata de que estemos a la par con el alumno, pero sí que a lo mejor estemos así, pero así [hace gesto con ambas manos de acercar], más cerquita de ellos. Que tengan algo en donde ellos puedan ***apoyarse***, no solamente en lo que tenga que ver con la educación, sino que también con ***sentimiento***. Porque lo que decía Elías, o sea*, la efectividad… es increíble que una le entrega un poco de cariño a los niños y los niños* ***se dan y ceden al aprendizaje*** *y eso es motivación*. O sea, si vamos a estar «No es que, yo soy la profesora», está bien, no digo que esté mal Consuelo, pero en mi opinión, pienso que no hay nada de malo en que te digan: «tía», ellos lo sienten como algo cercano. (Taller)

Consuelo concede que no hay nada de malo y María conecta históricamente los dos temas generadores: hoy, los estudiantes con que trabajan, no son formados en sus casas. Por ello, precisan que el adulto que mayor parte del tiempo pasa con ellos, es decir, los docentes, sean formadores y no educadores. Esto significa acercarse a ellos y no distanciarse, y el nuevo rol de padres y madres, es decir, el tema generador uno, tiene que ver justamente con ser capaz de acercarse a ellos para resolver el tema generador dos, es decir, motivarlos para que se *den* y *cedan al aprendizaje.* Un breve silencio me permite darle la voz al profesor Rubén que había querido hablar y había sido interrumpido. Rubén, un profesor con 25 años de experiencia y con cerca de 10 en el Liceo, está de acuerdo con el consenso que se ha creado:

> Rubén: yo hablaba de la parte afectiva, que cuando los niños te dicen ***tío***, como dice la María, es porque ellos están buscando un ***acercamiento***, no están rechazando al 100%, o sea, *te están buscando la manera de estar contigo y de que tu, no cierto, le des lo que ellos están necesitando*. A veces no lo dicen explícitamente, el que están solos, pero uno a medida que los va conociendo va viendo la soledad con que se encuentran y la carencia que tienen de la parte afectiva.

La afectividad materna y paterna es una necesidad para los estudiantes y por ello es una estrategia importante para vincularse con estos estudiantes. Esto es coherente con el discurso del profesor Juan Roberto en la entrevista, quién señala que la forma de acercarse a ellos es clave, y que aquel que va en una estrategia de confrontarlos e imponerles algo no suele tener éxito, como ya

habíamos analizado con anterioridad. La estrategia del "yo soy la autoridad" es una mala estrategia en este Liceo. Despejadas las disidencias en torno al discurso mayoritario, es decir, **estabilizado el consenso**, puede emerger una opinión que busca especificar cómo organizar mejor esta posición de padres y madres:

> Pedro: Y si a eso uno le suma que uno igual *les puede formar hábitos*, porque está claro que los hábitos no se los enseñan en la casa. Yo creo que pasa por ahí: como ***tener una metodología que sea aplicable y que sea como bien estructuradita y que uno tenga súper clarito*** que cuando pasa esto hay que hacer esto otro. Con respecto a los hábitos, por ejemplo, ¿qué pasa cuando los chiquillos no llegan a la hora aquí al Colegio? Imagínate, algo tan sencillo como es llegar a la hora y no se respeta, y eso es un hábito, y eso va de la básica a cuarto medio.
> María: También ***podemos hacer cartelitos***
> Ximena: Pero es que ese hábito es aquí y la culpa no la tenemos nosotros, la tienen quiénes…
> Pedro: No, pero voy al hecho que, ese es un ejemplo…
> Ximena: … no, pero me refiero a eso, hay estamentos donde uno tiene que poner…
> Patricia: ***Hay una mala comunicación institucional***. Por ejemplo nosotros… ya, tienen que llegar a la hora, pero la tía les abre la puerta a las diez igual. Y también es como un ejemplo lo de la hora, porque pasa también en la disciplina, que «ya, por favor llámenle al apoderado»; pero si a la inspectora le cae bien: «ah, ya, no te preocupís. Hagámonos los lesos".

Pedro ponen sobre la mesa el problema que él observa para organizar de manera eficiente la formación de hábitos: no hay una metodología estructurada y clara para prácticas tan sencillas como llegar a la hora, es un intento de formular una propuesta inédita y viable sobre este problema. Ximena intenta discutir que el problema no es de ellos, sino de otros estamentos. A lo que Patricia introduce el **primer tema de análisis institucional** producido por estos temas generadores: "hay una mala comunicación institucional". Un tema que como moderador no fui consciente en su minuto, pues frente a esa última palabra introduje el tercer tema.

La entrevista con el profesor Juan Roberto, eso sí, permitió ahondar un poco más en cómo ir más allá en lograr motivar y expandir la curiosidad de los estudiantes. Compartiendo el consenso de la importancia de los vínculos afectivos, señala es que es muy importante lograr cierta igualdad en la relación con ellos, tratarlos con respeto, lograr *conquistarlos* en el sentido de *encantarlos.* Y en esto, introduce un importante elementos: para que los estudiantes *enganchen,* se necesita *hacerles eco*, y para eso hay que pensar en *¿Qué les sirve a ellos?*, *¿Qué tiene sentido para ellos?*, *contextualizar* el saber para que le hallen sentido y les guste. Esta reflexión conduce a uno de los elementos más importante de este tema generador: un **cambio en la posición subjetiva del padre-madre al mago, un cambio de metáfora, es decir, la valorización de otra experiencia**.

> "[…] y ese es el tema, ***contextualizarlo*** llevarlo a algo que ***les sirva*** o que ***les guste***, o también las armonías en física, de las frecuencias, llevarlo a la música, y llevarlo a la música y... que, «ya, ¿con qué tipo de música?» y buscamos tipo de música distintos, «¿qué parte del cuerpo les da por mover con esa música?», y varios coinciden con que es una mano o un pie, «o si es una cumbia, qué le pasa con la cumbia», y empezamos al tiro… y ya, eso es también porque son frecuencias distintas y empezamos a ver que son las ondas y partiendo con eso como tema principal, tú los *enganchai* un poco más po y dejai que en el fondo… si esto es po o sea no es pa otra cosa, ***ser un poco mago y mostrarle una cosa entretenidas***, para llevarlos después al tema que es ***más árido***, que es mas fomeque, pero más fomeque porque no lo han visto pero en la medida que lo empiezan a ver, lo pueden a aplicar, sobre todo en física, hacemos un montón de experimentos" (Juan Roberto)

Al reflexionar cómo generar motivación y curiosidad en los estudiantes, comienza un proceso de descripción de la propia práctica. En este análisis aparece la importancia de lograr *enganchar* a los estudiantes con temas que tienen sentido para ellos y ellas. La posición de padre o madre es el primer paso para vincularse, pero una vez que se ha logrado el vínculo, lo que nos dice el profesor Juan Roberto, es que entra en escena el *mago*, cuya magia consiste justamente en mostrarles de forma entretenida algo que en principio parece ser *árido* o *fomeque*. Esta **subjetividad individual inédita y viable** reconoce al estudiante como un sujeto social que un mundo legítimo que hay que considerar para lograr motivarlos y expandir su curiosidad.

En síntesis, este tema generador muestra que hay un amplio consenso sobre la importancia de generar vínculos afectivos con los estudiantes, pues es desde estos vínculos que ellos se motivan y los docentes pueden realizar sus clases. Es desde aquí que se vuelve más inteligible la posición de madres y padres. Aparece un análisis institucional profundo que no es problematizado: "hay una mala comunicación institucional" y en la entrevista aparece un significativo inédito viable, un cambio en la posición subjetiva individual del docente, de padre-madre a mago.

c) Tema 3: ¿Cómo hacer compatible el enseñar a ser personas con el enseñar conocimientos?

