

REPENSAR EL TRABAJO DOCENTE EN EL CHILE ACTUAL: UNA NECESIDAD PARA LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL¹

AUTOR:

Dr. Rodrigo Cornejo Chávez
Departamento de Psicología. Universidad de Chile.

Introducción

Es bien sabido que la labor de los docentes es un factor clave en los múltiples esfuerzos que se realizan, desde hace décadas en Chile y el mundo entero, para mejorar la pertinencia y calidad de los aprendizajes escolares y desarrollar herramientas para la vida de los estudiantes (Global Campaign for Education 2012). Más aún, aunque suene paradójico, a la vez que la investigación educativa va dejando en claro el enorme peso de las variables de origen socio familiar sobre de los resultados escolares de los estudiantes (Cornejo y Redondo, 2007), se va revalorizando el lugar central de los docentes en la vida de los estudiantes. Un lugar que se aleja de la ingenua y culpabilizadora idea de que los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas dependen de los docentes. Un lugar central que, al menos desde la psicología, destaca la importancia de los vínculos significativos con docentes en la construcción de estructuras cognitivas (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991), de proyectos de vida y resiliencia (Cyrulnik, 2009) y finalmente, de la psiquis misma por parte de los estudiantes (Naranjo, 2007).

Desde esta perspectiva, sin duda es relevante preguntarse por el aporte y apoyo que podemos dar los psicólogos educacionales a la labor docente, particularmente en los procesos que tienen relación con el particular núcleo afectivo de la relación profesor-estudiante (Martínez, 2007).

El trabajo entre psicólogos y docentes se produce en múltiples áreas educativas (convivencia, bienestar, desarrollo cognitivo, fortalecimiento del trabajo colectivo, inclusión, evaluación, orientación, etc.), tal como se describe en varios capítulos de este libro. Asimismo se desarrolla desde distintos contextos laborales, pudiendo darse desde apoyos permanentes al interior de la organización escolar, desde el asesoramiento educativo externo (en sus múltiples variantes) o desde la implementación de programas psicosociales específicos en la escuela.

Ahora bien, tal como muestra la experiencia y reportan varios estudios realizados en nuestro país, la relación de colaboración entre psicólogos y docentes no ha sido fácil ni fluida (Baltar, Carrasco, Aguilar, Villegas y Fernández, 2012; Guerrero, 2005b). Muchas veces, los docentes se quejan de la falta de pertinencia del trabajo que realizan los psicólogos en las escuelas. Las afirmaciones tantas veces escuchadas respecto a que “otra cosa es en aula con 40 niños” o “a este psicólogo le falta sala de clases” tienen, sin duda, algo de negación a la (auto) crítica y de queja implícita por las condiciones de trabajo, pero deben ser escuchadas, en toda su magnitud por los psicólogos educacionales. El trabajo conjunto entre psicólogos y docentes plantea un conjunto desafíos y dilemas profesionales, teórico/investigativos y éticos/axiológicos, en los que los/as psicólogos/as educacionales podemos ser un aporte (o un obstáculo). La complejidad de estos desafíos es propia del campo específico en cuestión (el trabajo educativo), de la crisis que atraviesa al sistema educativo escolar chileno, y de las complejidades propias del trabajo multi, inter y transdisciplinario. Asimismo, estos dilemas se ven acrecentados y complejizados en Chile, por un contexto de serias carencias de una base de conocimientos acumulada por la investigación en el campo de la psicología educacional, por precariedades en la formación universitaria de pregrado de un sistema formativo articulado en torno al mercado y por la insuficiencia en el desarrollo disciplinario de la psicología educacional como tal.

Del conjunto de problemáticas, tensiones y carencias recién mencionadas, en este capítulo esperamos aportar en una cuestión que nos parece crucial, y que las atraviesa de algún modo: la falta de un conocimiento cabal sobre

¹ Capítulo del libro “Temas en Psicología Educacional: contribuciones para la formación de especialidad”, (2018) Editor: Francisco Leal. Buenos Aires: NOVEDUC

la naturaleza de los procesos de trabajo docente, falta de conocimiento acrecentada por las profundas mutaciones que ha sufrido este trabajo en el actual contexto de transformaciones socioculturales.

Un oficio que todos creemos conocer.

La educación escolar en general, pero el oficio docente en particular presentan lo que podríamos llamar una paradoja de conocimiento. Por una parte todos o la gran mayoría hemos vivido la experiencia de la vida escolar y hemos visto a los docentes hacer su trabajo, lo cual nos anima a comentar y opinar de él con la mayor seguridad. Sin embargo, cuando vivimos la experiencia de guiar un proceso educativo o cuando revisamos la investigación contemporánea nos damos cuenta que lo que parecía simple y claro, ya no es tal. Los fenómenos complejos de la realidad social son siempre más complejos que las palabras que tenemos para nombrarlos. Las ideas preconcebidas pueden incluso convertirse en parámetros que oscurecen la comprensión misma del fenómeno educativo y el oficio docente, ejemplos de aquello hay por montones (Zemelman, 2006).

Un reciente estudio regional para América Latina convocado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas llamaba a levantar información pertinente sobre la “cuestión docente” en nuestra región (Reyes y Cornejo, 2008). Planteando así que era tal el nivel de desconocimiento y confusión respecto a los aspectos centrales de este oficio que incluso el concepto utilizado para nominarlo (profesión, trabajo, vocación) no daba igual. Era necesario hacerse cargo que “las opciones para nombrar el oficio de trabajador de la educación esconden una trampa” (Street, 2002, p. 1). Esta “trampa” radica en delimitar el conjunto de problemáticas complejas que rodean y constituyen el oficio docente, a fenómenos que puedan ser nombrados desde la categoría escogida, dejando fuera del análisis aquellos que no caben en ella. Respecto del estudio del oficio docente, cobra particular fuerza aquella lúcida sentencia de Bachelard (2003):

“La tarea de la ciencia es ponerle nombre a las cosas. Evitando dos grandes peligros: ponerle nombres viejos a las cosas nuevas y creer que porque no tienen nombre las cosas no existen” (Bachelard, 2003, pp. 105-107).

