

Discursos sobre los sentidos del trabajo y bienestar en docentes de enseñanza secundaria de Santiago (Chile). Lo real en el trabajo y la variabilidad discursiva¹.

Rodrigo Cornejo Chávez².

Publicado en: Godoy, L. & Ansoleaga, E. (compiladoras) (2015): “Psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica: Un campo en tensión o tensión entre campos”. Páginas: 147 a 160. Santiago de Chile: RIL Editores.

El objetivo de investigación del cual daremos cuenta en este artículo fue comprender los sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar.

1. La docencia como trabajo afectivo inmaterial en el actual contexto de transformaciones sociales.

Durante las últimas dos décadas se han producido profundas transformaciones en la organización del trabajo docente en América Latina, las que han tenido que ver con las nuevas relaciones entre escuela-docencia-sociedad que ha creado y promovido el capital financiero, así como con la aplicación de políticas educativas neoliberales y políticas de “gerenciamiento”³ hacia el trabajo docente. Destacados investigadores latinoamericanos plantean que seguimos sin conocer la organización del trabajo real de los docentes, generada con los cambios en las regulaciones educativas (Oliveira, Gonçalves & Melo, 2004).

Los alcances de este conjunto de transformaciones sociales requieren ser pensados desde nuevas categorías y conceptos. Una de ellas, que nos parece de utilidad, es la categoría del trabajo inmaterial y afectivo, como lente para estudiar la actividad docente. Esta perspectiva nos ayuda a replantear preguntas que aparecen, de manera incipiente en la investigación crítica del trabajo: ¿Que producen los docentes con su trabajo?, ¿Qué tipo de valor están generando en la “cadena” de producción de la vida humana?, ¿Cuáles son las características centrales de su proceso de trabajo?

El trabajo inmaterial, “se refiere a las actividades en las cuales el ejercicio de producción concentra las etapas de circulación y consumo en un mismo acto” (De la Garza, 2001, p. 24). Tanto el producto, como el proceso de producción inmaterial son intangibles, nunca se puede establecer con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para producir un objetivo deseado. La consecuencia de lo anterior, es que proceso y producto de trabajo tienden a invisibilizarse y como tal a devaluarse (De la Garza, 2001). En el caso de la docencia y otros oficios sociales, el núcleo del trabajo además de inmaterial es eminentemente afectivo (Lazzarato y Negri, 2001). Para Martínez (2000) el producto del trabajo docente es un producto-relación y un producto-conocimiento. La experiencia escolar básicamente genera subjetividad y la construcción de un mundo sensible común, formas de nombrar la realidad social, formas de relacionarse con los demás, formas de ubicarse en el mundo. Respecto del proceso de trabajo docente, Virno (2003) plantea que la esencia del proceso de producción inmaterial afectiva es una compleja red lingüística, comunicativa y vincular difícil de mirar mientras está ocurriendo, pero que vivimos a través de nuestro cuerpo.

¹ El presente trabajo da cuenta de algunos resultados enmarcados en la línea de investigación sobre “Subjetividad y Trabajo Docente” que se desarrolla en el Equipo de Psicología y Educación (EPE) del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, como parte de la Red de Estudios del Trabajo Docente ESTRADO (asociada a CLACSO). Una versión más completa de esta línea de investigación se puede encontrar en mi tesis doctoral (Cornejo, 2012). Este estudio contó con el apoyo económico de la Vice Rectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile –VID 2010 código SOC 10/09-2.