El discurso grupal ha ido logrando arrinconar al discurso del *ser y la* nada, que deja de emerger con fuerza. En este tercer tema se logra rápidamente un consenso que permite generar propuestas inéditas y viables. Pedro enuncia desde un principio la posición de consenso:

Pedro: Bueno, *están muy vinculados porque uno te permite el éxito del otro*. ***El conocimiento va de la mano de que el chiquillos tenga buenos hábitos***, o un chiquillo con buenos hábitos, entiende o aprende rápido en cualquier parte. Acá nos da la sensación que eso, los chiquillos no tienen hábitos de estudios, no tienen ***hábitos de persona***
María: Lavarse.
Patricia: de higiene.
Pedro: Yo creo que va en la medida en que uno puede enseñar a ser persona a estos chiquillos puede conseguir mejores resultados en conocimiento. Ahora, ¿por donde pasa eso?, por algo que yo creo que ya lo mencionamos, por el ***tema del reglamento interno***. Aquí o no se aplica o no se conoce o no se conoce bien tampoco. Se sabe que existe pero el reglamento interno del colegio no está bien estructurado o no se aplica. (Taller)

Esta posición es compartida por el grupo y difumina rápidamente una falsa polaridad. Ambos elementos *van de la mano*, teniendo una direccionalidad, en la medida que se puede enseñar a ser persona, se pueden conseguir resultados en conocimiento. El elemento que vehicula este tránsito es el eslabón ausente y el principal problema del Liceo pues se separan las manos: el desconocimiento o la falta de aplicación de un reglamento interno o manual de convivencia que es visto como *letra muerta*. La **primera propuesta inédita y viable** tiene que ver con organizar mejor el conocimiento e implementación de este reglamento, lo que va más allá de que al profesor que entra al Liceo se lo hagan llegar, sino que hay que discutir el documento, este tiene que ser presentado como sucede en otras instituciones:

Pedro: Y eso a veces no pasa simplemente con que te pasen un documento y «léalo»; pasa por un tema de ***discutirlo***, de que te lo presenten, de que sea algo como hasta dinámico. Es como en las empresa, las empresas tienen sus reglas y muchas te las colocan entrando a la empresa, te encontrai con un papelógrafo gigante que dice «no se permite comer en las salas de venta porque blablablá». Aquí es lo mismo, «no se permite el ingreso de alumno a tal hora porque...» Y así todos tenemos súper claro que ahí lo dice y los muchachos lo ven y es como, o «uh, falte» «Si po, estay faltando al reglamento, no podí entrar ahora al colegio o tení que irte a biblioteca, o tení que hacer esto otro».
María: ***Hay que hacer una Campaña de Reglamento***.
Pedro: Yo creo que nosotros ***le tenemos como miedo a aplicar reglas***, siendo que el mundo se maneja con reglas, vivimos bajo un código constitucional, una ley. Y estos muchachos como que están fuera de la ley, entonces ese es su estilo de vida y claro, es como choqueante llegar a un lugar donde se les imponen reglas. Pero no hay que olvidar que *si vamos a enseñarles a ser personas, el mundo funciona con reglas*, en donde sea. Hasta ellos *en sus trabajos tránsfugos tienen horarios*. (Taller)

Emergen dos elementos inéditos y viable que permiten especificar la propuesta de organizar mejor el reglamento interno: por un lado, ciertos elementos básicos que permitan una organización unitaria en torno al reglamento, que sea presentado y discutido, que esté visible para todos, que haya claridad de las reglas básicas. Por otro, la síntesis que María hace de estas

propuestas, realizar una *Campaña de Reglamento*. Es decir, dirigir energías a lograr este objetivo. Finalmente, emerge un tema generador nuevo: el miedo a aplicar reglar. Si bien este no es desarrollado, enuncia una posible tensión entre la subjetividad de ser madres y padres y poner reglas.

Esta argumentación conduce a Consuelo a reconocer que en las normas de convivencia se está fallando porque el trato entre los diversos actores del Liceo no es el adecuado. Entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, entre profesores y apoderados. Ella propone una nueva acción inédita y viable: construir un cronograma de actividades por semestre y para el año en donde uno pueda ir observando logros concretos en función de las metas definidas. Y al proponer esto, realiza una crítica a la política del SIMCE:

> "Consuelo: No abocarnos solamente al famoso SIMCE, que es la meta nacional, no.
> María: hay cosas que son más importantes que SIMCE, sobre todo en este colegio
> Consuelo: Claro, de lo realmente importante. Y la pregunta es cómo integrarlo con el conocimiento. Los conocimientos se van dando de a poco.
> Pedro: Es una consecuencia.
> Consuelo: Es una consecuencia, sí." (Taller)

El consenso en el discurso grupal es que resolviendo de forma satisfactoria el enseñar a ser personas, como consecuencia, es probable que se den los conocimientos. Sobre este consenso, el profesor Rubén introduce una importante complejización: si estos son los logros, estos no pueden ser inmediatos, sino que se ven a largo plazo. Y narra una experiencia que le sucedió hace tiempo del encuentro casual con una ex alumna que él no recordaba. Esta le planteó que era carabinero porque él le había recomendando que siguiera ese camino y él ni se acordaba de dicha recomendación:

> "Rubén: Y me dice, «¿cómo le ha ido a usted?» «Bien, y a ti ¿cómo le ha ido?», «bien poh» «¿Y estás trabajando?» «Sí, estoy trabajando», «¿y qué eres tú?»; «yo soy carabinera»; «¿carabinera?, qué bueno»; «ahora ando de civil, pero soy carabinera. Y usted me dijo que fuera carabinera poh»; y yo le dije, «¿y en qué rato te lo dije que fueras carabinera?»
> *[Risas]* Porque claro, nunca se me imaginó que iba a ser carabinera. Me dijo, «usted una vez me dijo: tú tienes porte para ser carabinera, porque eres una niña alta, imponente, y fíjese que por esas cuestiones soy carabinera y se lo agradezco». Y ahí conversamos otras cosas. (Taller)

La reflexión del profesor Rubén es que quizás esta alumna no era la más matea del curso:

> "pero las cosas que uno le va diciendo, como educador, como profesor, como dándole a entender que a lo mejor ella me decía ***tío*** o me decía ***papá*** o me decía ***profesor*** o me decía viejo tal por cual; pero de repente ***uno tira unas cositas y esas cositas van dando resultados***." (Taller)

Los logros de enseñar a ser persona son difíciles de medir en el corto plazo y por eso no son observados por políticas como el SIMCE que miden el corto plazo. En la entrevista, el profesor Juan Roberto confirma lo expresado en el discurso grupal. Señala que es central que "toda la unidad educacional esté en la mismas", pues de forma individual no funciona. Y esto lo dice tanto para los reglamentos básicos para enseñar a ser personas como para conseguir logros en una prueba SIMCE o PSU. Crítica que hay muchas *parcelas* y que a veces se actúa de forma muy *cortoplacista*, reafirmando las críticas señaladas en el discurso grupal. Aquí, dirige más las críticas y apunta directamente a la capacidad de gestión del equipo directivo, pues considera que hay problemas básicos que no debieran ser problemas, como por ejemplo, la elaboración de los horarios a comienzo de año, que fueron modificados más de seis veces y tardaron más de un mes en estar listos. Finalmente, cierra su reflexión sobre este tema con el mismo análisis institucional que sintetiza Patricia en el tema anterior: "falta comunicación":