Pero volvamos a nuestro tema. La investigación contemporánea sobre docentes plantea la necesidad de reconocer que se trata de un fenómeno complejo, sobre el cual muchas veces los parámetros e ideas más difundidas han dificultado su comprensión a cabalidad. En ese sentido, diversos investigadores han manifestado la necesidad de profundizar en el conocimiento de la organización real del trabajo de los docentes. Se ha planteado la necesidad de estudiar la estructura objetiva de los puestos de trabajo de los docentes (González, 2009); “someter a un análisis empírico detallado” los impactos de los profundos cambios vividos en los patrones de trabajo (Hargreaves, 1997, p.144); analizar las distancias entre el trabajo prescripto y el trabajo real a través de “las observaciones sobre el trabajo en sí, en el momento de su realización” (Oliveira, 2006, p. 25); analizar el trabajo docente como una práctica situada, de carácter relacional y local (Sisto, 2012); replantear los enfoques etnográficos para acceder al trabajo desde las perspectivas de los docentes (Comber y Nixon, 2009). Es decir, desde distintos enfoques se plantea la necesidad de volver a mirar “lo real” del trabajo docente para poder comprenderlo y de buscar categorías de pensamiento que sean capaces de capturar este movimiento de lo real en el oficio docente.

Trabajo docente como categoría de análisis

En el marco de esta búsqueda, la más importante red de investigadores sobre el oficio docente en América Latina se funda hace poco más de una década con el nombre de Red de Estudios del Trabajo Docente (www.redeestrado.org).

La categoría trabajo permite una apertura a lo histórico-cultural, a lo complejo, a la realidad como construcción social. La categoría trabajo docente convoca a investigadores provenientes de distintas disciplinas y enfoques, como la pedagogía, la psicología, la sociología del trabajo, la antropología, la medicina, la economía, etc. (Martínez, 2001). Como categoría permite construir problemas de estudio ínter y transdisciplinarios, que trasciendan las fronteras entre las disciplinas, que muchas veces terminan por “convertirse en condicionantes

del propio razonamiento frente a la realidad social” (Zemelman, 1992, p. 31). Pensar la docencia como trabajo permite referirla a la totalidad social, “totalidad que cumple una función gnoseológica importante, no solamente como crítica a la división de los campos disciplinarios, sino como fundamento para influir sobre la realidad” (Zemelman, 1992, p. 32). Pese a su importancia, los estudios del trabajo docente son relativamente tardíos, en comparación con otras actividades laborales industriales o clásicas (Martínez, 2007).

Algunas de las categorías centrales que emergen al pensar la docencia como un trabajo son el proceso de trabajo docente, las condiciones reales de trabajo, los saberes construidos en la práctica laboral docente, la subjetividad en el trabajo docente. Estas categorías han permitido construir un conjunto de saberes relevantes sobre el trabajo real de los docentes, veamos algunas de ellas.

Algunas características centrales del trabajo docente.

Un trabajo inmaterial.

El trabajo docente ha sido descrito como un oficio “inmaterial”, tanto en su proceso como en el producto (o finalidades) de trabajo. Los trabajos inmateriales, en términos muy generales, son aquellos en los que “el ejercicio de producción, concentra las etapas de circulación y consumo en un mismo acto” (De la Garza, 2001, p. 24). Dos consecuencias que se desprenden de este hecho me parecen relevantes para pensar el trabajo docente. En primer lugar, asumir que la “naturaleza” de este tipo de trabajo es cualitativamente diferente a la de los llamados trabajo clásicos (que siguen el modelo de producción industrial). Sin embargo, el referente conceptual hegemónico para pensar los procesos de administración, evaluación y organización del trabajo sigue siendo este trabajo clásico. En otras palabras, el pensamiento hegemónico sigue pensando al trabajo docente como un trabajo clásico (Cornejo, 2012).

En segundo lugar, comprender que en los trabajos inmateriales, a diferencia de los trabajos clásicos, el producto del trabajo es intangible, así como sus procesos de producción. De tal forma que nunca se sabe con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para la producción. Una consecuencia de esto es que el proceso y producto del trabajo tienden a invisibilizarse y a devaluarse (De la Garza, 2001). El proceso de trabajo es difícil de ver, tanto para los administradores, los hacedores de políticas, los investigadores e incluso para los propios trabajadores.

Un trabajo afectivo, emocional y vincular

Diversos estudios han puesto énfasis en alguna de estas características del trabajo docente (afectivo, emocional, vincular) (Martínez, 2007, Zembylas, 2003). Más allá de los matices y enfoques diversos para concebir esta dimensión afectivo vincular del trabajo docente, estos estudios recientes apuntan a destacar que éste se articula en y desde intercambios emocionales. Lo que se releva aquí no son solo las consecuencias emocionales del trabajo docente, que las tiene y muchas, tanto para los docentes como para sus estudiantes. Lo que se releva es que el proceso mismo de trabajo docente se articula en estos intercambios emocionales. En otras palabras, la posibilidad de que ocurran intercambios de significados entre docentes y estudiantes, base del aprendizaje significativo, requiere, al menos de un intenso proceso afectivo vincular (Cornejo, 2012). Martínez habla de un núcleo afectivo doloroso en el centro del proceso de trabajo: la relación entre docente y estudiantes revivida cada día de trabajo una y otra vez (Martínez, 2007). Las dimensiones emocionales del trabajo docente ocupan un lugar central en la agenda de investigación actual (Uitto, Jokikokko y Estola, 2015) y tal vez en estos estudios se grafica de manera particularmente clara la invisibilidad que existe respecto a aspectos centrales del trabajo docente. Un conjunto de actividades concretas emocionales copan el trabajo cotidiano de los docentes, demandando a los trabajadores, entre otros, un conocimiento íntimo de la persona de sus estudiantes, una capacidad de contención y apoyo emocional a estudiantes, una lectura rápida de las emociones de los estudiantes, un manejo de enojos, rabias y faltas de respeto de estudiantes, por nombrar solo algunos, sin embargo no tienen cabida en las palabras, los análisis y las evaluaciones oficiales del trabajo docente (Cornejo, 2016). En palabras de Virno (2003), la esencia del proceso de producción inmaterial afectiva puede ser entendida como una compleja “red lingüística, comunicativa y vincular”, difícil de mirar mientras está ocurriendo, pero que vivimos a través de nuestro cuerpo (Virno, 2003).

Un trabajo articulado en torno a los sentidos: “los propósitos morales” y la politicidad

Diversos autores plantean la necesidad de comprender las emociones y los vínculos docentes de manera articulada con los propósitos morales que guían su trabajo (Farouk, 2012). 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 (Marchesi, 2007). 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. La ausencia de este proceso de articulación conduciría a un “pensamiento gregario y una corriente continua de innovaciones efímeras, superficiales y fragmentadas” (Fullan, 1993, p.27). 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). 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). Esta actitud de auto conciencia no se da necesariamente en los espacios que la estructura escolar ofrece para la reflexión docente, existiendo aún desconocimiento respecto a los procesos reales de reflexión que se dan en cada contexto educativo (Farouk, 2012; Hargreaves, 1997). Por otra parte, 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).