² Doctor en Psicología. Académico Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

³ También conocido como la corriente del *New Public Management*

2. La docencia como actividad articulada en torno a los sentidos del trabajo y la politicidad de la tarea docente

Diversos autores plantean la necesidad de comprender las emociones y los vínculos docentes de manera articulada con los propósitos morales que guían su trabajo (Day, 2002; Kelchtermans, 2005). El concepto propósito moral docente, propuesto inicialmente por Fullan (1993) en sus estudios sobre cambio educativo, se ha instalado en el debate sobre la labor docente. Para este autor, el propósito moral docente es la actualización concreta, creativa y viable del sentido del trabajo educativo (Fullan, 1993). Se trata de la articulación de una visión personal con la construcción de sentidos compartidos, en el marco de una visión social y moral ampliada que excede las interacciones del aula (Fullan, 2003). Los autores de esta perspectiva, que podríamos catalogar de culturalista (Da Rosa, Chalfin, Baasch y Soares, 2011) concluyen que las creencias, sentidos, propósitos, actitudes y disposiciones emocionales de los docentes son el elemento fundamental para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento implementados en las escuelas (Fullan, 2003; Hargreaves, 1997).

En el marco de los procesos de trabajo docente, se destacan varios aportes de los estudios recientes sobre el sentido y los propósitos morales docentes. En primer lugar, se ha planteado que la construcción de propósitos morales en la práctica pedagógica, es algo dinámico e inestable, que requiere nutrirse de saberes contextuales y de un continuo cuestionamiento e interrogación de la práctica (Fullan, 2003; Fullan y Hargreaves, 2000). En la misma dirección, se ha destacado la importancia de construir una actitud permanente de reflexión sobre el propio comportamiento moral de los docentes, así como de las razones que los mueven a actuar de una u otra manera en la enseñanza (Marchesi, 2007).

Por otro lado una relectura de la obra de Vigotsky y de los enfoques constructivistas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollo coloca en el centro de la acción pedagógica la construcción de sentidos compartidos. Desde esta perspectiva el sentido de una palabra “es el agregado de todos los sucesos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. Constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente” (Vigotsky, 1985, pp. 188-189). Los sentidos para Vigotsky integran aspectos afectivos, volitivos, de pensamiento y de acción, los cuales pueden asumir diferentes relaciones entre sí. Para González Rey (2010), la categoría sentido no solo plantea una relación entre aspectos cognitivos y emocionales, sino entre lo simbólico y lo emocional, con lo cual se posiciona en un lugar central de la construcción social de subjetividad (González Rey, 2010).

Finalmente, un conjunto de investigaciones sobre malestar en el trabajo docente dan cuenta de la relación estrecha entre la ausencia de objetivos trascendentes sobre la práctica educativa y un aumento en niveles de malestar y enfermedad en los profesores (Cornejo, 2009; Montgomery y Rupp, 2005; Van der Doef y Maes, 1999).

Por otra parte, desde perspectivas críticas, la educación es la práctica social que construye la inteligibilidad de la realidad, apareciendo así fundamentalmente como la (re)invención del mundo (Freire, 1993). Esto plantea una crítica radical a las concepciones universalistas del acto educativo, que lo conciben como un fenómeno de transmisión cultural al servicio del conocimiento en general. Para Freire, la necesidad de ir más allá del acto presente es lo que otorga dirección y objetivos a la educación y la que, “impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma, en forma ética su sueño que es político (Freire, 1996, p.77). Sin embargo, la conciencia de este fenómeno por parte de los docentes no es algo fácil. “Sería ingenuo pensar que la elite se dejaría ver tal como es por medio de un proceso pedagógico que, a fin de cuentas, funcionaría en su contra” (Freire, 2004, p. 106).