> "Yo creo que nos falta eso, como escuela, en ese tema, de ***ponernos todos de acuerdo para ver qué es lo que vamos a hacer***, en el SIMCE generalmente, y en el tema de integrar estas dos cosas, si estamos trabajando con alumnos integrados, tenemos que hacer reflexión aparte, tenemos que evaluar de una forma distinta, no puedo evaluar a todos con la misma vara si yo sé que hay tres que no cumplen la capacidades mínima, cómo los voy a evaluar […] a lo mejor ***esa comunicación nos falta***, esa comunicación porque claro, también es el tema uno como profesor jefe sabe de cosas que le pasan a sus alumnos y todo pero tampoco uno las pública ni las va haciendo social, a lo mejor por respetar cierta distancia, o ***no hay como un tema específico para conversarlo*** cachai, porque claro yo puedo estar súper claro que ella tiene problemas, que le pasa algo con la mamá, pero lo sé yo, el director y nadie más po. Entonces los demás miden con su vara de acuerdo a lo que ellos saben y claro, o sea, me dice «esta niña en los últimos dos meses», y si tú te fijas coincide con las fechas, en los últimos dos meses es justo cuando el gallo los dejó tirados y en el fondo sufrió un abandono, imagínate, la mamá y cuatro niños con ella durmiendo todos en una pura cama, no es muy normal esa vida po, y evidentemente te tira pa abajo" (Taller)

Lo relevante de este tema generador es que permite desmitificar la escisión discursiva que emerge en el discurso de los profesores sobre la elección que hay que hacer entre enseñar a ser personas o enseñar conocimientos, siendo un consenso transversal que el enseñar a ser personas es una condición de posibilidad del enseñar conocimientos. Planteado así el problema, cambia el foco a la pregunta de por qué no se logra enseñar a ser personas y aquí aparecen dos elementos centrales:

i) la ausencia de una organización unitaria que tenga como meta la implementación, previo conocimiento y discusión, del reglamento o manual de convivencia, lo que se acompaña de la original idea de organizar una Campaña de Reglamento y la importancia de generar una buena comunicación institucional; ii) la importancia de legitimar formas de evaluación que consideren el *enseñar a ser persona,* cuyos logros son a largo plazo, emergiendo una crítica al reduccionismo del SIMCE.

d) Tema 4: ¿Cómo es posible revitalizar el espacio del Consejo de Profesores para que sea un espacio con sentido?

El discurso grupal en torno a los Consejos también es muy homogéneo. Luego de haber leído el título del tema: "El sin sentido del Consejo de Profesores" pero antes de que introdujera el mismo, el profesor Rubén hace un comentario que encuadra el problema: "Tendría que haberle puesto *El monólogo*". Comentario que aparte de sacar risas permite posicionar el tema. Luego de la introducción el mismo profesor Rubén toma la palabra:

> Rubén: Yo pienso que en el Consejo de profesores nunca tuvimos… o nadie se preocupó, por ejemplo, de que al haber un consejo, ***los temas que se iban a tratar o hacer*** lo que se dice, ***una tabla de lo que se va a ver en esa reunión***. Que yo recuerde ***nunca ha habido una tabla***; «En el punto 1, vamos a hablar de esto; en el punto 2 de este otro temita, y en el punto 3... y el punto 5 lo dejamos para varios y otros y todos los que quieran opinar». Nunca se hizo así, o sea, llegamos acá con la intención de escuchar algo, de que nos elevara o nos bajara. Siempre eran temas que no sé si salían en el minuto o de la inspiración del caballero [jefe de UTP] que de repente se inspiraba y empezaba a hablar, hablar, hablar, hablar y no daba tiempo para… y mirábamos la hora y ya eran las 17:30-18:00 y chao, nos fuimos. Entonces creo de que el Consejo *no aportaba y de ahí que yo decía que era un* ***monólogo***, *porque* ***no nos dejaba interactuar, no nos dejaba ver los problemas que estábamos viviendo y decidir****: «yo tengo este problemita en el curso, tengo este problemita allá, tengo este problema acá y cómo lo podemos solucionar».* Entonces como dices tú, en esas citas que leíste, siempre era que van a venir a vernos: «viene Contraloría, va a venir la Superintendencia; ustedes tienen que estar preparado porque si vienen ellos no puede ver de que estamos haciendo mal las funciones». Y el rol que toma el director de: «si yo los reto es porque los quiero, si yo los reto es porque quiero que se superen, si yo los reto veo algo»; ¿y quién lo reta a él? O sea, no está la instancia de decir: «¿y a usted quién lo reta, quién lo aconseja?»...
> Ximena: a él lo retan en los Consejos del DEM" (Taller)

El tema de la tabla, si bien es enunciado como crítica, luego es retomado por la profesora Consuelo como un posible **inédito viable para revitalizar este espacio**. Ella sostiene que hay dos condiciones que permitirían salvar los Consejos: i) que la tabla se discuta entre todos los

profesores que asisten al Consejo, ojalá con cierta anticipación y ii) otorgarse tiempos para las palabras para evitar los discursos eternos:

> "Consuelo: Nosotros lo que debemos hacer, lo que debiésemos hacer, empezando el Consejo ***ponemos nosotros la tabla***, ***todos los profesores***. Y ***lo ponemos con tiempo***, porque hay que ver los monólogos, que hablan y hablan y hablan, usando más del tiempo que corresponde y se dan vuelta en lo mismo. Yo creo que es ***salvable*** el Consejo de Profesores con esas dos condiciones: qué ***todos los que asistimos al Consejo pongamos los puntos a tratar*** y ***otorguemos tiempo***, o sea démonos cinco minutos para la tabla, sagrados, cinco minutos. Lectura del acta anterior, aquí no hay secretaria de Consejo, no hay un enlace…" (Taller)

Las dos medidas planteadas quizás son los inéditos más viables que emergen en todo el análisis y permitirían, de ser llevados a cabo, revitalizar el espacio. Mientras la construcción de la tabla permite utilizar el espacio para discutir temas pertinentes para los profesores, el control de la palabra permite que esta no sea acaparada por quienes tienen tendencia al monologo. Juan Roberto, en la entrevista, comparte el diagnóstico del Consejo, para él lo central es que las partes que asisten al Consejo se escuchen:

> "porque como tu tratas en el fondo de revitalizar la... porque en el fondo no es tan solo el que sea o no sea atractivo sino que en el fondo es que ***las partes que están ahí se escuchen*** *y se escuchen con respeto y con altura de mira*, y eso es difícil."

Destaca que es difícil lo anterior por la cantidad de pugnas internas que hay entre docentes y entre directivos. Para resolver este problema, considera que una buena medida sería tener un taller de relaciones humanas.

Las propuestas inéditas y viables tienen que ver con que el profesorado recupere el poder de decisión sobre lo que se habla y sobre quién habla en los Consejos, esto mediante dos herramientas muy concretas: la tabla y el moderador.

8. Discusión

La forma de organizar esta discusión será ir revisando cada uno de mis objetivos específicos e ir discutiendo los aportes realizados por la investigación para resolver el objetivo general y dar respuesta a la pregunta de investigación.

8.1. Mediar entre lo viejo y lo nuevo varía según el contexto socioeconómico

El primer objetivo específico de esta investigación consistió en identificar y describir situaciones problemáticas por medio de metáforas vinculadas a los estudiantes que docentes de diversos contextos utilizan. Sobre este objetivo, lo primero que hay que señalar es que la tarea de mediación entre lo viejo y lo nuevo es profundamente contextual. Los problemas de quién y cómo es el *otro* a quien educan; quién y cómo es la *familia* con que vive dicho *otro*; quién y cómo es *uno* en relación a dicho *otro* y su *familia;* y, contra quién y cómo hay que *luchar* para educar a ese *otro,* son problemas que varían en cada contexto socioeconómico.

¿Cómo interpretar esta diferencia? Un camino es que la tarea mediadora cambia porque lo viejo y lo nuevo cambia en cada contexto. Lo viejo pues los docentes no son los únicos representantes del mundo viejo, sino que la familia se constituye en parte constitutiva del *mundo* viejo. Lo que ellos y ellas sientan, piensen y hagan sobre dicho *mundo*, lo que puede aprehenderse por medio de las metáforas, es crucial. Esta investigación ha mostrado que los docentes, en función de su contexto, pueden negar lo viejo (CSE bajo), formar equipo con lo viejo, ocupando un rol dirigente (CSE medio), o sentirse exigidos, incluso a veces ninguneados por lo viejo (CSE alto). Hay una relación entre estos dos mundos viejos que es importante considerar a la hora de enfrentar la tarea de mediar y que sería bueno continuar explorando.