Desde otra posición, Freire insiste en la necesidad de asumir lo que él llama la “politicidad” del trabajo educativo. En Pedagogía del Oprimido, su obra más universal, lo planteaba de la siguiente manera:

“La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión” (Freire, 1970, pp. 106).

El carácter político de la educación deviene del carácter político del ser humano, y por lo tanto de toda obra que él construya. El ser humano, al no tener una naturaleza prefijada, es en sí mismo una construcción social. La realidad que vive es una construcción humana, aunque muchas veces adquiera las características de algo externo, ya dado, natural e inmutable. Mientras el educador enseña el contenido de su disciplina debate, aclara e ilumina la lucha que existe en la sociedad, las contradicciones del mundo, por ende la vida en la escuela no puede abstraerse de la vida social. El trabajo educativo, tiene a la base, de manera implícita o explícita una concepción de ser humano, de sociedad, de vida buena, de convivencia deseable, y por cierto una teoría del conocimiento.

Un trabajo emocional y “moral” altamente regulado

Si bien algunos componentes emocionales, vinculares y axiológico/morales son compartidos con otros oficios (como la misma psicología), el alto nivel de regulación del trabajo cotidiano hace de la docencia un oficio completamente único. La escuela, como local de trabajo, es una institución sumamente rígida, lo sabemos, que ha vivido muy pocas modificaciones de fondo desde sus inicios en los albores del capitalismo industrial, que responde, en palabras de Naranjo (2007) a un modelo “patriarcal tradicional”.

La organización de los tiempos y espacios escolares sigue un patrón de más de dos siglos. Así y todo, en cada escuela, se producen pequeños intersticios que son propios de cada experiencia local. Como se dice en

sociología de la educación, cada escuela “traduce” de manera distinta las políticas y regulaciones que la rigen. De cualquier modo, lo que se diversifica sigue siendo un modelo altamente regulado de trabajo.

La categoría “condiciones de trabajo” cobra una importancia central entonces al analizar el trabajo docente concreto. Importantes investigadores plantean la urgencia de superar la escisión entre condiciones de trabajo y pedagogía (Martínez, 2007). Es necesario poder pensar la didáctica, la “buena educación”, de la mano de las condiciones concretas de trabajo que lo harán posible. Así como pensar cuáles y cómo son las mejores condiciones de trabajo para realizar una buena docencia. Esta escisión que se da en la investigación, en las políticas y también en el pensamiento sobre la práctica, probablemente tenga sus orígenes en la vieja concepción de la docencia como un oficio centrado en la “vocación”, en lo que Núñez llama el “sacerdocio republicano” de la docencia (Núñez, 2007).

Las investigaciones centradas en las temáticas de las condiciones de trabajo suelen, para fines meramente analíticos, dividir las condiciones materiales y psicosociales de trabajo. Entendiendo por condiciones materiales aquellas que son directamente cuantificables (salario, horarios prescritos, condiciones ergonómicas, infraestructura) y por condiciones psicosociales aquellas relacionadas con la forma en que se organiza el proceso de trabajo, así como las relaciones laborales y de poder que se establecen en las instituciones educativas entendidas como locales de trabajo (Cornejo y Parra, 2010)

Un trabajo en el que la distancia entre lo prescrito y lo real se agranda.

La ergonomía europea clásica llegó a un sorprendente descubrimiento, no suficientemente socializado aún, durante la segunda mitad del siglo XX. El hecho de que, en toda actividad de producción, existe un siempre una brecha entre la organización del trabajo prescrito y la organización del trabajo efectiva. El conjunto de directrices, mandatos, objetivos, órdenes, consignas y prescripciones, constituyen la organización prescrita del trabajo y en la realidad ningún trabajador respeta la organización prescrita en su integralidad (Dejours, 1998). Así como el hecho de que esta transgresión de lo prescrito se hace justamente (y paradójicamente) para poder hacer bien el trabajo. Porque en todos los procesos de trabajo, existen anomalías, imprevistos, incidentes, malos funcionamientos, penas, problemas, que no han estado previstos por la organización prescrita y perturban la actividad. Es más, arribaron a la idea de que si se sigue al pie de la letra la prescripción laboral, el proceso de producción se entrapa y colapsa.

En fin, un hallazgo fundamental para la psicología (y las ciencias en general) del trabajo, pero volviendo a lo que nos convoca, lo relevante es que diversos estudios han señalado que esta distancia entre la organización prescrita y el trabajo realmente realizado es mayor en la docencia que en otros trabajos. Para algunos autores, este proceso se puede leer a través de la categoría *intensificación laboral* que implica el aumento en la cantidad, variedad y complejidad de tareas, la reducción de los tiempos de descanso durante la jornada laboral, la carencia de tiempo para mejorar las propias destrezas y mantenerse al día en el campo profesional, el uso de tiempo no remunerado para completar labores educativas, el aumento de las tareas burocráticas, el debilitamiento de las estructuras de apoyo a la docencia y la presión por la rendición de cuentas a distintos actores del sistema educativo (Comber y Nixon, 2009).

En este contexto, los docentes deben desarrollar, en la práctica, un saber concreto y situado para lidiar día a día con esta brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real, lo que Dejours (1998) denomina, la inteligencia práctica en el trabajo. Este asunto recién despunta como línea de investigación, pero que seguramente tiene que ver con el conjunto de características de este trabajo que acabamos de revisar. De ahí el llamado que citábamos, de diferentes investigadores actuales a hacer los mayores esfuerzos para acercarse al trabajo realmente realizado por los docentes, a partir de dispositivos etnográficos u otros que superen lo que se prescribe a la labor docente y lo que se dice que se hace o se debe hacer en el trabajo cotidiano.

Cierro acá esta breve revisión de algunas de las características centrales que la investigación actual destaca del trabajo docente. Ahora me referiré a tres contextos de regulación, altamente complejos que condicionan este

trabajo hoy en Chile (aunque algunos de estos sean comunes a la región de América Latina o, incluso al mundo occidental contemporáneo).

Tres escenarios que condicionan el trabajo docente hoy:

Escenario 1: Las transformaciones socioculturales contemporáneas: capitalismo financiero y producción de subjetividad

Es un consenso entre los investigadores de la labor docente el profundo impacto que han tenido las transformaciones socioculturales de las últimas décadas en la subjetividad y la actividad laboral cotidiana de los docentes (Day, Elliot y Kingston, 2005; Hargreaves, 1997; Mejía, 2008). Estas transformaciones han generado nuevas demandas y tensiones sociales en la escuela, las que son difíciles de pensar, pues afectan la misma subjetividad que aspira a conocerla, ocurriendo muchas veces, que seguimos pensando el mundo a través de categorías que tuvieron sentido en un pasado reciente, pero que hoy aparecen vacías de significado (Castoriadis, 1997). En el caso de la actividad docente, se ha discutido acerca del impacto de fenómenos como la masificación de la escolaridad, las transformaciones en los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades, el desarrollo explosivo de nuevas fuentes de socialización e información (muchas veces en pugna con la experiencia escolar), la crisis de las certezas que la escuela parece necesitar, entre otras (Hargreaves, 1997).