3. Metodología

El presente estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa/interpretativa. Indagamos en los discursos sobre el sentido del trabajo en docentes que trabajaban en establecimientos de educación secundaria que habían sido previamente evaluados respecto de sus niveles de bienestar laboral (Cornejo, 2009). La estrategia de muestreo utilizada fue de selección gradual o paso a paso, basada en el principio básico del “muestreo teórico” (Glaser & Strauss, 1967). Como ya concíamos la extensión y algunos rasgos de la población, nuestra opción fue realizar un muestreo de *intensidad*, definido como aquel en el que los casos son seleccionados de acuerdo a la intensidad con la que ciertos rasgos o procesos se presentan, o se suponen presentes, en ellos (Flick, 2004). El rasgo de intensidad que nos orientó en la selección gradual de casos, fue el nivel de Bienestar que presentaron los cuerpos docentes de los establecimientos educacionales en el estudio anterior. La selección de casos consideró la muestra de establecimientos y docentes que ya habían sido previamente evaluados a través de la construcción de un Índice General de Bienestar [IGB] para cada establecimiento, a partir de los siguientes indicadores: agotamiento emocional; distancia emocional; sensación de falta de logro; síntomas generales de ansiedad/depresión; indicador de enfermedades presuntivas (reportadas por los propios docentes); y satisfacción vocacional. Este IGB indicaba entonces el nivel de bienestar de los distintos colegios que formaron parte de dicha muestra (Cornejo, 2009). La muestra original estaba compuesta por 45 liceos municipalizados y particulares con subvención estatal de la provincia de Santiago (en los que trabajaban 822 docentes), los cuales fueron ordenados de acuerdo al puntaje obtenido del IGB (en percentiles). Para esta investigación, se constituyó una “población básica” de estudio constituida por los docentes que se desempeñaban en establecimientos con altos y con bajos niveles de bienestar (de aquí en adelante, hablaremos de liceos con bienestar y liceos con malestar para facilitar la lectura). Se consideraron como establecimientos con altos niveles de bienestar aquellos que se ubicaron en el primer cuartil con más alto puntaje en el IGB. Asimismo, se consideraron como establecimientos con malestar aquellos que se ubicaron en el cuarto cuartil, aquel de los puntajes más bajos en el IGB.

Los procedimientos de producción de información utilizados en este estudio fueron de tres tipos: grupos focales GF (4), para indagar en el discurso emergente desde la experiencia compartida de trabajo; grupo de discusión GD (1), para indagar en aspectos discursivos más relacionados con el orden de lo deseado y entrevistas semi-estructuradas E (4), para profundizar en temáticas puntuales que quedaron solo esbozadas en los dispositivos grupales (Canales, 2006). La variedad de técnicas utilizadas tuvo que ver con el principio de la diversidad formas de acercamiento a los casos y con los requerimientos teóricos surgidos a medida que se desarrollaban los análisis preliminares

El enfoque de análisis utilizado y que dio coherencia a todo el proceso investigativo fue el Análisis Crítico del Discurso, a través del modelo tridimensional de Fairclough (1993). Este autor propone un modelo de análisis coherente con las tres funciones del discurso por él estudiadas: función de identidad, función relacional y función ideacional. Las tres dimensiones del modelo son: análisis lingüístico del texto mismo, análisis micro sociológico interpretativo del discurso, en tanto práctica discursiva (la producción activa sobre la base del sentido común) y análisis explicativo macro sociológico de la práctica social, es decir de la relación del lenguaje con las estructuras sociales (Fairclough, 1993; Stecher, 2010).

Valorizamos especialmente los elementos de quiebre en la lógica discursiva. La interpretación de las disonancias o quiebres en la lógica discursiva de los docentes, se construyó desde las tres dimensiones de análisis mencionadas.

4. Resultados

4.1. Homogeneidad/Variabilidad y apego al orden discursivo hegemónico

El discurso de los docentes sobre el sentido de su trabajo no se produce de manera cualitativamente distinta entre docentes que trabajan en establecimientos con bienestar y malestar, enmarcándose ambos en los límites del

orden discursivo hegemónico respecto a la educación y la docencia. Sin embargo, existen fenómenos de variabilidad discursiva y de disonancia que producen ciertos quiebres en el sentido del discurso, lo que presentaremos al final de los resultados.

Al analizar el discurso docente sobre su trabajo, en su relación de inter textualidad con los recursos lingüísticos socialmente disponibles que componen el orden discursivo, visualizamos la materialización de los fenómenos que Fairclough (1993) denomina tecnologización y colonización discursiva. La tecnologización discursiva es descrita como la construcción de nuevos sentidos comunes desde la lógica del poder, que permiten controlar discursos y por lo tanto, sustentar ciertas prácticas discursivas por sobre otras prácticas alternativas posibles. Vemos esta tecnologización del discurso docente en los significados ideacionales, relacionales e identitarios, que coinciden con los discursos, géneros y estilos que componen este orden discursivo (Fairclough, 1995).