Al mismo tiempo, lo nuevo también cambia según cada contexto. No es lo mismo educar a una savia mal encaminada (CSE bajo), que a jóvenes agudas intelectualmente (CSE medio) o niños y jóvenes hábiles intelectualmente que están bien plantados en un mundo amplio (CSE alto). La comprensión del *otro* y su *habitad* hacen que la tarea mediadora evidentemente cambie, como se evidencia a través de las formas de referirse a *uno*, en tanto representante de lo viejo, como un padre o madre (CSE bajo), un tío o tía (CSE medio) o un guía o tutor (CSE alto), al igual que las

luchas específicas que este representante debe dar para educar al *otro*, sea luchando contra todo (CSE bajo), contra los malos comportamientos (CSE medio) o contra la presión por parte del sistema y los apoderados por reducir la complejidad del trabajo (CSE alto).

En este sentido, es relevante el hallazgo de que para todos los docentes, con independencia de su contexto socioeconómico, el mundo que hay que dar a conocer es el de la importancia de continuar con estudios superiores, ojalá universitarios, como camino para lograr un buen trabajo. Eso sí, este sentido general compartido es problematizado y enfrentado de distinta forma en cada contexto: no es lo mismo tener que legitimar (CSE bajo) dicho proyecto en los estudiantes, que viabilizarlo (CSE medio) o complejizarlo (CSE alto). Si este proyecto fuera una casa, los docentes de CSE bajo están en la puerta de entrada, llamando con un megáfono a sus estudiantes para que se interesen en entrar; los docentes de CSE medio están esperando en una de las habitaciones, tranquilos, a que entren los estudiantes y mostrarles por la ventana el camino que conduce a la Universidad; y los docentes de CSE alto están esperando a sus estudiantes listos para salir a explorar todos los rincones de la casa y el patio, para que estos puedan descubrir por si mismos cual es el camino que más les interesa seguir.

Sobre lo expuesto hay dos reflexiones importantes. La primera es que, desde la problematización aquí construida, no es un problema que los docentes consideren que el sentido general de su trabajo es que los estudiantes ingresen a la educación superior, ojalá universitaria, para así lograr un buen trabajo, pues en el mundo que les toca representar efectivamente este tipo de estudios genera una diferencia social sustantiva entre quienes poseen este tipo de estudios y quienes no lo poseen. Los docentes dan a conocer el orden social en que los estudiantes van a insertarse, y son consistentes en ello independiente del contexto socioeconómico en que trabajan.

Un problema distinto es el que emerge al cuestionarnos la preponderancia que en el orden social que Chile ha construido juegan los estudios superiores universitarios: ¿Por qué los estudios universitarios generan tantas diferencias sociales? ¿Es legítimo que esto sea así? ¿No podría ser de otra forma? ¿Qué impacto tiene para el trabajo profesional docente la importancia que en Chile tiene entrar o no entrar y terminar o no terminar la universidad? ¿Cuánto contribuye a constreñir y estrechar el trabajo profesional docente? ¿Será está preponderancia tan relevante en otros contextos escolares como los establecimientos técnico profesionales? Aquí se abre un campo de

reflexión muy interesante. Los docentes no son imparciales en esto, si bien no critican el lugar que la educación universitaria ocupa en la sociedad, sí critican las políticas que objetivan este orden social como son el SIMCE y sobre todo la PSU. Esto ocurre con especial claridad en los contextos bajos y altos, en los primeros porque ven que el sentido general atribuido a su trabajo profesional es algo muy lejano y que por lo mismo cuesta legitimar en sus estudiantes y los segundos porque ven cómo la competencia desmedida por entrar a la universidad reduce la complejidad de su labor. Es una tarea social de todos quienes somos parte del mundo viejo problematizar el rol que juegan los estudios universitarios en la distribución de la riqueza social. Este tema aún no emerge como problema en el discurso de los docentes.

La segunda reflexión tiene que ver con la ceguera axiológica que produce el profesionalismo ocupacional o la desprofesionalización, pues al introducir formas legales-racionales de autoridad y estructuras jerárquicas de responsabilidad y toma de decisiones, junto con comprender una estandarización creciente de los procedimientos y prácticas de trabajo y control gerencial apoyándose en formas externas de regulación y rendición de cuentas (Evetts, citado en Ávalos, 2013) reduce las posibilidades de que el trabajo profesional docente contextualice su tarea mediadora, es decir, niega la importancia del contexto en el encuadre de dicha tarea. Cuando Vegas (2008) dice que un docente es eficaz cuando existe evidencia de que sus alumnos han adquirido conocimiento y habilidades adecuados basándonos en los indicadores de aprendizajes disponibles, y señala que la demostración de afecto por parte de los maestros hacia los alumnos o el dominio de conocimiento no implican que estos sean eficaces, realiza una afirmación sobre los juicios y valores que debieran organizar el trabajo profesional docente que permite justificar el que se les pague más a aquellos que evidencian mejores resultados (Beyer y Araneda, 2009). Para este enfoque, es una aberración la subjetividad del padre o la madre o la tía o el tío, incluso el guía o tutor puede no ser efectivo, pues los indicadores existentes apuntan a que lo efectivo son los puntajes SIMCE o la PSU. Esta forma de entender el trabajo profesional docente niega la tarea mediadora pues niega sus procesos de contextualización, intentando construir una vara estándar que niega la diferencia. En un país desigual como Chile, con contextos tan desiguales, la tarea mediadora del profesorado se ve fuertemente influencia por los contextos como ha evidenciado este trabajo, por eso, es necesario que nuestros docentes cuenten con un juicio autónomo y discreto frente a casos complejos como los que a diario se enfrentan. Más que regularlos y exigirles rendición de cuentas hay que confiar en su profesionalismo ocupacional o colaborativo.

8.2. Dar a conocer el mundo precisa abordar problemas cotidianos en las relaciones, la enseñanza y la organización escolar.

El segundo objetivo específico de este trabajo consistió en identificar, describir y construir temas generadores a partir de metáforas vinculadas a los estudiantes que docentes de un contexto específico utilizan. Se identificaron y describieron cuatro temas centrales que el profesorado debe resolver para dar a conocer el mundo en el Liceo Rosa, ubicado en un contexto socioeconómico bajo. La identificación de estos temas generadores me parece que son claves pues permiten *hilar más fino* en un contexto local concreto sobre qué obstáculos existen para que el profesorado realice su tarea mediadora entre lo viejo y lo nuevo.

En el caso del Liceo Rosa, estos temas tienen que ver con el rol de segundos padres y madres que deben ejercer los docentes producto de las condiciones contextuales en que viven sus estudiantes; la guerra cotidiana que se vive en las relaciones profesor – alumno; la tensión entre enseñar a ser personas y enseñar conocimiento; y la falta de espacios de comunicación sobre sus experiencia problemáticas con los estudiantes. Sin perjuicio de que puedan exitir varios temas generadores más, estos cuatro temas son altamente sensibles, pues su presencia atenta o dificulta la tarea docente.

Es interesante reflexionar sobre qué nos están diciendo estos temas: los primeros dos temas tienen básicamente que ver con las relaciones sociales cotidianas con los estudiantes y sus familias, esta necesidad de ser segundos padres y madres para enfrentarse de forma victoriosa en la guerra diaria, son temas que refieren a la dimensión afectiva del trabajo profesional docente. Por su parte, el tercer y cuarto tema tiene que ver directamente con lo que Ball (2003) llama el alma del profesorado, quién controla los juicios y valores sobre lo que supuestamente los docentes realizan día a día en dos dimensiones claves: la enseñanza y la organización de este trabajo. En ambas dimensiones su alma está siendo tensionada por definiciones externas, sean de la política o de los directivos. Para poder mediar entre lo viejo y lo nuevo, el profesorado tiene que ser capaz de dar a conocer el mundo, y en este contexto particular, esto significa resolver de forma adecuada los problemas cotidianos que viven al relacionarse con los estudiantes y sus familias, desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje y organizar su trabajo.