Estas profundas transformaciones se dan en el contexto de una mutación del orden mundial capitalista, el que ha sido denominado a través de distintos conceptos, tales como globalización, capitalismo mundial integrado, capitalismo financiero, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, posmodernidad, capitalismo cognitivo, capitalismo tardío, etc. Estas denominaciones ponen énfasis en distintos aspectos de las transformaciones vividas y lo hacen con diferentes niveles de optimismo respecto a sus consecuencias, con lo cual muchas veces se confunden los planos para el análisis.

Desde una perspectiva crítica, y pensando específicamente en el trabajo docente, resulta fundamental asumir que la nueva hegemonía del capital financiero implicó una respuesta global, mucho más allá de la esfera meramente económica. Contiene elementos de redefinición de carácter económico y técnico –tal vez los más visibles en un comienzo-, pero también reconfiguró el alcance y el carácter del estado, así como el campo cultural e ideológico, transformando las condiciones de (re)producción de las subjetividades, de la vida misma. En otras palabras, se transforma el capitalismo, se transforma el modo de producción de la existencia en su totalidad y pierden significado las referencias culturales históricas del capitalismo industrial.

Varios los autores que plantean que las transformaciones en las dimensiones culturales e ideológicas son la piedra angular y la condición de existencia del capitalismo financiero como tal. Estas transformaciones se dan en la disputa del sentido común, de la subjetividad, de las visiones de mundo, de “lo natural y obvio”, de lo que se entiende por éxito y fracaso en la vida, de las maneras de construir vínculos y pertenencia social, de lo que es orden, de formas de vivir el gozo, el placer y el deseo, de la sexualidad, de lo que es privado y público, etc. En palabras de Rolnik (2006) “...el capital financiero no fabrica mercancías como lo hace el capital industrial, sino que fabrica mundos... Mundos de signos a través de la publicidad y la cultura de masas” (pp. 1-3). Guattari (2004) plantea que este nuevo capitalismo financiero, que él denomina capitalismo mundial integrado, logra algo inédito en la historia humana, uniendo dos tareas sociales, históricamente separadas. Por un lado la tarea de la acumulación, la generación de los mayores niveles posibles de plusvalía, la extracción de la energía de los cuerpos. Por otro la gobernabilidad, la hegemonía, la articulación del juego represión/cooptación, la instauración de mediaciones sociales que impidan que la contradicción social se exprese en contradicción política. Para Guattari, el eje de articulación de estas dos tareas históricas de acumulación y hegemonía está en la producción de subjetividad, al que considera “... materia prima de la evolución de las fuerzas productivas en sus formas más «desarrolladas»” (Guattari & Rolnik, 2006 pp. 40-42). Para Guattari y Rolnik, la producción de subjetividad en el capitalismo financiero pasa por la “modelización de los comportamientos, la sensibilidad, la

percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas imaginarios, etc.” (Guattari & Rolnik, 2006 p. 42). En la misma línea, Deleuze (1991) da una mirada muy interesante respecto a las implicancias de estas transformaciones socioculturales, sobre las tecnologías de gobernabilidad y hegemonía social, en lo que denomina el paso de los modelos disciplinarios a los modelos sociales de control. En los dispositivos disciplinarios “...el individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (“acá ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“acá ya no estás en la escuela”), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia” (Deleuze, 1991, p. 2). El modelo del control o auto control, tiene que ver, de manera central con la producción de subjetividad, “los encierros son moldes, módulos distintos, pero los controles son modulaciones, como un molde auto deformante que cambiaría continuamente, de un momento al otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro” (Deleuze, 1991, p. 5).

¿Qué tienen que ver estos profundos cambios socioculturales con la educación y el trabajo docente? Mucho. Nos obliga volver a pensar el proceso educativo del currículum oculto en nuestras instituciones educativas². Asimismo nos invita a repensar el lugar de la escuela en la reproducción social en su conjunto. Para Mejía “...la escuela pasa de ser, un simple aparato ideológico del Estado, a convertirse en una institución que se transforma, para ser central al nuevo modelo de acumulación centrado en el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, dándole unidad en la fragmentación a la reestructuración social y cultural que se vive” (Mejía, 2008, p. 5). La labor docente se desenvuelve en el centro mismo de la producción de subjetividad de niños/as y jóvenes, recreando el mundo y generando parámetros para su comprensión. Tal vez más que nunca adquiere sentido el énfasis que pone Freire en la “politicidad” de la labor docente, la que podemos entender como proyectos en disputas sobre la producción de subjetividad en la escuela. Subjetividad que es central en el actual modelo de producción y de ordenamiento social.

Escenario 2: Las políticas educativas de mercado y competencia

Es un hecho ampliamente reconocido que las políticas educativas escolares de las últimas décadas han estado orientadas por criterios de mercado educativo, privatización y competencia (OCDE, 2004). Algunos autores han planteado la idea de que el modelo chileno es una especie de “experimento” educativo mercantil (Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004; Bellei, 2015), el que a estas alturas, tras años de movilizaciones sociales contra el mercado educativo y de informes críticos de los más variados organismos internacionales (OCDE, 2004), aparece como un modelo extremista y fundamentalista.

Trabajar en educación en este modelo tiene particularidades que vale la pena intentar comprender.

En términos generales, el actual modelo de políticas educativas de mercado y competencia se inaugura con una serie de cambios estructurales implementados a comienzos de la década de los años ochenta, en pleno gobierno de la dictadura cívico militar que encabezó Pinochet (Assaél, et al., 2011).

En términos generales, estos cambios estructurales fueron tres: la redefinición del marco regulatorio educativo y del rol del Estado en educación; la implementación de un nuevo modelo de gestión del sistema educativo basado en la figura de “sostenedores” educativos que administren la educación pública y privada con financiamiento estatal, y la implementación de una nueva lógica de financiamiento de la educación, a través del llamado subsidio a la demanda, un tipo de *voucher* educativo.

² Aquellos aprendizajes que se producen al interior de la escuela, sin estar planteados como objetivos explícitos del currículum, el llamado el currículum oculto. Estos aprendizajes son, esencialmente, actitudes hacia uno mismo y los demás, normas de comportamiento, concepciones sobre lo que es y no es normal, valores, sistemas de significado y representaciones mentales del mundo, los cuales se aprenden a través de la convivencia social que se da al interior del aula y de la institución escolar (Fernández Enguita, 1990). Por cierto, esos aprendizajes “...legitiman visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente como se manifiesta en el lugar de trabajo futuro” (Bowles & Gintis, 1985, p. 87).

