

El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente

Rodrigo Cornejo^{a(*)}, Javier Insunza^b

^a Universidad de Chile, Chile ^b Liceo Lastarria, Chile

(*)rodrigo.cornejo@u.uchile.cl

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis acerca del lugar ocupado por el sujeto docente en el movimiento social chileno por la educación. Dicho análisis se construye a partir de los hallazgos de una investigación recientemente realizada con docentes de enseñanza secundaria de Santiago, cuyo objetivo fue comprender las dimensiones de la politicidad del trabajo en el discurso docente. El enfoque del estudio fue el análisis crítico del discurso, utilizando el modelo de análisis trifactorial de Fairclough. Encontramos que el discurso producido por los docentes se enmarca en los límites del orden discursivo hegemónico. Los docentes niegan la dimensión política del trabajo, asociándola a lo reivindicativo institucional. En su discurso, la realidad educativa y social se muestra producida como evento natural, no susceptible a modificación por la acción de los sujetos. Su discurso sobre la memoria es fragmentado; los docentes y estudiantes son producidos en él como actores pasivos de la realidad educativa. Estos fenómenos discursivos se distancian de aspectos centrales del discurso construido por organizaciones estudiantiles a lo largo de la última década.

PALABRAS CLAVE

docentes, subjetividad, sujetos, movimiento por la educación, análisis crítico del discurso

The teacher as an absent subject of educational movements: An analysis of the teacher's discourse

ABSTRACT

This article presents an analysis about the place of the teacher as a subject in the Chilean social movement for education. That analysis was constructed based on the findings of a recent research conducted on Santiago's secondary education teachers. Its objective was to understand the political dimensions of work in the discourse of the teacher. The study focused on the critical analysis of the discourse, using Fairclough's three-factor analysis model. We found that the discourse produced by teachers is framed by the limits of the hegemonic discourse order. Teachers deny the political dimension of work, associating it with institutional claims settlement issues. In their discourse, the educational and social reality gets exposed as a natural event that is not subject to modification by actions by subjects. Their discourse about memory is fragmented; teachers and students are produced in it as passive actors of the educational reality. These discourse phenomena set themselves far away from central aspects of the discourse constructed by student organizations throughout the last decade.

KEYWORDS

Teachers, subjectivity, subjects, movement for education, critical discourse analysis

Cómo citar este artículo: 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 [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-282

Recibido: 22 marzo 2013

Aceptado: 14 junio 2013

ISSNe 0718-6924

Los análisis presentados en este artículo, fueron realizados gracias al apoyo económico de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile, a través del proyecto VID SOC 10/09-2.

Presentación

El amplio movimiento social por la educación que se ha gestado en Chile a lo largo de la última década ha generado un profundo impacto en el debate social del país (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH]/Centro Alerta, 2012), a la vez que ha concitado la atención de analistas y activistas de distintas partes del mundo (La Nación, 2012; Whitaker, 2006).

En un país que, hasta hace pocos años, era presentado como modelo de desarrollo exitoso a imitar y que parecía inmune a la irrupción de movimientos y gobiernos pos neoliberales que ha vivido América Latina en el pasado reciente, el movimiento social por la educación abrió, sino un cuestionamiento, al menos una fisura en la imagen y el discurso del éxito incuestionable del neoliberalismo chileno (Méndez, 2011).

Se trata de un movimiento social complejo, tanto por la diversidad entre sus actores sociales (estudiantes, docentes, apoderados y trabajadores de la educación), como por la heterogeneidad existente al interior de los mismos. En el marco de esta diversidad social, existe acuerdo entre los investigadores respecto al papel central que han ocupado las agrupaciones de estudiantes secundarios y universitarios (Agacino, 2012; González, Cornejo, Sánchez y Caldichoury, 2008; Gaudichard, 2011).

El lugar ocupado por las organizaciones docentes en este movimiento ha sido problemático y, por momentos, de menor importancia. La capacidad de convocatoria de los docentes ha sido menor a la mostrada por estudiantes, su participación durante las tomas a establecimientos educativos ha sido escasa, al igual que su involucramiento en las recientes experiencias de autogestión educativa desarrolladas por estudiantes (OPECH/Centro Alerta y Colectivo Diatriba, 2011). La alianza social entre docentes y estudiantes ha sido dificultosa, existiendo incluso momentos de enfrentamiento y división, tanto a nivel nacional como en los espacios escolares locales (El Mostrador, 2012; OPECH, 2007).

Indagar en esta problemática relación entre docentes y estudiantes no ha sido una labor fácil. La reflexión requiere de rigurosidad y capacidad de tomar perspectiva respecto del fenómeno social. Las claves habrá que buscarlas en la palabra y la acción de los mismos docentes. Este artículo se propone exponer y discutir resultados de un estudio cualitativo cuyo objetivo fue comprender las dimensiones de la politicidad del trabajo docente en el discurso de profesores de establecimientos de enseñanza media de Santiago, durante las movilizaciones educativas del año 2011. Nos parece que el análisis del discurso producido por los

docentes respecto a su trabajo puede aportar a comprender el vacío de conocimiento que hemos planteado.