Considerando lo anterior es muy relevante comprender que el profesionalismo organizacional o la desprofesionalización está en el corazón de estos problemas, pues se inserta directamente en la tensión que viven los docentes entre enseñar a ser personas y enseñar conocimientos. Como se expuso, la posición subjetiva de padres y madres es una estrategia que permite resolver de forma eficiente la guerra que se vive cotidianamente con los estudiantes, y permite, vía afectos y cariño, poder *rayar la cancha* y posibilitar desde dicho *rayado* la formación de conocimientos. Ahora bien, la excesiva presión del sistema, las autoridades municipales y el equipo directivo por el logro de metas y evaluaciones de desempeño orientados a regular y rendir cuentas sobre la formación de conocimiento niega el rol que cumple la formación de ser personas para conseguir dichos fines. Esto es evidencia de que dicha forma de comprender el profesionalismo docente atenta contra el trabajo mediador que estos realizan pues dificultan el despliegue del juicio autonómo y discreto de los mismos frente a la realidad en que les toca educar.

Un elemento importante que emerge desde el trabajo con las metáforas y los temas generadores es que, independiente uno esté de acuerdo o no con la posición subjetiva de padre o madre, dicha posición subjetiva tiene un sentido en la tarea mediadora que le toca resolver al profesorado en dicho contexto concreto. Esto no implica que uno no pueda discutir dicha posición, como lo hace Freire (2009) al decir *tía no, maestra sí*, el punto es que la complejización de las posiciones subjetivas, si uno adhiere a un profesionalismo ocupacional o colaborativo, debe emerger de la reflexión autónoma del profesorado. No implicando lo anterior que uno no pueda trabajar con y desde el profesorado para ayudar a problematizar ciertas lecturas de la realidad. Lo que no podemos hacer desde esta comprensión del trabajo profesional docente es negar la legitimidad de las posiciones subjetivas que históricamente ha construido un grupo de profesores para hacer frente a su compleja tarea mediadora.

8.3. La voluntad de ser más se despliega en problemas reales

El tercer objetivo específico de esta investigación consistió en analizar junto al profesorado y personalmente los temas generadores intencionado el despliegue de lo *inédito viable.* Fue muy interesante investigar cómo los mismos docentes del Liceo Rosa reflexionan sobre cómo podrían resolver los problemas codificados en los temas generadores que obstaculizan su tarea mediadora entre lo viejo y lo nuevo. Los diversos elementos inédito-viables que emergieron en la discusión

permiten evidenciar que hay una subjetividad individual con *voluntad* de construir un orden escolar distinto, con proyectos inéditos interesantes pero con una fuerza social muy débil. Es una *voluntad* que por ser individual y no colectiva no logran tener fuerza (Zemelman, 2005, 2007)

Un elemento muy interesante que emergió al analizar la decodificación que el profesorado realizó de los temas generadores en el taller grupal fue que, en un comienzo emergieron dos discursos muy polares, los que a medida que avanzaba el taller fueron evidenciando más puntos de encuentro. De esta forma, el *discurso del ser y la nada* fue perdiendo legitimidad como discurso frente a la emergencia del *discurso del ser y el ser más* (Freire, 2002). Hay dos posibles hipótesis para entender este problema. La primera es que la misma dinámica del taller fue generando mayor consenso sobre el *discurso del ser y el ser más*, por sobre el *discurso del ser y la nada* que fue desapareciendo. La segunda hipótesis es que existen mayores resistencias del *discurso del ser y la nada* frente a los temas generadores referidos a las relaciones cotidianas con estudiantes y sus familias y respecto a la enseñanza, mientras que en los temas de organización escolar, específicamente sobre los Consejos de Profesores, existía más acuerdo.

Si consideramos plausible la segunda hipótesis, como me parece que lo es, habría que interpretar por qué los temas generadores de organización social generan un despliegue más consensuado de lo inédito viable en comparación a los otros temas de relaciones sociales y prácticas de enseñanza. Una posible interpretación de este camino, me ha permitido hacer una interesante vínculo entre la subjetividad social según la entiende Hugo Zemelman (1997, 2005, 2007) y la noción de inédito viable que desarrolla Paulo Freire (2002, 2005). Para el primer autor, los individuos vivimos en la realidad presente generando un conjunto de experiencias cotidianas micro sociales. En tanto seres humanos necesitamos diversos elementos de la realidad, en el caso del Liceo, los docentes necesitan poder resolver de alguna forma los temas generadores. Esta necesidad es la que conduce muchas veces a que generemos nucleamientos colectivos pues tenemos mayor capacidad de resolver nuestras necesidades, pues nos apropiamos del contexto generando nuevas experiencias grupales permitiendo que emerja una visión de futuro que podemos llegar a hacer viable. En este sentido, desde este autor, hay un movimiento espiral entre lo *dado* y lo *dándose* donde existe un desarrollo de nucleamientos colectivos de creciente complejidad. Dicho de otra forma: el paso desde los dado a lo dándose se vincula con el paso desde el sujeto individual al sujeto social, pues para Zemelman son los sujetos sociales, nucleados colectivamente, los que

tienen fuerza para hacer viables sus proyectos alternativos de realidad. Siguiendo esta línea argumentativa, el aporte de Freire (2002, 2005) es justamente introducir en el movimiento espiral entre lo dado/dándose – sujeto individual/sujeto social la categoría de inédito viable, señalando con esta categoría que es justamente en la percepción de lo inédito viable que cada situación límite tiene, que un sujeto individual puede ir constituyendo en un sujeto social, y un sujeto social puede ir constituyéndose en otro de mayor complejidad, y así sucesivamente. Son movimientos dialécticos complementarios.

Si lo anterior hace sentido, es posible señalar que los temas generadores efectivamente son necesidades sentidas por el profesorado, pero en tanto sujetos individuales, los docentes del Liceo Rosa tienen una muy débil experiencia grupal. Por lo mismo, frente a estos temas generadores aparecen mayoritariamente ideas individuales del tipo "tener más capacitaciones sobre temas conflictivos", " que haya más psicólogos", "que se mejore la comunicación institucional", "que se haga un taller para apoderados y estudiantes sobre convivencia escolar". Estos inéditos viables reflejan que existe una débil problematización colectiva sobre los temas de las relaciones cotidianas que se establecen con sus estudiantes y apoderados. Ahora bien, es posible suponer que existe un poco más de experiencia grupal en intentar resolver los problemas cotidianos de enseñanza que genera la escisión entre enseñar a ser personas y enseñar conocimiento, generada especialmente en los espacios informales de conversación. Por ello, los elementos inéditos y viables que emergen aquí son más concretos, referidos básicamente a organizar mejor el reglamento interno: "conocerlo y discutirlo", "desarrollar una Campaña", "mejorar la comunicación". Por último, sin duda en el tema de la organización escolar cotidiana, donde el Consejo de Profesores es semana a semana un espacio sin sentido, aparece la experiencia grupal más relevante: los docentes del Liceo tienen una experiencia acumulada que permite que comparen rápidamente la necesidad real de que ese espacio deje de ser un espacio sin sentido y empiece a ser algo nuevo, algo distinto. Por ello, rápidamente se pueden construir elementos inéditos viables de alta concreción y con alto consenso: construir la tabla y regular las palabras.

Esta interpretación permite inferir que es en espacios compartidos que van generando cierta experiencia grupal donde es más posible que la subjetividad individual logre percibir con mayor complicidad grupal una realidad inédita con potencialidad de ser construida. Esto implica que sería

importante identificar en distintos contextos que espacios comunes de encuentro experimentan los docentes y ver en ellos un potencial escenario de despliegue de la subjetividad social.