La redefinición del marco regulatorio y el nuevo rol del estado en educación surgen a partir de la promulgación de la Constitución de 1980, por la cual la educación deja de ser una función del Estado y se conceptualiza como un derecho preferente y un deber de los padres, que el estado debe proteger (artículo 19 numeral 10). Se redefine el antiguo rol garante del Estado, y este pasa a tener un rol subsidiario. En esa misma línea, se establecen como derechos constitucionales garantizados la “libertad de enseñanza”, definida como el derecho de “abrir, organizar y mantener establecimiento educacionales” (Art. 19 n. 11) y un conjunto de derechos económicos para privados que participen de la educación, tales como el “derecho a no ser discriminado por el estado y sus organismos en materia económica” (art. 19 n. 22) y el “derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporeales” (art. 19 n. 24).

La transformación del modelo de administración del sistema educativo se implementa a partir del año 1981, año en que las escuelas estatales pasaron a ser gestionadas a nivel municipal (la unidad mínima de administración) por una figura intermedia denominada “sostenedor educacional”, quien recibe y administra los recursos del Estado. Es necesario considerar que la introducción de la figura del “sostenedor educacional” trasciende a la educación pública, pues basándose en los derechos antes mencionados, la ley favoreció la entrada al sistema de los sostenedores privados, quienes abrieron establecimientos receptores de subsidios estatales equivalentes a los recibidos por las escuelas municipales. A estos establecimientos se les denomina escuelas particulares subvencionadas. En este modelo de administración, el órgano estatal central –Ministerio de Educación– no tiene mayor injerencia sobre las escuelas privadas ni las particulares subvencionadas y pierde influencia en la gestión de las municipales.

La tercera gran transformación se da en el ámbito del financiamiento a la educación general, a través de la implementación del modelo de subsidios portables a la demanda. Con este modelo, la entrega de recursos estatales a los sostenedores de los establecimientos educativos depende del promedio de asistencia y número de estudiantes. Esta modalidad tiene el objetivo explícito de introducir mecanismos de competencia para captar más estudiantes y así recibir mayor financiamiento, suponiendo que esto impulsaría la mejora de los resultados académicos en cada escuela. Por otra parte, en 1993 se crea el mecanismo de financiamiento compartido mediante el cual, principalmente los establecimientos particulares subvencionados, además de los recursos que reciben del Estado, pueden exigir un co-pago a las familias de los estudiantes. A partir de este mecanismo, la educación gratuita, que hasta el año 1993 atendía a más del 90% de la matrícula total, ha disminuido progresivamente y hoy apenas alcanza un 60%; en tanto que el 40% restante se distribuye de acuerdo a la capacidad económica de las familias. Esto provoca segmentación y segregación en el sistema escolar, donde cada estudiante se educa con sus pares desde el punto de vista social y económico.

Sobre esta base estructural se implementan, desde la década de los '90 y con particular intensidad a partir de la aprobación del nuevo marco regulatorio escolar³ entre el año 2008 y el 2011, políticas orientadas por la “rendición de cuentas”, la intensificación de la medición de estándares y lo que se conoce con la “nueva gestión pública”. Un lugar central en este nuevo marco regulatorio ocupa el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE, prueba censal estandarizada anual, destinada a medir los rendimientos académicos de los estudiantes en algunas asignaturas del curriculum nacional en cinco niveles del sistema educativo en todos los establecimientos del país. Sus resultados son difundidos a modo de *ranking* a través de los medios de comunicación, y tienen múltiples usos en la política educativa, tales como la focalización de recursos; la clasificación de escuelas en distintas categorías, que significan mayores o menores niveles de

³ Entendemos por Nuevo Marco Regulatorio Escolar el conjunto de leyes aprobadas por un acuerdo transversal de la clase política con posterioridad a la gran movilización de estudiantes secundarios del año 2006: a) Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP] (Ley 20.248, 2008), que instituye la entrega de recursos adicionales, vía subvención, a los sostenedores de los establecimientos, fueran estos privados o municipales, en la medida que contaran con estudiantes “vulnerables”, previa presentación de un Plan de Mejoramiento Educativo [PME]. b) Ley General de Educación [LGE] (Ley 20.370, 2009), que entrega un marco global al conjunto de nuevas regulaciones. c) Ley de Calidad y Equidad (Ley 20.501, 2011), la cual apunta explícitamente a flexibilizar el ‘estatuto docente’, regulación laboral aprobada en 1991 en el primer gobierno de pos dictadura, que regía para los docentes de escuelas municipales. d) Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley 20.529, 2011) -en adelante “Ley de Aseguramiento”, la cual crea las instituciones, ya anunciadas en la LGE, que fijarán los estándares educativos y la fiscalización de su cumplimiento: Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación.

autonomía para las escuelas, siendo aquellas con mayores puntajes las que poseen mayor autonomía, mientras las de más bajos resultados son fuertemente intervenidas y pueden llegar a ser clausuradas, así como incentivos monetarios a los docentes de acuerdo a los puntajes SIMCE, todo lo cual supone profundas consecuencias para las escuelas (Assaél et al., 2011).

Esta lógica de la “nueva gestión pública queda más clara cuando se analizan las regulaciones dirigidas específicamente hacia el oficio docente.

Escenario 3: Las nuevas regulaciones del trabajo docente y la “nueva gestión pública”.

Respecto a las políticas docentes de las últimas décadas, algunos autores plantean que hasta hace unos pocos años no existía un marco general que integrara las distintas regulaciones orientadas a los profesores (Ávalos, 2003). Algunas leyes, como la 19070 del Estatuto Docente, apuntaban, aunque con matices, hacia la lógica de recuperación de derechos laborales perdidos y hacia la reposición de algunos elementos de carrera burocrática en el oficio docente. Sin embargo, las investigaciones recientes dan cuenta de un fortalecimiento de políticas y planteamientos enmarcados en lo que se conoce como “la nueva gestión pública” que promueve, entre otros aspectos, la medición por estándares, la incorporación de criterios de administración gerencial en la educación, evaluaciones de desempeño e incentivos individuales, lógicas de contratación flexible, ajustes individuales de salario asociados a resultados, rendición de cuentas y responsabilización individual (Cornejo et al 2015).