Comenzaremos este artículo revisando el contexto de crisis del modelo educativo chileno, algunas características generales del movimiento social por la educación y el discurso político educativo estudiantil. Posteriormente, analizaremos la categoría de sujeto social desde la perspectiva histórico-cultural, en la cual se posiciona esta investigación, a la vez que revisaremos brevemente algunos antecedentes históricos sobre el sujeto docente en Chile. A continuación describiremos brevemente los procedimientos metodológicos utilizados, particularmente, la perspectiva de análisis crítico del discurso adoptada. Finalmente, compartimos resultados de los análisis, elaboramos algunas conclusiones y proponemos una breve discusión respecto a algunas perspectivas de investigación que se abren en torno al problema de conocimiento que motiva la realización de este artículo

Crisis del modelo educativo, movimiento social por la educación y discurso estudiantil

El modelo educativo chileno, a partir de las reformas aplicadas por la dictadura militar, se constituyó sobre los principios ideológicos y económicos del neoliberalismo (Caro, 2011). Lo novedoso y original de las políticas públicas aplicadas han dado cuenta del desarrollo de un proceso sistema complejo que ha sido denominado como “el experimento educativo chileno” (Redondo, 2005), caracterizado por la reducción sistemática de las escuelas estatales y la implementación de un sistema de subvención a la demanda marcado por la constitución de un sistema educacional integralmente regido por criterios de mercado (Caro, 2011; OPECH, 2006). Este proceso ha sido guiado por la supremacía constitucional del derecho a la libertad de enseñanza -entendida como libertad para abrir y administrar establecimientos educacionales- (Gobierno de Chile, 2005), por sobre el derecho a la educación -como derecho social-. Esta situación ha marcado uno de los debates centrales en el proceso de movilización por la educación en Chile (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios [ACES], 2011; Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios [CONES] 2011; Congreso Social por un Proyecto Educativo, 2012).

En este contexto, uno de los sectores que ha sufrido un mayor impacto en este proceso ha sido el sistema escolar de enseñanza. Las grandes transferencias de dineros fiscales a manos de administradores privados, los escasos sistemas de fiscalización del uso de recursos públicos, los procesos de selección de alumnos desarrollados por los sostenedores, sumado a la lógica mercantil de administración, han generado un

sistema escolar altamente segmentado y segregado socialmente (OPECH, 2006).

Otro de los factores que dan cuenta de la crisis del modelo tiene relación con la homogenización del sentido educativo, marcado por la contradicción entre la libertad curricular entregada a los sostenedores y la alta estandarización de los sistemas de evaluación que posee el sistema. Este hecho tiene un claro origen en la construcción de un currículum con altos niveles de prescripción que constriñen la práctica educativa, reduciéndola a las demandas de las evaluaciones estandarizadas (Insunza, 2011).

El diagnóstico común y las demandas transversales son las que han unificado al movimiento social por la educación. La alianza liderada por los estudiantes secundarios y universitarios, a la que se han sumado profesores, académicos, trabajadores de la educación y apoderados, ha roto con el inmovilismo social postdictadura en Chile (Salazar, 2009). Este ritmo no se ha expresado solo en una mayor intensidad e ímpetu en la movilización, sino que por sobretodo en la emergencia inicial de una nueva manera de entender la acción política. La politización de las demandas sociales se ha configurado como la formulación del tránsito entre la demanda puntual por el derecho a la educación a la generación de una crítica inicial a la escuela capitalista (Agacino, 2012). El movimiento social por la educación ha fundado un nuevo ciclo de las movilizaciones sociales en Chile, marcado por la posibilidad de abrir nuevas perspectiva de acción colectiva y desarrollo de propuestas sociales y políticas alternativas (Salazar, 2009; Agacino, 2012).

En este punto del análisis, se torna fundamental identificar determinados elementos que diferencian la propuesta estudiantil al interior del movimiento social por la educación. Como indican una serie de autores, podemos identificar distintos matices o posiciones al interior del discurso, organizados en dos grandes núcleos que se levantan a partir de la desconfianza hacia el funcionamiento actual del sistema escolar (Agacino, 2012, Correa, 2013). Existe un primer conjunto de ideas que se levanta a partir de la ruptura con la ilusión de la promesa meritocrática liberal, proponiendo cambios profundos a nivel social, educativo y cotidiano, dentro de la configuración de un proyecto de vida en oposición al modelo neoliberal –individualista y mercantil- (ACES, 2011; Agacino, 2012; OPECH, 2010). Un segundo núcleo conceptual se define a partir de la exigencia del cumplimiento de la promesa liberal, asociado a la posibilidad de la movilidad social individual (Correa, 2013).