Por último, no deja de tener sentido el hecho de que recuperando el *derecho a decir su palabra* en los Consejos de Profesores, como señala Freire (2002), es que es posible organizar mejor el reglamento interno (conocerlo, discutirlo, organizar una campaña de reglamento y crear nuevas formas de evaluar a largo plazo) y así poder estrechar el vínculo entre enseñar a ser personas y enseñar conocimiento, legitimando la importancia de los vínculos afectivos para motivar a sus estudiantes y poder transitar hacia otras posiciones subjetivas como el mago en vez del padre o la madre. Solo recuperando el derecho a decir la palabra es posible organizar de forma eficiente un cambio del currículo escolar, realizando talleres recreativos en las tardes y un mejor uso de la biblioteca, o realizar talleres de convivencia con estudiantes sobre temas de buenas costumbres o sexualidad o talleres con padres y madres sobre temas de interés de ellos. En este sentido, los Consejos de Profesores parecen ser un espacio interesante para seguir profundizando en términos de su potencialidad de aportar a la construcción de sujetos sociales, entendiendo qué está ocurriendo hoy al interior de estos espacios u otros espacios de colaboración entre profesores, qué barreras existen allí para que no pueda emerger la voz del profesorado.

8.4. Metáforas, temas generadores e inédito viable

Finalmente, el último objetivo específico tenía que ver con discutir el aporte del trabajo teórico-metodológico de las metáforas y los temas generadores para aproximarse a la subjetividad social del profesorado. Sobre esto, creo que hay cuatro limitaciones que es importante constatar antes de hacer una evaluación general.

Primero, lo preliminar e individual que fue el análisis para construir los temas generadores**:** el diseño de investigación consideró que el análisis de los grupos focales antecedía al momento de producción de información en el contexto local del Liceo Rosa. Esto se logró parcialmente, identificando metáforas generales como la madre o el padre o la guerra, pero no logrando la exhaustividad del primer análisis. Esto impacto en la capacidad de dirigir la producción de información en el contexto local del liceo. Sumado a esto, lo preliminar del análisis de este segundo momento de producción de información dificultó desentrañar todos los matices que se

expusieron en el análisis de las metáforas y construcción de temas generadores en el Liceo Rosa. Si bien logré identificar en términos gruesos temáticas similares, lo que refleja que el análisis preliminar iba bien encaminado, las relaciones específicas y el mapa conceptual elaborado, visto hoy, no logra dar cuenta de la complejidad del tema generador que las metáforas estaban enunciado. A esto se suma el trabajo individual que dificultó poder tener mayor retroalimentación sobre la construcción de los mapas conceptuales que objetivaban el tema generador. Recomiendo pensar en un plazo de tres-cuatro meses destinados exclusivamente al trabajo de construcción de temas generadores, con un análisis exhaustivo y ojalá colectivo.

Segundo, creo que el haber tenido un solo taller con los temas generadores no permitió madurar la subjetividad individual, permitiendo que se acumulara una experiencia de reflexión y problematización grupal. Pienso que un trabajo que contemple un mayor número de sesiones puede ayudar a volver sobre temas inédito viables enunciados, para lograr que sean reflexionados y especificados aún más, posibilitando quizás la constitución de nucelamientos colectivos incipientes.

Tercero, creo que fueron muchos temas generadores para el trabajo grupal de una hora. Esto afecto la disposición en el espacio mismo, pues estuve más preocupado del tiempo escaso que tenía y lograr presentar los cuatro temas que en recoger elementos inédito-viables que emergían y devolverlos. Pienso que podría trabajarse un tema generador por sesión, y que el moderador esté pendiente en dicha sesión de ir tomando nota de los elementos inédito viables que emergen y en los momentos de silencios ir devolviéndolos para que estos re-enciendan la reflexión con elementos cada vez más viables. De esta forma, podrían haber sido cuatro sesiones de trabajo grupal que creo hubieran enriquecido enormemente la capacidad del profesorado de reflexionar sobre los problemas codificados en los temas generadores y de paso, la producción de información.

Cuarto, existe una diferencia importante en la técnica grupal y la individual. Creo que la grupal, por lo que he explicado, se vio reducida en su mayor potencial, que es lograr ir construyendo cierto consenso que da fuerza para sustentar los inédito-viables. El colectivo se compone de subjetividades individuales que tienen distintas historias y formas de sentir, pensar y hacer en el mundo, la discusión sobre problemas comunes y que son necesidades sentidas (Freire, 2002)

permite construir consensos que le dan legitimidad y fuerza social a las propuestas de cambio. Ese potencial se vio levemente mermado. Por otro lado, la técnica individual, al haber durado una hora y media, permitió un desarrollo extenso de cada tema. Aquí la mayor potencialidad es la capacidad de desplegar el imaginario. En este sentido, ambas técnicas se complementan positivamente. Una interesante innovación podría ser anteceder la discusión grupal con un trabajo individual para permitir el despliegue del imaginario y luego trabajar de forma grupal para intentar potenciar la emergencia de lo inédito y su capacidad de transformarse en viable.

Considerando lo anterior, creo que el trabajo con las categorías de metáforas, temas generadores y inédito viable es muy útil para investigar la subjetividad social constituyente. Considero que se logró abrir elementos en una subjetividad individual que se desempeña en condiciones laborales objetivas y subjetivas de inseguridad y precariedad. El principal aporte es lograr evidenciar un escenario posible en que la subjetividad individual se abre e imagina elementos inéditos y viables. El desafío pendiente es ver cómo avanzar desde estos elementos inéditos y viables, u otros que puedan generar otros temas generadores en otros contextos, hacia nucleamientos colectivos que permitan al profesorado apropiarse de su trabajo profesional.

9. Conclusión

La primera conclusión relevante es que es posible identificar un sentido general atribuido al proyecto educativo con independencia al contexto económico que consiste en comprender que la educación escolar cumple una función mediadora entre la familia y la educación superior, siendo un objetivo en todos los contextos lograr que sus estudiantes ingresen a la educación superior, especialmente universitaria, para así asegurarse un buen trabajo. Sin embargo, este proyecto educativo común es problematizado de forma diferente en cada contexto. En el contexto socioeconómico bajo el problema central consiste en *legitimar* este sentido frente a los estudiantes y las familias, en el contexto socioeconómico medio el problema central es *viabilizarlo* y en el contexto socioeconómico alto el problema central es *complejizarlo* pues desdibuja los proyectos educativos integrales que construyen los establecimientos.

La forma en que se problematiza de forma diferencial en cada contexto se evidencia por las distintas metáforas con que se refieren a las cuatro situaciones comunes identificadas: i) quién y cómo es el *otro* a quien educan, ii) quién y cómo es la *familia* en que habita el *otro*, iii) quién y cómo es *uno* frente al *otro y su familia* y iv) contra qué hay que *luchar* para educar al *otro.* En cada contexto las metáforas son distintas: en el contexto socioeconómico bajo se habla de savia mal encaminada, que vive en un desierto o mar inhóspito que envuelve, necesita a un padre o madre que ofrezca refugio y que luche contra todos; en el contexto socioeconómico medio se habla de jóvenes con problemas emocionales pero agudas intelectualmente que viven con una familia con la cual se puede formar equipo, necesitando una tía o tío que les abra la ventana y muestre cómo lograr el llegar a la universidad, luchando contra la indisciplina y comportamiento que puedan boicotear este camino; y en el contexto socioeconómico alto se habla de niños y jóvenes solos, pero con grandes habilidades intelectuales, que están bien plantados en su mundo, el cual es muy amplio y diverso, viviendo en un mundo muy exigente y competitivo, sobre todo por el acceso a la universidad, por ello necesitan un guía o tutor que les vaya ayudando a explorar diversos mundos, y luchando así contra la reducción de su trabajo como simples pasadores de materia. Tanto los elementos comunes como particulares son muy relevantes para comprender la tarea mediadora que realizan los docentes entre lo viejo y lo nuevo.