Este proceso, que algunos han llamado de “managerización” de las políticas docentes toma forma claramente a partir de la aprobación del nuevo marco regulatorio escolar 2008-2011. Si bien se trata de leyes orientadas a regular el sistema escolar en su conjunto, y “se encuentran muy pocas alusiones directas a los docentes, cada una de las prescripciones aquí señaladas condiciona su trabajo cotidiano, y lo hace en el sentido de la tecnificación de la labor docente, la desprofesionalización y la despedagogización de su labor” (Cornejo et al, 2015).

En un reciente estudio documental de estos cuerpos legales identificamos cuatro núcleos de significado sobre el trabajo docente (Cornejo et al, 2015). En primer lugar, la estandarización de los objetivos del trabajo docente y la medición intensiva con consecuencias para las escuelas y los docentes. Estas políticas tienden a restringir el rango de decisiones curriculares de los docentes y parecieran descansar en una desconfianza respecto del juicio profesional de los. La prescripción que se hace sobre los objetivos de su trabajo tiende a colocar a los docentes en el lugar de aplicadores de decisiones curriculares establecidas en el nivel central del sistema educativo, desarrollando una labor meramente técnica, como instructores de contenidos.

En segundo lugar, la estandarización incipiente de los procesos mismos de trabajo docente, apreciable en varios aspectos. Uno de ellas es la intensificación y diversificación de dispositivos de evaluación del desempeño (asociado, por cierto, al cumplimiento de estándares). La creencia a la base de esta prescripción, pareciera ser que el mejoramiento del desempeño de los docentes pasa por señalarles claramente los estándares a cumplir, por monitorear permanentemente sus desempeños y, junto con ello, presionarlos y vigilarlos en el cumplimiento de estos estándares definidos. Un segundo aspecto es la exigencia de planificaciones anuales anticipadas de los contenidos educativos a trabajar en clases. Se trata de una exigencia que parece emanar de teorías gerenciales que enfatizan en el ordenamiento de la información relativa al desempeño de los trabajadores, y que apunta al sentido contrario de la autonomía docente, de las teorías de construcción de conocimientos situados y de la adaptación a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. El acto educativo pareciera consistir, en el nuevo marco regulatorio, en dictar materias, pasando todos los contenidos que prescribe el currículum oficial. Por último, apreciamos un incremento en la prescripción de detalles del trabajo cotidiano y un aumento de los mecanismos de generación de información sobre el trabajo que esté disponible para la inspección. La intención explícita en los documentos legales es aumentar los niveles de monitoreo sobre los procesos de trabajo docente y exigir que estos se alineen con el logro de estándares. Sin embargo, se omiten alusiones respecto al aumento de la carga de trabajo no educativo que esto puede implicar.

En tercer lugar, el perfeccionamiento de los mecanismos de accountability (rendición de cuentas y responsabilización), lo que pudimos apreciar a través de la articulación de un conjunto de dispositivos específicos que operan en tres direcciones: las inspecciones y auditorías externas de nuevas instancias como la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad (desde fuera hacia adentro); los nuevos mecanismos de inspección y vigilancia de sostenedores y directivos (dentro de la escuela); y los procedimientos a través de los cuales las escuelas y los docentes informan acerca de sus logros a los actores sociales, principalmente, a las familias para influir en su elección de escuela, apelando incluso a estrategias de marketing para ello (desde dentro hacia afuera).

En cuarto lugar, el establecimiento de nuevas formas de flexibilización contractual lo que observamos en el conjunto de disposiciones que apuntan a flexibilizar algunas garantías de estabilidad laboral con que contaban los docentes a partir del Estatuto Docente, las que apuntan ampliar las atribuciones de directores y sostenedores para el redestino de funciones docentes, la disminución de horas contratadas, otorgar incentivos individuales, y la creación de nuevas causales para término de contrato. Por otra parte, el nuevo marco regulatorio introduce, en los hechos, un nuevo régimen contractual: la contratación por ley SEP, que está sujeta a menos regulaciones y cuyo valor hora es menor que el normal.

Cuando recién se están implementando, en toda su dimensión estas nuevas regulaciones, en marzo del año 2016, se promulga la Ley 20903 que crea el “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”, más conocida como ley de “carrera docente”. Esta ley se aprueba en un contexto de amplio rechazo por parte de las organizaciones docentes, incluido un paro de más 50 días en las escuelas municipales durante el año 2015.

Esta ley regula directamente varios aspectos de la labor docente, incluyendo algunos requisitos para las instituciones de formación inicial, un sistema de inducción de docentes noveles, el establecimiento de tramos de desarrollo profesional (y el consecuente encasillamiento de los docentes en esos tramos), el establecimiento de un sistema nacional de evaluación para definir los encasillamientos, una modificación de la estructura salarial asociándola a los tramos, una pequeña modificación en la estructura horaria de la jornada laboral docente. Aunque, sin duda, el corazón del proyecto es el establecimiento de un enorme dispositivo nacional de evaluación del trabajo docente con tres características: es una evaluación externa (realizada por agentes externos especializados y en torno a criterios definidos externamente a las escuelas), es una evaluación individual e individualizada, es una evaluación que tiene consecuencias salariales y de condiciones laborales para cada docente.

En una mirada general, los cuerpos legales del nuevo marco regulatorio y la ley de desarrollo profesional docente se orientan por los postulados de la llamada “nueva gestión pública” (*new public management*) que citábamos más arriba, con su énfasis en la medición por estándares, la incorporación de criterios de administración gerencial en la educación, evaluaciones de desempeño e incentivos individuales, lógicas de contratación flexible, ajustes individuales de salario asociados a resultados, rendición de cuentas y responsabilización individual. El gran problema de las regulaciones orientadas por esta teoría es que generan una distancia insalvable entre lo que los trabajadores quieren hacer en su trabajo y aquello por lo cual lo evalúan. Pero esa no es la única consecuencia, finalmente aquello que se exige cumplir en los dispositivos de evaluación se torna un imposible. Un imposible, al cual además no es posible negarse, pues expresa la definición “vigente” sobre buen desempeño. Asimismo se ha descrito el fenómeno de la “paradoja de la autonomía”, en el cual la autonomía individual es invocada como un valor, pero los trabajadores se sienten cada vez más controlados por instancias externas. Por último, y tal vez lo más relevante para nosotros como psicólogos, aumentan exponencialmente las tasas de patologías, el estrés y el malestar en el trabajo (De Gaulejac, 2005). Siguiendo el razonamiento de Mejía (2008), el proceso central que ha operado sobre el trabajo docente es un complejo fenómeno que se puede analizar desde tres facetas: la “despedagogización”, que pasa por “...la reducción de la práctica docente a los mínimos necesarios, más de corte didáctico –entendido éste en su acepción más limitada, como técnicas para la enseñanza– de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario (reduciéndola) a las técnicas que hacen posible la instrumentación de competencias y estándares” (Mejía, 2008, pp.11-12). La desprofesionalización, que se basa en la adopción de “criterios de la

productividad neoliberal, en su relación eficacia-eficiencia, para determinar su rendimiento, construyendo una idea de calidad muy afín al de la productividad industrial-financiera-tecnológica” (Mejía, 2008, p. 12). La pauperización docente, entendida como un componente de esta desprofesionalización y se aprecia en cinco dimensiones: económica/salarial, social (desvalorización social de la docencia), cultural (pérdida del acceso a la ciencia actual y desterritorialización respecto de las comunidades), ideológica (pérdida de sentido social del oficio docente) y personal (aumento de los fenómenos de sufrimiento y malestar en los docentes) (Mejía, 2008).