Los significados ideacionales sobre el sentido coinciden con el discurso hegemónico de un ordenamiento social sustentado en los postulados del capital humano, en los valores de la meritocracia y la competencia (Frigotto, 1998); así como en una concepción transmisiva, reproductiva de la enseñanza (Freire, 1970).

Los significados interaccionales del discurso producen a los docentes en una relación permanente de *evaluación/vigilancia y falta de apoyo*: “...está todo el mundo en la expectativa de que tengas un tropiezo para aplicarte las penas del infierno...” (GF 3), de *aceptación de las reglas del juego aunque no las comparta*: “... lo que queremos va a contrapelo de lo que hacemos, no porque queramos, sino porque estamos siendo llevados a eso...” (GD); y de *desconfianza hacia la comunidad local* que no puede aportar en su tarea educativa: “Queremos entregar sabiduría, entendiendo que eso está ocurriendo en un contexto de tremenda violencia que viven los niños en este sector, con violencia en la familia, en la comunidad, pandillas drogas...” (GF 3). Estos elementos coinciden con el género del orden discursivo que coloca a los docentes en una relación de rendición de cuentas, de negación de los saberes locales en función de un saber científico y de desvalorización social hacia su tarea.

Por último, los significados identitarios producidos en el discurso docente lo colocan en posiciones de *ejecutor de diseños ya hechos*: “trabajamos habilidades que ya están estipuladas y graduadas y que me piden que haga” (GF4); y de *catalizador de un cambio social sistémico*: “...puedes ir cambiando al niño...lo puedes ir haciendo un poco que vaya de clase baja a clase media”. Estos aspectos coinciden con el estilo del orden discursivo hegemónico, del paradigma racio-técnico, que coloca al docente en un lugar de implementador, de actor individual eficaz y de promotor de la movilidad social meritocrática.

El fenómeno de la colonización discursiva (Fairclough, 1993) se apreciaba en el uso, de parte de los docentes, de términos y conceptos propios de la racionalidad económica, incluso para argumentar representaciones de crítica respecto del funcionamiento actual del sistema educativo: “...volviendo al tema, yo quisiera agregar, sobre el *valor agregado*, yo siento que puedo hacer bien el trabajo cuando logros elevar este valor...” (GF 4); “El diez por ciento de la población es talentosa, entonces aquí tenemos una cantidad de talentos importantes...¿cuánta pérdida de capital humano tenemos?” (GF 3). Finalmente, nos parece que la potencia de la tecnologización y colonización discursiva radica en una suerte de *ontologización* del discurso del poder, que se vuelve el discurso de lo real (Zemelman, 2007). Es como si la misma producción de discurso crítico debiera situarse dentro del lenguaje del orden discursivo para no quedar fuera de la realidad: “...en el fondo todos nos dejamos llevar por un sistema establecido...porque ser distinto cuesta...te puede llevar a tener una gran cantidad de personas en contra o te pueden catalogar de una persona loca” (E 4). Como vemos, lo que se juega no es solo poder sustentar puntos de vista discrepantes de las posiciones hegemónicas, se trata más bien de poner en peligro la propia valoración como docente y como persona, de posicionarse dentro o fuera de lo real.

4.2. Sentidos “universales” del trabajo docente y obstáculos que impone la realidad para su consecución.

El discurso de los docentes sobre el sentido del trabajo se construye a partir de una tensión, entre definiciones universalistas y abstractas del sentido del trabajo, las que aparecen como mandatos y prescripciones sobre el mismo, y una serie de obstáculos que los docentes identifican para poder llevarlos a cabo. El sentido del trabajo docente es definido como “formar y transmitir conocimiento integral para que los jóvenes se inserten en la sociedad” (GF1 Bienestar), “somos formadores de personas en donde queremos entregar sabiduría, el saber, el saber hacer, que tiene que ver con las competencias y el saber ser de los chicos que tiene que ver con los valores” (GF 3 Malestar).