La segunda conclusión es que en el contexto particular y concreto del Liceo Rosa, de características socioeconómicas bajas, hay cuatro temas generadores muy importantes que codifican problemas que obstaculizan la tarea mediadora entre lo viejo y lo nuevo del profesorado: el primero tiene que ver con la necesidad de asumir la posición subjetiva de nuevos padres y madres para poder enseñar en el establecimiento; el segundo con la guerra cotidiana que viven con sus estudiantes y la importancia del afecto y el cariño para triunfar en esta guerra; la tercera con la tensión que existe entre enseñar a ser personas y enseñar conocimiento, sustentada en buena medida en la negación de su posición subjetiva de padres y madres y en la exigencia de cumplir con metas y evaluaciones de desempeño externas; y cuarto, en la falta de comunicación en los Consejos de Profesores y otros espacios colectivos de encuentro. Los dos primeros temas refieren básicamente a las relaciones cotidianas que los docentes entablan con estudiantes y sus familias, el tercer tema al proceso de enseñanza y el último a la organización escolar. Todos estos temas, sin perjuicio que existan otros, emergen al analizar las metáforas del profesorado sobre sus estudiantes y son relevantes de ser resueltos si se espera que los docentes realicen bien en este contexto su tarea de dar a conocer el mundo.

La tercera conclusión es que cada uno de los temas generadores identificados permite el despliegue de iniciativas inéditas y viables que dan cuenta que frente a problemáticas reales el profesorado manifiesta una subjetividad individual con *voluntad de ser más*. Entre los elementos inéditos y viables más relevantes están el control de la palabra en los Consejos de Profesores mediante la elaboración de la tabla y la regulación de los turnos de habla; la mejor organización del reglamento interno a través de su conocimiento, discusión y agitación mediante una campaña que permita resolver de forma efectiva el enseñar a ser personas como una condición de posibilidad para el enseñar conocimientos; la importancia del afecto y el cariño para motivar a los estudiantes; y la realización de talleres tanto con estudiantes como con apoderados, así como la realización de actividades recreativas en las tardes, como una forma de lidiar con la posición subjetiva de nuevos padres y madres que les asumen.

Estas tres conclusiones dan elementos a favor de la posición que defiende que el fortalecimiento del trabajo profesional docente debe estar orientado a construir un profesionalismo ocupacional o colaborativo y en contra a quienes sostienen que debe estar orientado a construir un profesionalismo organizacional o desprofesionalizante. Esto porque la relevancia que los contextos

socioculturales tienen en la definición de la tarea de mediar entre lo viejo y lo nuevo y dar a conocer el mundo obligan a que nuestros docentes sean profesionales con juicio autónomo y discreto, capaz de resolver situaciones complejas, es un trabajo que requiere preparación y estudios junto con códigos de ética, pero sobre todo, es un trabajo profesional que precisa de la mayor de las confianza por parte del resto de los trabajadores y profesionales del país. En el profesorado se deposita la delicada tarea de dar a conocer lo que como sociedad hemos construido a las nuevas generaciones para que estas puedan insertarse críticamente en el mundo, buscando hacer las correcciones y ajustes que necesita. Esta importante tarea no puede ser regulada externamente, mediante un profesionalismo que desconfía del profesorado y genera, por lo mismo, formas jerárquicas de responsabilidad y toma de decisiones, estandarizando y regulando sus prácticas, exigiendo rendición de cuentas a través de metas y evaluaciones de desempeño. Si creemos que el trabajo profesional docente tiene un rol relevante en la mediación entre lo viejo y lo nuevo, hay que mejorar las condiciones objetivas y subjetivas de su trabajo, y esto comienza por confiar en ellos, potenciando su autonomía y trabajo colaborativo para que sean capaces de ejecutar con rigor la vital tarea que la sociedad moderna a puesto sobre sus manos.

10. Bibliografía

Abarca, W. y Castañeda, L. (2014). Proyecto social en profesores de enseñanza media de establecimientos de Santiago con altos y bajos niveles de bienestar. En Varios Autores, *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal: un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes.* Santiago, Chile: Quimantú.

Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos,* En prensa.

Acuña, F. (2014). Fortalecer la profesión docente: ¿el camino de la política de evaluación e incentivo económico hace sentido al profesorado? En Varios Autores, *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal: un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes.* Santiago, Chile: Quimantú.

Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas, 13(1),* 46-55. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde http://www.psicoperspectivas.cl

Anderson, G. And Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Andreson-Levitt, K. (2011) Anthropologies and Ethnographies of Education Worldwide. En K. M. Andreson-Levitt (Ed) Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling (pp. 1-28). New York, EE.UU: Berghahn.

Apple, M. (2007). Education, Markets, and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies, 1(1),* 4-19.

Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Barcelona, España: Ediciones Península.

Assaél, J, Acuña, F., Contreras, P. y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile. *Estudios Pedagógicos*. En prensa

Assaél, J., Edward, V., Lopez, G. y Adduard, A. (1989) *Alumnos, padres y maestros: La representación de la escuela.* Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas.

Assaél, J. y Neumann, E. (1989). *Clima emocional en el aula. Un estudio etnogr{afico de las prácticas pedagógicas.* Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas.

Avalos, B. (2013). La profesión docente en Chile. Una visión de conjunto. En B. Ávalos (Editora) *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 207-230). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Avalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. En: C. Cox (Editor). *Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. (p.559-594). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Avalos, B. (1999, junio). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. En *Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño*, Conferencia organizada por PREAL y el Banco Mundial, San José, Costa Rica. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774126

Avalos, B. y Sevilla, A. (2013). Descripción de la investigación y de los profesores y profesaras estudiados. En B. Ávalos (Editora) *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 15-32). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Ball, S. (2003). The teacher´s soul and the terrors of performativity. *J. Education Policy, Vol. 18(2),* 215-228.

Ball, S. & Goodson, I. (1985). Understanding teachers: concepts and context. En S. Ball & I. Goodson (Eds) *Teachers´ lives and careers*. Lewes, U.K.: Flamer.

Batallán, G. (1998). Appropriating Ethnography for Research in Education. Reflections on Recent Efforts in Argentina and Chile. In Gary Anderson & M. Montero-Sieburth (Ed) *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm* (pp. 35-50). New York, EE.UU.: Garland Publishing, Inc.

Beijaard, D., Maijer, P., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachrs´ professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20,* 107-128.

Belleï, 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.

Belleï, C. y Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education, 15(2), 108-123.*

Belleï, C. y Valenzuela, J. P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En B. Ávalos (Editora) *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 175-206). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education, 19(2)* 277-290.

Beyer, H. y Araneda, P. (2009). Hacia un Estado más efectivo en educación: una mirada a la regulación laboral docente. En Consorcio para la Reforma del Estado (Compiladores) *Un mejor Estado para Chile. Propuestas de modernización y reforma*. Santiago, Chile: Andros.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

Canales, M. 2006. El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.) *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios* (pp. 266-286). Santiago, Chile: LOM.

Centro de Estudios Mineduc (2013) Establecimientos, Resumen de Matrícula. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2

Cerda, A. M.; Egaña, L; Magendazo, A; Santa Cruz, E y Varas, R. (2004) *El complejo camino de la* formación *ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago, Chile: LOM Ediciones y Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas.

Colegio de Profesores. (2010). *Carrera Profesional Docente. Propuesta del Colegio de Profesores de Chile, Junio 2010.* Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/carreraprofesional/carreraprofesional2010.pdf

Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C., EE.UU.: National Center for Educational Statistics.

Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo, discursos educativos y bienestar docente de Enseñanza Secundaria de Santiago. En Varios Autores, *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal: un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes*. Santiago, Chile: Quimantú.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Revista Educación y Sociedad, 30(107),* 409-426.