En esta misma línea diversos investigadores han señalado que la regulaciones políticas así orientadas tienen efectos “performativos” sobre las prácticas docentes, tales como la pérdida de agenciamiento docente, la desprofesionalización, la desmoralización y la desmotivación (Anderson, 2013; Ball, 2008).

Situación psicosocial de los/as docentes en el Chile neoliberal.

Las consecuencias de las profundas transformaciones descritas en las regulaciones sobre la cotidianeidad de la labor docente aún son motivo de estudio, pues la instalación de este nuevo marco regulatorio y su recontextualización en las escuelas es algo que todavía se encuentra en pleno desarrollo. Teniendo presente estos recaudos, es posible dar cuenta de un conjunto de tensiones en la subjetividad laboral docente producidas en los años recientes que han sido reportados por diversas investigaciones.

En primer lugar, un aumento del proceso de intensificación laboral que ha sido descrito. Se trata de un aumento de las exigencias corporales, mentales y emocionales de los trabajadores de la educación, generado a partir de un aumento en el número tareas que deben cumplir y una diversificación de las mismas, así como la prescripción de exigencias prácticamente imposibles de cumplir o contradictorias entre sí (Cornejo, 2009). La mayoría de los docentes siente que trabaja sometido a requerimientos que incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos difíciles o imposibles de cumplir. Cerca de la mitad de los docentes considera que su trabajo diario es ambiguo, o con exigencias contradictorias y que la relación con sus estudiantes es problemática. Esta intensificación laboral se expresa en el elevado porcentaje de horas de contrato dedicado a actividades lectivas en aula, el que alcanza un 86% como promedio, superando el máximo legal establecido en nuestro país, que es de 75%. La intensificación laboral también se aprecia en la alta cantidad de horas del tiempo personal que deben dedicar los docentes a realizar actividades laborales, las que equivalen a casi la tercera parte de la jornada efectivamente contratada. Finalmente, la sobrecarga horaria también se advierte en los escasos tiempos de descanso existentes durante la jornada laboral, los que son menores aún en los liceos municipalizados (Cornejo, 2009). Por otra parte, las exigencias ergonómicas son percibidas como excesivas por un porcentaje mayoritario de los docentes, especialmente en lo que respecta a tener que estar de pie durante la jornada laboral (86%), tener que forzar la voz (76%) y estar expuesto a temperatura inadecuada (49%). En cuanto a la percepción de las condiciones psicosociales de trabajo, los docentes de enseñanza media de Santiago perciben elevados niveles de sobre demanda laboral y siente que trabaja sometido a altas exigencias, que incluyen el desarrollo de tareas dentro de plazos difíciles o imposibles de cumplir. Cerca de la mitad de los docentes considera que su trabajo diario es ambiguo, o con exigencias contradictorias y que la relación con sus estudiantes es problemática.

En segundo lugar, la presión ejercida sobre los docentes para el cumplimiento de metas estandarizadas produce la sensación de que el quehacer cotidiano debe centrarse principalmente en el entrenamiento de habilidades que permitirán a sus alumnos lograr mejores resultados, en desmedro de lo que los docentes consideran que es lo central del acto educativo, la vinculación con sus estudiantes, como la atención a problemas psicosociales o emocionales de sus estudiantes (Assaél et al, 2012). En esa línea se ha descrito el fenómeno de las “simulaciones pedagógicas”, entendido como la planificación y cálculo de acciones con el fin de satisfacer las demandas externas, ser evaluados positivamente y responder al creciente flujo de vigilancia al cual están expuestos, pero en lo sustantivo no modificar sus prácticas pedagógicas más allá de lo requerido por la evaluación (Ball, 2003). En un reciente estudio etnográfico, un docente señala “de verdad que es súper complicado esto de los contenidos, de la forma, que esto y uno de repente se estresa y dice bueno estoy parada acá y qué es más importante, la vida o los contenidos” (Cornejo, 2016).

En tercer lugar y relacionado con lo anterior, las principales acciones que están realizando todas las escuelas, como la planificación diaria, las observaciones de aula, el monitoreo y evaluación constante de los logros de aprendizaje estandarizado, son vividas como imposiciones sin sentido, que les restan autonomía (Assaél et al 2012). Paradójicamente el nuevo marco regulatorio otorga “mayores niveles de decisión y autonomía a las escuelas que han centrado su trabajo en la preparación de los estudiantes para el rendimiento en las pruebas estandarizadas nacionales. Es decir, se concede autonomía a aquellas escuelas que, en los hechos, ya renunciaron a la autonomía en términos curriculares y de proyecto educativo” (Fernández, Cornejo, Albornoz y Etchberrigaray, 2016).

En cuarto lugar, es posible constatar que los diversos mecanismos de presión, evaluación y rendición de cuentas se dan en un contexto de falta de apoyo institucional a la labor docente, lo que algunos han catalogado como una especie de “abandono” de los docentes, en la medida que estas políticas no se basan en una red de apoyos a la labor docente, como el que existe en países en los que efectivamente existe un sistema de educación pública (Fullan, 2003). Como veíamos en la primera sección de este texto, la administración educativa descansa en la figura del sostenedor puntual y no en un sistema público como tal. Diversos estudios plantean que de las 350 municipios que administran educación, poco más de un 10% cuenta con especialistas que apoyen la labor docente (Assael et al, 2011)