A pesar que ambos núcleos dan cuenta de la existencia de diferentes matices al interior del discurso estudiantil, consideramos que la posición discursiva que cuestiona el relato meritocrático alcanza, por momentos, una

expresión anticapitalista, configurada con mayor fuerza y complejidad en el discurso de estudiantes secundarios. Esta situación se expresa en el desarrollo de una propuesta educativa alternativa (en términos discursivos y prácticos, lo que puede ser una redundancia) que se puede caracterizar por medio de los siguientes aspectos (ACES, 2011, Agacino, 2012; CONES, 2011; Cornejo, González y Caldichoury, 2007; González et al, 2008; OPECH/Centro Alerta y Colectivo Diatriba, 2011):

- Desconfianza al proyecto educativo imperante: Es transversal al discurso estudiantil la desconfianza hacia el funcionamiento del sistema educativo. La existencia de posiciones críticas a la calidad del sistema que conviven con propuestas de cambio radical e integral del sistema, demuestran la existencia de una baja confianza por parte del estudiantado hacia el actual sistema.

- Crítica a la cotidianidad escolar: Los estudiantes secundarios han politizado el quehacer cotidiano de la escuela. La problematización de una serie de aspectos propios del hacer “micro” de la escuela, como los criterios de definición y trabajo de las necesidades educativas especiales, la educación sexual, la implementación de los tiempos escolares (cuestionamiento a la Jornada Escolar Completa), las políticas de transporte y alimentación, el rol de la educación física y el arte dentro del currículum y la articulación de los espacios de participación dentro de la escuela, son analizadas desde una perspectiva macro, otorgándoles un valor político en tanto producto de definiciones articuladas con un quehacer global.

- Experimentación y búsquedas de alternativas de autoeducación: La emergencia y búsquedas de modelos y experiencias de educación alternativas proponen, en la práctica, nuevas perspectivas de acción formativa basados en la horizontalidad, la autogestión y el control comunitario de los espacios escolares.

Sujeto docente, proyecto y politicidad de la labor educativa

El estudio de las subjetividades y los sujetos sociales desde un enfoque histórico-cultural nos parece una perspectiva pertinente para adentrarnos en la problemática de los docentes y su lugar en el movimiento social por la educación (González-Rey, 2010). La categoría de subjetividad, desde este enfoque, emerge como una zona de sentido, como una posibilidad de hacer inteligibles los procesos de constitución y desconstitución de posiciones de sujeto en el actual contexto social, que transformó todo lo que fue esencial a la docencia en el pasado reciente (Cornejo, 2012; González-Rey, 2005; Hargreaves, 1997, Mejía, 2008). La perspectiva histórico-cultural de la subjetividad docente nos permite enfrentar la escisión entre lo individual y lo social, entre lo micro y lo macro

social, así como los reduccionismos de corte psicologicista-individualista y estructuralista-determinista en el estudio de la subjetividad (Zemelman, 2010; González-Rey, 2005). La perspectiva de la singularidad contextualizada debe reemplazar la visión clásica de un individuo rodeado por un medio social. Las posiciones del sujeto singular deben ser rastreadas en el sistema histórico cultural en que viven, sin separar lo individual de lo social y sin plantear la existencia de invariantes universales.

La categoría sujeto se constituye a partir de la contradicción por un doble significado. Por un lado, el sujeto como sujetado a un otro, al poder, por control y dependencia (Foucault, citado en Dreyfus y Rainbow, 1983). Por otro lado, el sujeto como agente, capaz de subjetivar su experiencia, con capacidad de opción y acción sobre el mundo. En ese sentido, la idea de la subjetividad permite abrirse a lo indeterminado como desafío central de investigación, a lo que está siendo, no solo a lo que ya es. Se trata de un intento, siempre problemático, de estudiar aspectos subjetivos sociales, no solo cuando ya están materializados, sino también cuando están en su fase de constitución (Marín, 1990). Los sujetos deben ser visualizados en su doble movimiento de “construcción y desconstitución, en el sentido de que los sujetos sociales están simultáneamente siendo y no siendo” (Zemelman, 1992a, p. 55).

Un aspecto central en la constitución de subjetividad es lo que Zemelman (1997) denomina la voluntad de construcción, siendo la voluntad un proceso propio de la “dialéctica individuo-colectivo” y la construcción una capacidad de “transformación de los valores, que encarnan sentido, en la construcción de universos semánticos de pertenencia en los que se resuelve la cuestión del sentido en prácticas habituales de vida” (Zemelman, 1997, pp. 27-28).

Lo que se pone en juego es la relación entre subjetividad y realidad histórica, pues ésta “se concibe como una pluralidad de proyectos de vida social con virtualidad para ser construidos (...) no sometida a leyes inexorables” (Zemelman, 1997, pp. 27-28). Los procesos sociales son construcciones que “se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto” (Zemelman, 2010, p. 2).