Cornejo, R. y Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. Psicoperspectivas, 12(2), 72-82. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://www.psicoperspectivas.cl

Cox, C. 2003. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Editor). *Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 19-124). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research, Vol. 37(8)*. 677-692.

De los Ríos, D. y Valenzuela, J. P. (2013). Los docentes chilenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral. En B. Ávalos (Editora) *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 63-90). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

De Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRELAC, 1, 38-51.*

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Madrid, España: Editorial Losada.

Edulobal (2012). 1er Censo Docente Chile 2012. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://www.eduglobal.cl/content_edu/documents/informe_preliminar.pdf

Edwards, V., Assaél, J. y López, G. (1991) *Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas.

Edwards, V.; Calvo, C.; Cerda, A.; Gómez, M. e Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC. (2012). *Propuestas para una Carrera Docente*. Santiago Chile: Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://www.eligeeducar.cl/ee/wp-content/uploads/2012/02/Propuesta-Carrera-Docente.pdf

Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docentes. En E. Tenti (compilador) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19 - 70). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. *Revista PRELAC, 1, 116-133.*

Esteve, J. M. (1989). *El malestar docente*. Barcelona: Laia

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology, 56*(4) 406-422.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos, 37,* 70-80.

Foladori, H. (2008). Trabajo, institución y producción de subjetividad. *Psiquiatría y Salud Mental, 1-2*, 79 – 91.

Foladori, H. (2007). *Burn Out:* El trabajo psíquico con equipos de salud y educación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(12),* 2-9

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Cartas a quién pretende enseñar.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

García-Huidobro, J. E. 2001. *Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete* tesis *basadas en la experiencia chilena.* En S. Martinic y M. Pardo (Ed*). Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 114-124). Santiago, Chile: CIDE – PREAL.

Gobierno de Chile (2014) Mensaje Presidencial 21 de Mayo de 2014. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Goodson, I. (2001). *Life Politics. Conversations about culture and education.* Holanda: Sense Publishers.

Goodson, I., Moore, S. & Hargreaves, A. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers´ Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly, 42(1),* 42-61.

Gramsci, A. (2007). Antología. México: Siglo XXI.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guerrero, P. (2008) La aproximación clínica del trabajo: una posibilidad de intervenir e investigar la identidad profesional de los docentes de zonas vulnerables. *Psiquiatría y Salud Mental, 1-2*, 92 - 104.

Hanushek, E. & Rivkin, S. (2006). Teacher Quality. En E. Hanushek and F. Welch (Eds.) *Handbook of the Economics of Education Volume 2* (pp.1.051-1.078). USA: Elsevier

Hargreaves, A. (2009). Presentism, Individualism, and Conservatism: The Legacy of Dan Lortie´s, Schoolteacher: A Sociological Study. *Curriculum Inquiry, 40(1)*, 143-154.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid, España: Ediciones Morata.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice, 6(2)*, 151-182.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. En A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. New York, USA: Teachers College Press.

Haas, E. y G. Lakoff (2009). Marcos, metáforas y políticas educativas. En M. Pini (ed.) *Discurso y educación: herramientas para un análisis crítico* (pp. 174-189). Buenos Aires, Argentina: UNSAMEDITA.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación, 3a ed.* México D. F.: McGraw-Hill.

Huberman, M. & Miles, M. (2002). The qualitative researchers companion. London, UK: Sage publications.

Jackson, Ph. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers´ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21(8)*, 995-1006.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lang, . V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En E. Tenti (compilador) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 71 - 118). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

López, G., Assael, J., y Neumann, E. (1984). *La cultura escolar ¿Responsable del Fracaso?* Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas.

Mckinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. el 1 de junio de 2014 desde: http://www.mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

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 Studyes Association, Septiembre, Washington DC. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://normal7integra.buenosaires.edu.ar/Archivos/varela_celeste/seminario_trabajo_doc/30_anos_deolidia_martinez.pdf

Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En P. Gentili y G. Frigotto (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp- 213-220). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Martínez, D.; Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del Trabajo Docente: Una propuesta de abordaje del Malestar y el Sufrimiento Psíquico de los docentes en Argentina. *Revista Educación y Sociedad, 30(107),* 389- 408. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/05.pdf

Mizala, A. y Romaguera, P. (2002a). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. *Working Paper CEA 116*, Universidad de Chile

Mizala, A. y Romaguera, P.. (2002b). Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena. *Cuadernos de Economía, 39(118)*, 353-394.

Mizala, A. y Romaguera, P. (2005). Teachers' salary structure and incentives in Chile. En E. Vegas (Ed). *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, D.C., USA: World Bank Press.

Montecinos, C., Pino, M., Campos-Martínez, J., Domínguez, R. and Carreño, C. (2014). Master teachers as Professional developers: Managing conflicting versions of professionalism. *Educational Management Administration & Leadership*, *42(2)*, 275-292

Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En: C. Cox (Editor). *Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. (p.445-517). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Santiago, Chile: PIIE. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf

Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960 - 1973.* Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). Society at a Glance. OECD Social Indicators. The crisis and its afertmath. OECD Publishing. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: *http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en*

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. OCDE. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf

Oliveira, D. (2008). La nueva regulación educativa en Amética Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. En A. M. Corti (Comp.) Regulación social y políticas educacionales en América Latina (pp. 18 - 35). San Luis, Argentina: Ediciones LAE. Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Digital_RSyPEAL.pdf

Oliveira, D., Gonçalvez, G. y Melo, S. (2004) Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 9(20),* 183-197.

Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). *Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar Chileno.* Santiago, Chile: Panel de Expertos para una Educación de Calidad.

Pardo, M. (2013). La visión de los docentes sobre las reformas educacionales. En B. Ávalos (Editora) *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 155-174). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Pavez, J. (2003). Situación de los docentes. Sus condiciones laborales y profesionales. En Ricardo Hevia (Editor). *La educación en Chile, Hoy* (pp. 77-86). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia,* (40), 40-49.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Sanders, W. & Rivers, J. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Tennessee, USA: University of Tennessee.

Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas. Individuazación, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhe, 21(2)*, 35-46.

Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las acuatles políticas de profesionalización para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento, 59(31),* 178-192.

Soto, V. (2006). Profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad. *Docencia,* (30), 71-83.

Soto-Andrade, J. (2007). La cognición hecha cuerpo florece en metáforas… En: A. Ibáñez y D. Cosmelli (Ed.) *Nuevos enfoques de la cognición. Redescubriendo la dinámica, la intención y la intersubjetividad.* Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Sotomayor, C. (2006). Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005). *Pensamiento Educativo, 39(2)*, 255-271.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Margarita Poggi (coordinadora) *Políticas Docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, Argentina: Unesco.

Tedesco, J. C., & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO.

Tenti, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (compilador) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119 - 142). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Vaillant, D. (2007, septiembre). La Identidad Docente. En I Congreso Internacional *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado,* Barcelona, España.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, Chile: Serie Documentos PREAL N° 31: PREAL.

Van den Berg, R. (2002). Teachers meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research,* 72 (4): 577-625

Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener a profesores efectivos? En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.) *La agenda pendiente en Educación.* Santiago, Chile: U. de Chile y UNICEF.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis [En línea], 27.* Recuperado el 1 de junio de 2014 desde: http://polis.revues.org/943

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana.* Barcelona, España: Anthropos.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, España: Anthropos.

Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En Ema León y Hugo Zemelman (Coordinadores) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social.* México: Anthropos.

Zemelman, H. (1992). Educación como Construcción de Sujetos Sociales. *La Piragua, (5),* 12-18.

Prensa

Premios nacionales y académicos firman carta abierta en rechazo al SIMCE. (2013, 27 de septiembre). *La Nación.*

OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. (2014, 6 de mayo). *The Guardian*.

Leyes

Chile (2011) Ley Nº 20.501 "Establece la Ley de Calidad y Equidad de la Educación". Ministerio de Educación.

Chile (1991) Ley N° 19.070 "Estatuto de los Profesionales de la Educación". Ministerio de Educación.