Estas deficiones que hemos denominado universalistas o genéricas del sentido del trabajo, chocan, en el despliegue del discurso, con una serie de obstáculos impuestos por la realidad que hacen imposible su cumplimiento. Estos tienen que ver con: cambios sociales acelerados “la sociedad ha cambiado mucho, y obviamente el colegio es como el fiel reflejo de este cambio social y creo que de alguna u otra manera, la sociedad no tiene una toma de consciencia de las dificultades actuales del ejercicio de la profesión al interior del aula” (GF4 Malestar); contextos adversos en las comunidades locales: “porque hoy día tenemos que luchar contra varios, por así decirlo, demonios, jah... la droga, no cierto, la delincuencia, eh..., el alcoholismo, etc.” (GF 2 Bienestar); falta de apoyo para la labor docente: “el profesor ha perdido una autoridad social, cierto, ya no es una autoridad social por una parte pero sin embargo, se le exige que sea como una autoridad moral, ya, y está como todo el mundo en la expectativa de que tú tengas un tropiezo para aplicarte las penas del infierno” (GF 3 Malestar); y un sistema educativo que no funciona: “es el sistema educativo el que está enfermo, porque aquí nadie puede tomar una decisión, es como yo veo que me está gangrenando una uña, y veo que es el dedo, veo que es la mano, y nadie puede cortar cuando estaba en el dedo, y lo único que había que hacer era curar esa herida, ponerle yodo, airearla, qué se yo, bla, bla, bla, pero no, tenemos que cortar el brazo” (GF 2 Bienestar).

4.3. Sentidos reformulados para el trabajo docente a partir de las contradicciones entre los aspectos prescritos y reales del trabajo

En este juego de intertextualidad, que implica la consideración de prescripciones y dificultades, los docentes producen elaboraciones más específicas respecto del sentido de su trabajo, que emergen como estrategias para enfrentar la tensión descrita. Son todas estrategias orientadas hacia los estudiantes y todas operan como si el sistema educativo efectivamente funcionara. Estos núcleos de sentido específicos sobre el trabajo son cuatro: *generar movilidad social*: “puedes ir cambiando, en el niño, en el interior, lo puedes ir haciendo un poco que vaya de clase media baja, a clase media” (GF 4 Malestar); *sacar a los jóvenes de su contexto local*: “Esta es una de las comunas con mayores índices de vulnerabilidad para los jóvenes, entonces acá esto viene a ser como una forma de sacar de ese mundo, de esa instancia” (GF2 Bienestar); *rescatar a los estudiantes talentosos*: “tenemos que pensar que todos no van a tener éxito, entonces me tengo que preocupar de los cinco mejores y el resto, lo tengo que ignorar para el mundo e irá a despertar en un momento determinado” (GD); *transmitir valores en peligro o perdidos*: “hay otros valores que ellos desarrollan, entonces, eso hace que la sociedad en estos momentos, la vemos, o se percibe, como una sociedad muy diferente. A lo mejor, será muy avanzada, pero totalmente, desde nuestro punto de vista, distorsionada....tratamos de contrarrestar esa situación (GF1 Bienestar).