La relación entre realidad histórica y sujeto tiene que ver con la “aceptación del carácter inacabado del sujeto, con su misma indeterminación, como consecuencia del movimiento de lo real” (Zemelman, 2010, pp. 10-11). Para Freire (1970, 1996) el ser humano, inacabado y sin una naturaleza prefijada, es en sí mismo una construcción social. La realidad que vive es una

construcción humana, aunque muchas veces adquiriera las características de algo externo, ya dado, natural e inmutable. Esta condición de inacabamiento, de ser construido desde lo social, es la característica ontológica constitutiva del ser humano y le otorga una condición de apertura, de construcción, finalmente de libertad. Lo anterior no significa, en ningún caso, negar los condicionamientos sociales, sino diferenciarlos de las determinaciones sociales (Freire, 1996). Freire (1970) plantea, como parte de esta condición de inacabamiento, la existencia en el ser humano de una vocación de *ser más*, que sería una vocación de humanización, de reconocerse como constructor de la realidad social junto con otros, de recuperar esa capacidad de construir lo social. En ese sentido, humanizar el mundo es asumirlo construido por seres humanos y, como tal, transformarlo. En este hecho radica lo que Freire (1970, 1982), denomina la politicidad del acto educativo. La educación, en esta perspectiva, es la práctica social que construye la inteligibilidad del mundo, 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).

Finalmente, el proceso mismo de constitución de subjetividad no es algo mecánico, ni mucho menos inexorable en los procesos históricos. Si un conjunto de personas, que comparte una serie de condiciones sociales es incapaz de intentar imponer su interés, su visión en su propio nombre, entonces ese grupo de personas no existe para sí misma, sino solo para el grupo social del cual es subordinado (Marx y Engels, 1974). Para Zemelman (1997) este proceso de constitución tiene que ver con “la articulación concreta entre necesidades, experiencias y utopías en determinadas coordenadas de tiempo y espacio...” (Zemelman, 1997, p. 28). El punto de articulación entre la memoria, como tradición y visión del pasado, y la utopía, como visiones de futuro deseado dinamiza este proceso de construcción (Zemelman, 2010). La visión de futuro “es una referencia a un ámbito de realidad de vida posible que tiene una discontinuidad respecto de la vida cotidiana” (Zemelman, 1997, p. 25). La memoria implica la reconstrucción de un pasado, dentro de muchos posibles, para reconocerse capaz de construir un futuro

distinto, pues “ningún sujeto social puede imponer su futuro si no es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado en su misma existencia...” (Zemelman, 1992a, p. 34). Zemelman plantea tres momentos o niveles en la constitución de subjetividad, “el momento de lo individual (de lo familiar, de lo cotidiano); el momento de lo colectivo (de la identidad, del horizonte histórico compartido); y el momento de la fuerza (del proyecto como capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder)” (Zemelman, 1992b, p. 15).

Sujeto docente en la historia chilena

A lo largo del siglo XX, encontramos distintos momentos en los que los docentes chilenos fueron capaces de visualizarse a sí mismos como actores políticos, identificándose con proyectos colectivos, estableciendo alianzas con determinados sectores sociales y enfrentándose abiertamente a proyectos educativos antagónicos (Reyes, 2002; Salazar, 2009). Entre ellos podemos destacar el movimiento de profesores primarios de la década del veinte del siglo pasado, el movimiento de las escuelas consolidadas o el proyecto de la Escuela Nacional Unificada. Reyes (2005) realiza una interesante descripción de características que comparten estas experiencias de organización docente. Estas características serían, en primer lugar, la promoción de la participación activa de la comunidad en las decisiones vinculadas al proyecto escolar (juntas de vecinos, centros recreativos y deportivos, etc.). En segundo lugar, la participación activa de la comunidad escolar (profesores, alumnos y directivos) en los problemas del entorno barrial de la escuela. En tercer lugar, el control de los propios docentes de sus procesos de perfeccionamiento. En cuarto lugar, la exigencia al estado para que financie de manera suficiente la escuela pública, pero permitiendo su funcionamiento autónomo. Finalmente, un proyecto orientado hacia la igualdad social, la solidaridad, el desarrollo local y la identidad, la relativa autonomía de gestión y la participación colectiva en la toma de decisiones (Reyes, 2005).

La situación de las organizaciones docentes hoy no es fácil. Las violentas transformaciones sociales y educativas parecen no haber sido asumidas completamente por los docentes y sus organizaciones (Mejía, 2008). La organización más grande y representativa de los docentes es el Colegio de Profesores de Chile, una asociación gremial profesional, no sindical, que cuenta con cerca de 80.000 afiliados (incluidos docentes jubilados), aunque en el último proceso electoral participaron solo 27.833 docentes, de los cuales más del 90% pertenecían al sector municipal. Se trata de un actor tradicional en materia de política educativa, que ha planteado sistemáticamente una crítica al modelo mercantil de educación, orientando su accionar hacia las reivindicaciones en el ámbito

económico y macro-político, pero no parece haber logrado construir procesos educativos alternativos a nivel local. El accionar del Colegio de Profesores ha sido criticado por el movimiento de estudiantes secundarios (OPECH, 2010; Cornejo et al., 2007). La crítica, en términos generales, apunta a que su accionar se ha centrado en torno a lo macro político (la búsqueda de cambios en la estructura económica y política), dejando de lado la dimensión de lo micro, de lo cultural, de lo cotidiano, de la pedagogía del aula, de las relaciones diarias con los estudiantes en las escuelas. La crítica también se orienta hacia episodios puntuales marcados por la falta de apoyo de los docentes ante hechos de represión vividos por los jóvenes, tales como expulsiones, sanciones y cancelaciones de matrículas (Profesores del Liceo A-90, 2012; OPECH, 2007). Las agrupaciones docentes alternativas recién comienzan a emerger en un escenario marcado por la represión laboral y la desorganización mayoritaria de los profesores.

Metodología

La pregunta por el sujeto docente es también la pregunta por el discurso que sustenta. Las relaciones entre sujeto y discurso son recíprocas y complejas. Desde el enfoque histórico-cultural que hemos adoptado es posible acceder a un conocimiento sobre los sujetos a partir del estudio de sus discursos, a condición de renunciar a la pretensión de encontrar discursos coherentes, cerrados y sin negaciones. Lo que equivale también a la renuncia de la pretensión de unidad y permanencia del sujeto, que será más bien un conjunto de “posiciones de sujeto en el interior de una estructura discursiva” (Laclau y Mouffe, 2004, p.156). De esta forma evitamos confundir el carácter discursivo de toda posición de sujeto con un esencialismo, ya no de la totalidad, sino de los elementos, pues no podemos renunciar a encontrar relaciones y lógicas en dichas posiciones (Laclau y Mouffe, 2004). Estas relaciones habrá que rastrearlas, no solo en la estructura lingüística interna de los discursos, sino en su relación con un orden discursivo hegemónico que puede ser entendido como el “... juego de las reglas que hacen posible, durante un periodo determinado, la aparición de objetos, objetos recortados por medidas de discriminación y de represión...” (Foucault, 2005, p. 53). El orden discursivo “puede ser observado como la faceta discursiva del orden social cuya articulación interna y rearticulación tienen la misma naturaleza” (Fairclough, 1993, p. 54).

Por esta razón, el enfoque de análisis utilizado, 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: la función ideacional (como representaciones, creencias y explicaciones de la

realidad social y el oficio docente); la función relacional (como expresiones del desarrollo y coordinación de acciones en su práctica docente) y la función identitaria (dando cuenta de posiciones subjetivas, maneras de ser e identidades sociales). Las tres dimensiones del modelo son: un análisis lingüístico del texto mismo y su relación con el discurso del orden del poder, un análisis micro sociológico interpretativo del discurso, en tanto práctica discursiva (la producción activa sobre la base del sentido común) y su relación con el género del orden discursivo; por último, un análisis explicativo macro sociológico de la práctica social, es decir de la relación del lenguaje con las estructuras sociales y el estilo del orden discursivo hegemónico (Fairclough, 1989, 1993; Stecher, 2010).

Indagamos en los discursos sobre la politicidad de la labor docente en profesores que trabajaban en cuatro establecimientos de educación secundaria de la provincia de Santiago, que habían sido previamente evaluados respecto a sus condiciones psicosociales de trabajo (Cornejo, 2009). Nos acercamos a los establecimientos educacionales, como casos, buscando la mayor heterogeneidad posible respecto a estas condiciones laborales. La estrategia de muestreo utilizada fue de selección gradual o paso a paso, basada en el principio básico del muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967).

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.

Resultados

Apego al orden discursivo hegemónico

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). Destacan en ese sentido los siguientes significados: *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); *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); *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, desde nuestro punto de vista, distorsionadamente....tratamos de contrarrestar esa situación” (GF1).

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 aprecia 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.

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. Esta representación de la realidad social como evento natural da cuenta de una subjetividad que no se plantea lo que Zemelman (1997) denominó la voluntad de construcción. 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.

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.

Finalmente, se aprecia una situación de *impasse* en el discurso docente sobre la politicidad de su trabajo. Este se expresa en una crítica permanente y una desafección

respecto del proyecto de sociedad que vivimos en la actualidad, sin la emergencia en el discurso de un proyecto social y educativo alternativo que oriente el trabajo educativo: “Cuando se vive en una sociedad dura, sí, cuando se está sufriendo, sí, cuando a la gente le cuesta, claro que uno está más lejos de ese pensamiento de lo ideal” (E1); “¿Qué proyecto de sociedad estoy buscando?, ahí me pillaste”(GF 4). No observamos entonces el despliegue de una visión de futuro vinculada a la experiencia presente, ni una voluntad consciente de ejercer algún tipo de acción para acercar el futuro deseado.

Memoria docente fragmentada

El pasado y la memoria no aparecen, en el discurso docente, como algo plenamente apropiado. Las alusiones al pasado son pocas y no existen alusiones a experiencias de organización docente y de construcción de proyectos pedagógicos que se dieron en el pasado reciente en nuestro país.