4.4. La realidad educativa y social como “evento” en el discurso docente

La realidad social y educativa es producida en el discurso de los docentes con las características de un “evento natural”, como algo ya dado y, por tanto, no modificable (Fairclough, 1993). Este fenómeno discursivo se produce a través de dos operaciones gramaticales. En primer lugar el uso de estructuras gramaticales atributivas para describir la realidad social: “...si tú me pides en una palabra, el sistema escolar está esquizofrénico, porque nos piden una cosa, pero somos otra...” (GF 1); “...los alumnos tienen que tener más herramientas que nadie, la competencia es terrible...” (GF 2). La estructura gramatical atributiva no posesiva que se utiliza en estos

fragmentos es propia de la referencia a una condición pre-existente o dada, en la cual no se aprecia, ni la acción que crea el atributo descrito, ni un sujeto de “agentividad” que produzca estas acciones. La segunda operación consiste en el uso de un estilo gramatical intransitivo para referirse a la acción de quienes han impuesto el actual modelo educativo y social: “se nos está pidiendo lograr indicadores que son, que no tienen que ver con eso con lo que nosotros entregamos diariamente” (GF3), “lo que queremos va a contrapelo con lo que hacemos, no porque queramos hacerlo sino porque estamos siendo llevados a eso” (GD). Las estructuras gramaticales intransitivas presentan las acciones humanas como eventos, en los que también se diluye la agentividad del sujeto que las impulsó (Fairclough, 1989). Por otra parte, en términos interaccionales del discurso, aquí los docentes son producidos en una relación indirecta y de ocultamiento respecto de quienes ejecutan las acciones que condicionan su trabajo, a la vez que desarrollan una acción de adaptación a esta realidad y a estas imposiciones. En términos identitarios, los docentes son producidos en este discurso, en una posición subjetiva de pasividad y adaptación.

Más allá de la crítica al modelo, que aparece permanentemente en el discurso, los docentes no visualizan un proyecto histórico y educativo de la elite en acción. Si la realidad social no es producida en el discurso docente como una construcción humana, se dificulta la expresión abierta de adhesión o rechazo a este proyecto de construcción. Pero, lo que resulta más relevante en términos de producción de subjetividad, impide identificarse como sujeto colectivo docente, que también es capaz de construir un proyecto educativo y sustentarlo en el tiempo. Si no se ve un sujeto claro como opuesto, es imposible verse a sí mismo como tal, son dos los términos de una relación social.

4.5. Dificultad para producir discurso sobre las dimensiones políticas de la docencia.

Este fenómeno lo apreciamos básicamente en dos operaciones discursivas producidas por los docentes. En primer lugar, una tendencia a presentar una *visión negativa de lo político*: “...la crítica que siempre le hago al Colegio de Profesores es que es político, no es un cuerpo profesional, porque como cuerpo profesional el Colegio de Profesores debería estar en otros temas, no solamente defendiendo la plata...” (GF 1). El dominio de lo político aparece en contradicción con el dominio de lo profesional, asociándose a su vez lo político con las reivindicaciones de carácter económico.

En segundo lugar, un *rechazo explícito al conflicto político*: “las personas que toman las decisiones más importantes del país no tienen mucha claridad...tiene que haber un acuerdo, que es la comunicación” (E2). Aquí se expresa un significado discursivo ideacional que muestra una concepción del ámbito de la toma de decisiones, como un asunto de acuerdos y buena comunicación. Implícitamente podemos interpretar una negación de la política, como expresión conflictiva de intereses de grupos sociales diversos.

No observamos entonces el despliegue de una visión de futuro vinculada a la experiencia presente, ni una voluntad conciente de ejercer algún tipo de acción para acercar el futuro deseado.

4.6. Variabilidades y disonancia en el discurso docente sobre sentidos del trabajo.

Como decíamos, si bien el discurso de los docentes que trabajan en establecimientos con bienestar y malestar no es cualitativamente diferente, los docentes de establecimientos con bienestar producen disonancias discursivas que apuntan a aspectos centrales del proceso de trabajo docente.