Cuando emerge el pasado en discurso docente, es producido con dos grandes significados. En primer lugar el contenido del *miedo y el horror*: “yo vengo de una época donde trabajar como maestro lo vivíamos igual que en un campo de concentración...las personas de mi generación hasta el día de hoy sienten muchos miedo de participar en ciertas cosas” (GF3). El segundo significado ideacional que emerge en el discurso del pasado es la *idealización* del mismo: “uno siempre sueña con que esta sociedad sea un poco lo que fue antes del golpe de estado, lo idílico que te mostraba un proyecto como era el proyecto socialista que se quiso implantar en Chile” (E1); “uno trata de mostrarles (a los estudiantes) que existen otras cosas, que hubo un tiempo en que las cosas eran diferentes, las escalas de valores eran otras, un mundo mejor” (E3). Un pasado “idílico” es un recuerdo que aparece desconectado de la experiencia actual, por tanto, no ayuda a imaginar un futuro distinto al actual. La reconstrucción del pasado da cuenta de la perspectiva con que se asume el presente y las posibilidades de plantear un futuro diferente. Para Zemelman (1997), la articulación completa se da entre necesidades actuales, experiencia reconstruida del pasado y visión de futuro. El discurso docente alude, en múltiples ocasiones, a las necesidades y carencias que tienen para desempeñar su trabajo y cumplir sus objetivos. Estas van desde mejoras en las condiciones materiales de trabajo, hasta más apoyo social, participación, tiempos, valoración social, etc. Estas necesidades se plantean como quejas por los obstáculos que existen para cumplir con lo que se les pide y no con requerimientos para poder llevar adelante un proyecto educativo propio. Al observar la relación dialéctica entre memoria y proyecto observamos que las alusiones al futuro en el discurso docente son

atemporales, no plantean objetivos realizables, ni lo relacionan con el trabajo actual.

Estudiantes y docentes como actores pasivos

Los docentes, en su discurso, se ven a sí mismos como desunidos y desorganizados: “no somos unidos como cuerpo, yo creo que ese es el peor problema que tenemos nosotros” (GF1). Desde el punto de vista de la fuerza y la retórica del discurso que producen los docentes para referirse a sí mismos, el sujeto de enunciación la mayoría de las veces es colectivo (nosotros). Sin embargo, las descripciones experienciales realizadas por los docentes son descripciones de actos individuales, ya sea que el discurso los coloque en una posición de agentes de cambio o salvadores y/o seleccionadores de estudiantes.

Este fenómeno discursivo es coherente con tres significados interaccionales que emergen a lo largo del discurso docente y que ya hemos presentado en este análisis: los docentes sin respaldo, ni apoyo social para desarrollar su labor; los docentes en una relación de evaluación, vigilancia y punición externa respecto de su labor y los docentes como ejecutores de diseños ya hechos. Muy en relación con esto último, los docentes se colocan discursivamente en una relación de aceptación pasiva de imposiciones externas: “...lamentablemente los profesores hemos ido agachando la cabeza y hemos ido asumiendo lo que la sociedad nos va exigiendo...” (GF 4). Docentes desunidos y sin apoyo pueden ser vigilados y castigados por actores externos y deben aceptar pasivamente las imposiciones, pues no cuentan con organización o respaldo para hacer otra cosa.

Por otra parte, los estudiantes, en tanto jóvenes y actores, son un dominio no dicho del discurso docente, un vacío textual en la globalidad del discurso. Los estudiantes no son producidos en el discurso como sujetos jóvenes, con una subjetividad abierta a múltiples las posibilidades en su relación con el mundo. En el conjunto de las conversaciones docentes, los estudiantes son producidos en torno a significaciones más bien negativas o pasivas respecto del proceso de aprendizaje: “uno se siente tremendamente frustrado al llegar a salas donde tú veí alumnos que están desmotivados que no les interesa lo que tú les vas a entregar...no les interesa... ellos están en otro planeta” (GF3), “si quiero ser más quijote que el quijote, no lo voy a poder lograr con todos, ¿ya?, porque del grupo que tengo yo, hay cinco que son bipolares, otros psicópatas sociales...” (GD). Vemos un significado relacional en este discurso que coloca a los estudiantes en una relación pasiva que es coherente con una concepción del proceso educativo como transmisión de conocimientos desde el docente en una relación

jerárquica con sus estudiantes. La relación entre docentes y estudiantes, en el discurso analizado, es valorada en tanto medio para implementar los objetivos prescritos para el trabajo educativo, pero no posee una especificidad como relación humana entre actores sociales.

Conclusiones y discusión

El discurso de los docentes sobre la politicidad de su trabajo presenta un fuerte apego al orden discursivo hegemónico, que se articula en torno a las teorías del capital humano, el relato meritocrático y el valor de la competencia. La realidad se presenta en el discurso docente, como un ente imposible de ser modificado, y se funde con el discurso del poder. De este modo, se naturalizan los procesos de reproducción vividos en la escuela. Se trata de un discurso caracterizado por la imposibilidad de construir sentidos comunes alejados de las lógicas dominantes, que sitúa a los docentes lejos de la perspectiva de la subjetividad constructora de lo social. Esta situación, contrasta con núcleos de significado del discurso de los estudiantes secundarios, en los cuales se aprecia una crítica más compleja y radical a los fundamentos que dan lógica al actual sistema educativo y social. El discurso estudiantil da cuenta de una mayor voluntad para construir realidades sociales y educativas alternativas. Particularmente radical es la crítica que expresa el discurso de las organizaciones de estudiantes secundarios respecto a la pertinencia social de los procesos curriculares, que contrasta con el universalismo que expresa el discurso docente sobre el acto educativo, como si la buena educación fuera igual para todos los estudiantes, independientemente de su contexto social.

Por otra parte, las significaciones de lo político distancian los discursos de docentes y estudiantes. El discurso producido por los docentes niega la dimensión política de su trabajo, la rechaza y la asocia a lo reivindicativo institucional, a lo macro político. Se pierde la capacidad de nombrar las dimensiones del poder y la reproducción social que opera en la cotidianeidad de la escuela. El movimiento estudiantil secundario ha logrado, en diversos momentos, construir un discurso y una práctica que articula demandas macro sociales y prácticas de incidencia en el entorno de vida cotidiano, instalando valores y actitudes coherentes con un discurso que se plantea de manera crítica respecto al orden social, político y cultural. El discurso de los estudiantes, por momentos, logra valorar la dimensión política de diversas dimensiones de la experiencia escolar, en lo curricular (con un fuerte énfasis en la integralidad de la formación deseada), en la convivencia (exigiendo y practicando la horizontalidad, la participación y el control comunitario) y en las condiciones materiales para la educación (como la alimentación o el transporte). Se trata de un discurso

que politiza las luchas implícitas (Castoriadis, 1985), cuyo objetivo es transformar las prácticas sociales que reproducen el orden social y discursivo.

Finalmente, el discurso de la memoria también separa a docentes y estudiantes. El miedo al pasado o la idealización del mismo que se produce en el discurso docente, limita la posibilidad de emergencia de una memoria histórica que se apropie del pasado y permita experimentar el presente real, a la vez que proyectarse a un futuro deseable y realizable. En contraparte, la historia reciente en los discursos de los estudiantes secundarios, se observa como una experiencia real y no idílica, llena de críticas y autocríticas al accionar del movimiento estudiantil, lo que permite la configuración de estructuras discursivas en donde el presente es un espacio de trabajo, aprendizaje y construcción, y por tanto el futuro deseado, una realidad que orienta el accionar actual.

Apreciamos que el discurso producido por los docentes los ubica en el momento de la subjetividad individual en lo grupal (Zemelman, 1992 a). Prácticamente no hay producciones discursivas que refieran a nucleamientos colectivos o a apropiación del contexto real y definitivamente no vimos, en el discurso docente, horizontes claros y compartidos, visiones de futuro o despliegue de experiencias de poder, de proyecto educativo alternativo.

Para finalizar, una pregunta. ¿Qué dimensiones o procesos es necesario seguir rastreando para conocer mejor esta relación de desencuentros entre los discursos de docentes y estudiantes? La construcción de subjetividades es un proceso múltiple, no lineal, en movimiento permanente, entre la constitución y desconstitución de discurso. En ese sentido vale la pena prestar particular atención a las variabilidades en el discurso docente, y a las condiciones que la hacen posible. ¿Desde qué nucleamientos colectivos pueden los docentes volver a pensar la politicidad de su trabajo y producir nuevos discursos al respecto? Esta pregunta no tiene una única respuesta. Sin embargo, a partir de los resultados de nuestro estudio nos atrevemos a plantear la hipótesis de que los espacios que ayuden a pensar el trabajo no serán principalmente aquellos que brinde la institución escolar de manera formal. El orden discursivo de la Escuela chilena actual construye una *episteme* que hace muy difícil, sino imposible, pensar de una manera diferente los procesos educativos desde la lógica de la institución y la prescripción. Es importante rastrear la formación de colectividades elementales en el plano de lo informal, que no aparecerán en el organigrama de ningún liceo, pero que expresan el lugar del juicio de los pares, indispensable para la realización de cualquier trabajo. Por otra parte, es importante preguntarse acerca de qué ganan los docentes en el actual orden discursivo hegemónico. El discurso del

poder “sujeta”, no solamente por su fuerza negadora, sino básicamente porque induce placer, formas de saber, conocimientos que dan una posición social. Resulta necesario rastrear las significaciones que tienen para los docentes las relaciones jerárquicas, directivas y transmisivas que construyen con sus estudiantes. Estas relaciones son un núcleo central del proceso de trabajo, en ese sentido, pensar el trabajo es estar dispuesto a cuestionar las relaciones que establecen docentes y estudiantes. Creemos que el estudio de estas relaciones, como espacios de encuentro de posiciones de sujetos en los discursos, permitirá desarrollar nuevas lecturas del quehacer cotidiano, de la subjetividad docente en la escuela contemporánea y de sus imprescindibles aportes al movimiento social por la educación.