Las variabilidades discursivas en torno al proceso de trabajo tienen que ver con el vínculo afectivo con los estudiantes y el trabajo colectivo entre docentes. Respecto al *vínculo afectivo con los estudiantes*, el discurso de los docentes de establecimientos con malestar parece sobrepasado por las dificultades que plantea la vinculación con los estudiantes, emergiendo dos contenidos opuestos, por un lado un discurso de sobre involucramiento afectivo: “voy hasta las casas, que a veces me tratan de cortar el cordón en mi casa, oye córtala de llamar tanto

pero es porque al menos para mí es una pasión” (GF 3 Malestar); por otro lado, un rechazo activo a la relación de cuidado con los estudiantes: “La jornada escolar completa⁴, en verdad, no se hizo pensando en que se iba a mejorar la calidad de la educación, se hizo pensando, en que tengamos a los estudiantes todo el día para que no sean drogadictos, alcohólicos... nosotros íbamos a ser nanas con título, eso es lo que ellos quieren...” (GF4 Malestar). Si bien los fenómenos de sobre involucramiento y rechazo vincular parecen contradictorios, en diversos estudios de salud laboral docente se ha vinculado el primero al fenómeno del agotamiento emocional y el segundo al del distanciamiento emocional o despersonalización. Ambos fenómenos forman parte del llamado síndrome de *burnout* (Maslach, 2003).

En la contraparte, el discurso sobre el vínculo con estudiantes de los docentes que trabajan en establecimientos con bienestar, aparece como más reflexivo y realista. Se aprecia un intento de elaborar formas concretas de manejo frente a los enormes desafíos que plantea la construcción de vínculos con los estudiantes, apareciendo aquí contenidos ligados al manejo del límite en este vínculo: “ser docente también implica un cierto grado de empatía con algunos problemas de los alumnos, tratar de entenderlos y todo, pero hasta cierto límite, nosotros no podemos cubrir toda esa carencia que tienen ellos” (GF1 Bienestar); y a temáticas relativas al auto cuidado y equilibrio emocional docente: “me hacía cargo de cosas que no me correspondía, que los chiquillos estaban bien, estaban mal, tenían problemas y ahí salía corriendo, entonces al final la única que me desgastaba era yo” (GF1 Bienestar), “el equilibrio en las emociones es otro tema importante en el quehacer del buen docente” (GF2 Bienestar).

Respecto a los *aspectos colectivos del trabajo*, el discurso de los docentes de establecimientos con bienestar da cuenta de experiencias colectivas como fuente de bienestar y del alcance de logros asociados al trabajo en equipo: “importante es el apoyo que nos damos entre nosotros, en los momentos informales, por ejemplo...a veces uno sale un poquito tensionado, cansado y llega ahí, no es cierto, al almuerzo y empieza conversar entre todos y como que nos renovamos de nuevo para iniciar la jornada de la tarde” (GF1 Bienestar). Por el contrario, el discurso de los docentes que trabajan en establecimientos con malestar expresa una queja por la falta de trabajo en equipo y da cuenta de la creencia de que el malestar laboral impide el desarrollo de procesos de trabajo colectivos: “no nos damos tiempo para vincularnos, y estamos cansados, vivimos cansados porque estamos sobre-exigidos, nos falta trabajar como equipo, trabajar como departamento, porque eso se ha ido perdiendo, por esta cuestión de las exigencias” (E3 Malestar)

5. Conclusiones y discusión

Los sentidos atribuidos al trabajo docente se producen de manera similar en el discurso de los 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.

Las regularidades discursivas sobre el sentido del trabajo se despliegan como una tensión entre definiciones “universalistas” sobre el quehacer docente y obstáculos que la realidad percibida impone para su cumplimiento. Frente a esta tensión entre lo prescrito y lo real del trabajo, los docentes despliegan estrategias discursivas en torno a objetivos concretos para su trabajo, que se articulan en torno al significado ideacional de la inserción y la selección social de estudiantes.

En los discursos docentes no aparece con claridad un sentido del trabajo reconstruido desde lo local, que incorpore visiones personales y colectivas sobre el trabajo, tampoco se aprecia una visión realista del oficio docente, que logre articular una visión sobre los distintos actores y niveles educativos (Fullan, 2003).

⁴ La Jornada Escolar Completa (JEC) fue una de las políticas escolares centrales implementadas por el estado chileno en la década de los '90. Su objetivo fue aumentar las horas de permanencia de los estudiantes en los establecimientos escolares.