Referencias

- Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios - ACES (2011). *Propuesta para la educación que queremos*. Obtenido el 22 de febrero de 2012 desde http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf
- Agacino, R. (2012). *Movilizaciones sociales: coyuntura y aperturas políticas del período*. Obtenido el 25 de marzo de 2012 desde <http://www.plataforma-nexos.cl/>
- Canales, M. (2006). *Metodología de Investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.
- Caro, M. (2011). La política educativa en Chile durante los gobiernos de la Concertación: Elementos para un balance. *Debates Críticos* N°1, Universidad ARCIS.
- Castoriadis, C. (1985). *La experiencia del movimiento obrero*. Barcelona: Tusquets.
- Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios - CONES (2011). *Compendio de propuestas de educación para Chile*. Santiago de Chile.
- Congreso Social por un Proyecto Educativo (2012). *Resoluciones Finales*. Santiago de Chile.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.*, 30(107), 409-426. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- 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 doctoral). Universidad de Chile, Chile. Recuperada de <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111523>
- Cornejo, R.; González, J., y Caldichoury, J.P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: E-Book- Flape.
- Correa, E. (22 de abril de 2013). El endeudamiento hizo que el país estuviera socialmente quieto (entrevista). *Diario electrónico radio Universidad de Chile*. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/noticias/206715/>
- Dreyfus, H., y Rainbow, P. (1983). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Chicago: University press.
- El Mostrador (24 de abril de 2012). Estudiantes se niegan a aparecer en conferencia de prensa con Martínez y Gajardo. Acusan aprovechamiento mediático. *El Mostrador*. Recuperado de <http://elmostrador.cl/noticias/pais/04/24>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres y Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Cambridge-Oxford, UK: Polity Press/Blackwell Publishers.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Editorial siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1982). *Educação: o sonhopossível*. Obtenido el 22 de noviembre de 2011 desde <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000087>.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). Entrevista con Paulo Freire. En C.A. Torres, *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos* (pp. 93-108). México: 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 Dávila.
- Gaudichard, F. (diciembre, 2011). Reflexiones sobre el “largo mayo chileno”. Cuando el neoliberalismo triunfante se agrieta *Herramienta WEB* 10. Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-10/reflexiones-en-torno-al-largo-mayo-chileno-cuando-el-neoliberalismo-triunfante-se>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Gobierno de Chile (2005). *Constitución política de la República. Incluye reformas políticas. Promulgada originalmente en 1980*. Santiago de Chile.
- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R., y Caldichoury, J. (2008). Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/signi

- [ficados%20del%20movimiento%20nacional%20de%20estudiantes%20secundarios%20-%20OPECH.pdf](#)
- González-Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. *Universitas psychologica*, 4(3), 373-383.
- 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. *Universitas psychologica*, 9(1), 243-251.
- Hargreaves, A. (1997). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata
- Insunza, J. (2011). *Pertinencia, oportunidad y reproducción*. (Tesis doctoral, Universidad de Chile). Recuperada de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-insunza_j/pdfAmont/cs-insunza_j.pdf
- La nación (17 de octubre de 2012). Movimiento estudiantil recibe premio internacional en Washington. *La nación*, pp. 17.
- Laclau, E., y Mouff, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Marín, J.C. (1990). *Conversaciones sobre el poder: una experiencia colectiva*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Marx, K., y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Moscú: Editorial Progreso.
- Mejía, M. (2008). *Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Presentada en el evento Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias*, Medellín, Colombia.
- Méndez, R. (20 de octubre de 2011). El indignado discurso de Roberto Méndez en seminario de la SOFOFA. *Las últimas noticias*, p. 21.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas- OPECH (2006). *¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la Municipalización?* Obtenido el 12 de marzo desde http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/opech_loce.pdf
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas- OPECH (2007). *Continúa conflicto por expulsiones en liceo Amunátegui*. Disponible en http://www.opech.cl/editoriales/2007_07/07-07-07b_sigue_lucha.pdf
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas- OPECH (2010). Las luchas del movimiento por la educación y la reacción neoliberal. En OPECH. *Alternativas y propuestas para la autoeducación en Chile*. Santiago: Quimantú.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas- OPECH/Centro Alerta y Colectivo Diatriba (2011). *Trazas de utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago: Quimantú.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas- OPECH/Centro Alerta (2012). *2011: aportes para comprender una década de lucha por la autoeducación*. Santiago: Quimantú.
- Profesores del Liceo A 90 (2012). *Declaración de rechazo del accionar de dirigentes metropolitanos del Colegio de Profesores contra la comunidad educativa autogestionada del liceo A-90*. Obtenido el 20 de febrero de 2012 desde: http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/01/profesores_liceo_a90_san_miguel.pdf
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última década*, 22, 95-110.
- Reyes, L. (2002). Crisis, pacto social y soberanía: El proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925. *Cuadernos de Historia*, 22, 111-148.
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994* (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile.
- Salazar, G. (2009). *Del poder constituyente de intelectuales y asalariados en el siglo XX y XXI*. Santiago: Ediciones LOM.
- 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.
- Whitaker, F. (4 de junio de 2006). El movimiento escolar es un sueño para el mundo. Entrevista con el fundador del Foro social mundial. *La nación*, pp. 35-36.
- Zemelman, H. (1992a). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México: Anthropos, Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992b). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 5, 12-18.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (2007). *Conferencia en el encuentro nacional de supervisores*. Córdoba: Ministerio de educación Argentina.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 335-366. doi: 10.4000/polis.943.