Sin embargo en el discurso de los docentes que trabajan en establecimientos con altos niveles bienestar se presentan una serie de fenómenos de variabilidad y heterogeneidad discursivas, los que pueden ser interpretados como elementos emergentes de la intertextualidad discursiva. Estos elementos apuntan a aspectos centrales del proceso y del producto del trabajo docente. El discurso de los docentes de liceos con bienestar permite la emergencia de miradas sobre dimensiones no vistas del trabajo real, así como perspectivas más realistas para explicarse el trabajo realizado.

Ver el trabajo real es siempre un desafío en los trabajos afectivos, más aún en el actual escenario de transformaciones sociales, que aún no acaban de decantar para los docentes. Las nuevas regulaciones parecen haber confundido mucho a los docentes, quienes recién empiezan a pensar su trabajo real en las actuales condiciones, es decir, lo que realmente hacen, para qué lo hacen, desde dónde, con quiénes, en qué procesos, qué es lo que importa y qué es lo secundario, cuáles son sus aportes como docentes, hasta dónde llegar, etc. El trabajo real es en función de los estudiantes, el nuevo sujeto docente se configurará con los jóvenes. Lo que hagan los docentes con sus estudiantes, podrán hacerlo con ellos mismo y viceversa.

La construcción de sentidos más colectivos y potentes sobre el trabajo docente, la mayor elaboración respecto de las dimensiones de la politicidad del trabajo, y la mejora del bienestar laboral, están íntimamente asociadas al desarrollo de una mayor conciencia del trabajo real que se realiza.

Referencias

- Canales, M. (2006). Metodología de Investigación Social. Santiago de Chile: LOM
- Cornejo, R. (2012). Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología por la Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111523>.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.107, 409-426. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Da Souza, S., Chalfin, M., Baasch, D. & Soares, J. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 175-188.
- Day, C. (2002) School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(2), pp. 677-692.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En De la Garza, E. y Neffa, J. (Ed.). El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro (pp.11-31). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- Fairclough, N. (1995). General introduction. En "Critical discourse analysis. The critical study of language". London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (1993). Discourse and social change. Cambridge-Oxford, UK: Polity Press. Blackwell Publishers.
- Fairclough, N. (1989). Lenguaje and power. Londres y Nueva York: Longman.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Argentina: Siglo XXI.
- Frigotto, G. (1998): "La productividad de la escuela improductiva. Un (re) examen de las relaciones entre la educación y la estructura económico-social capitalista". Buenos Aires: Miño y Davila.
- Fullan, M. (2003). Las fuerzas del cambio, con creces. Madrid: AKAL
- Giroux, H. (1996). Los profesores como intelectuales transformativos. Madrid: Morata
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): "The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research". Nueva York: Aldine.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universithas Psychologica*, 9 (1), 243-251.
- Hargreaves, A. (1997). Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21, pp. 995-1006.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad. Río de Janeiro: Editorial DPA.
- Marín, J.C. (1990). Conversaciones sobre el poder: una experiencia colectiva. Buenos Aires: EUDEBA.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 12, nº 5, 189-192.
- Mejía, M. R. (2008). Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Presentada en el evento Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias, Medellín, Colombia.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente, en Cox, C. Editor. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.
- Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL.9 (20), 183-197.
- Parra, M. (2007). La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención. UNESCO/OREALC.
- Piaget, J. (1977). El criterio moral en el niño. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Pulido-Martínez, H. C. (2004). En busca de una psicología crítica en los ámbitos laborales. *Universitas Psychologica*, 3(2), 213-222.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento* 59, volumen XXXI, 178 – 192.
- Superintendencia de Seguridad Social SUSESO (2010). Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo SUSESO-ISTAS 21. Gobierno de Chile.
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 93-107. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64712156008>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Barcelona: PREAL – ORT.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vigotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. México: Ediciones Quinto Sol.
- Virno, P. (2003). Virtuosismo y revolución. Madrid: Traficantes de sueños.