En quinto lugar, y como es fácil de anticipar, este conjunto de transformaciones han impactado en la salud y bienestar de los docentes. Cifras recientes señalan que más de un 26% de los docentes de enseñanza secundaria de Santiago presenta niveles altos de agotamiento emocional, un fenómeno que ha sido descrito como central para la aparición del llamado Síndrome de Burnout, lo cual es preocupante si se consideran las consecuencias negativas del agotamiento para la salud docente, así como para el desarrollo de un conjunto de tareas educativas, tales como la creación de un ambiente emocional propicio para el aprendizaje en el aula, la vinculación con los estudiantes, la participación en procesos institucionales de convivencia y gestión o la construcción de relaciones profesionales de trabajo en equipo. Por otra parte, los docentes reportan un conjunto de enfermedades con una incidencia que resulta mayor en comparación con la media nacional chilena para la población adulta. Estas enfermedades son la bronquitis (32.1%), el colon irritable (21.6%), la disfonía (18.6%), la tendinitis (16.6%) y la hipertensión (11.5%). Estos porcentajes resultan preocupantes, pues se trata de enfermedades que afectan a la salud general de los docentes (colon irritable, hipertensión), así como a las principales herramientas corporales de su trabajo: las manos y la voz. Estos fenómenos de malestar y enfermedad, además, se presentan de manera estadísticamente significativa en mayor proporción de mujeres educadoras (Cornejo, 2009)

Por último, diversos estudios dan cuenta de una suerte de crisis de los relatos identitarios de los docentes, a partir del conjunto de cambios producidos en las regulaciones y en el contexto sociocultural. A la base parece estar la brecha “insalvable” entre trabajo prescrito y trabajo real que perciben los docentes, básicamente por las exigencias del marco curricular, la dificultad de obtener buenos puntajes en las mediciones educativas (particularmente en las escuelas con estudiantes con menor “capital cultural”) y la imposibilidad de vincularse y atender las necesidades de cada alumno (Guerrero, 2005; Cornejo, 2012). Lo anterior puede dar lugar al fenómeno de la simulación pedagógica que describíamos más arriba, pero parece tratarse de algo de mayor envergadura. En palabras de Sisto (2012), las actuales políticas interpelan directamente las identidades de los docentes. Lo que históricamente los docentes entendieron por “formar estudiantes” hoy se encuentra tensionado por las transformaciones históricas y las políticas de estandarización y rendición de cuentas, propios de la nueva gestión pública. En este escenario de tensión y contradicción, algunos estudios plantean que los docentes intentan reconstruir su identidad cotidianamente en función de múltiples demandas, pero centrados en sus estudiantes (Cornejo, 2016), apelando a estrategias personales como la racionalización, la proyección de responsabilidades fuera de su trabajo o la desvinculación afectiva, la búsqueda de aprobación de los estudiantes (Guerrero, 2005a), rechazando la política educacional “equivocada que el echa la culpa al profesor” y aferrándose la búsqueda valórica de orientar su trabajo por la justicia social y el conocimiento local (Sisto, 2012). Un análisis crítico del discurso docente (Cornejo, Acuña y Castañeda, 2013) plantea que el discurso de los docentes sobre el sentido de su trabajo se enmarca en los límites del orden discursivo hegemónico respecto a

la educación y la docencia, de tal forma que el orden discursivo parece naturalizado en el hablar de los docentes, de tal modo que incluso las críticas explícitas al modelo educativo se hacen desde sus parámetros (calidad, valor agregado, capital humano, eficiencia, competitividad).

Desafíos históricos del trabajo docente y la posibilidad de la alianza con psicólogos

Decíamos al presentar este capítulo que nuestra intención era entregar elementos para enfrentar la problemática de la falta de un conocimiento cabal sobre la naturaleza de los procesos de trabajo docente en el actual contexto de transformaciones socioculturales. Un desafío crucial para el trabajo de colaboración entre psicólogos y docentes.

Las transformaciones capitalistas y de políticas que hemos revisado han tenido un profundo impacto en el trabajo de los docentes chilenos, y de alguna forma, las nuevas regulaciones los han confundido. Los educadores 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 lugar de la docencia es central en el actual modo de producción y tal vez eso explique los enormes esfuerzos que se hacen desde el poder para controlar y regular su trabajo. Los docentes, como sujeto social, aparecen en este contexto de cambios sociales, en una situación de *impasse* histórico (Reyes et al, 2010), pues carecen de un proyecto social que oriente su labor educativa cotidiana. El proyecto del poder es claro, la nueva gestión pública, los estándares y la rendición de cuentas. Frente a ello, tal como se vio el año pasado a propósito de las movilizaciones contra la carrera docente, los educadores recién se comienzan a articular en pos de un proyecto educativo que los represente.

El *impasse* se vive en los cuerpos y muchas veces sin palabras. Si bien hay un orden discursivo hegemónico que se vuelve “lo real” para los docentes, no existe un compromiso emocional con este orden, lejos de ello, hay malestar, sensación de ser pasado a llevar, reprimido y no valorado. Las prescripciones del orden discursivo llevan al malestar, los cuerpos se resienten y expresan lo que muchas veces no es posible de verbalizar por miedo, por inseguridad, por apego a un poder autoritario, o por la necesidad de validarse: el agobio.

Como señalábamos más arriba, la investigación contemporánea plantea la necesidad de reconocer que se trata de un fenómeno complejo, sobre el cual muchas veces los parámetros e ideas más difundidas han dificultado su comprensión a cabalidad. Aquello puede ayudar a comprender las dificultades que se presentan para la colaboración entre psicólogos y docentes. Necesitamos construir una mirada compleja e histórica para apoyar a los docente en fenómenos como la salud laboral, el clima escolar, las relaciones profesor-alumno, la gestión, etc. Pues estos fenómenos, así como la construcción de sentidos colectivos en el trabajo y la articulación de los docentes como sujeto social, son todas dimensiones o momentos de un mismo proceso. Solo para dar un ejemplo, la investigación reciente señala que el bienestar docente aumenta con la construcción de sentido en el trabajo, para lo cual es necesario, si no rechazar, al menos tomar distancia y valorar críticamente las prescripciones sobre la tarea docente. El placer en el trabajo está ligado a la acción, pero no cualquier acción, sino aquella que la persona pueda reconocer como suya, aquella que le hace sentido y le permite reconocimiento propio y en la mirada de otros. El padecimiento, si se pone en relación con su dimensión social, puede contactar a los docentes con la potencia de su trabajo y no solo con la fragilidad individual.

Un elemento central que atraviesa las problemáticas docentes en tiempos de transformación social es la necesidad de contar con espacios colectivos para pensar el trabajo, compartir la experiencia y reconstruir sentidos. A estas alturas no parece casual que los docentes no tengan tiempo y que se vean enfrentados a una permanente sobre demanda en su jornada laboral. Los psicólogos, profesionales de la escucha, podemos ayudar a crear, sostener y aprovechar estos espacios colectivos, por pequeños que sean, acercándonos al trabajo docente

desde nuestras propias subjetividades como (otros) trabajadores/as de “lo social”, “lo inmaterial” y “lo afectivo”.

Para finalizar, una pregunta que no podemos soslayar: ¿Qué ganan los docentes en el actual orden discursivo y regulativo hegemónico? Foucault (1980) nos advierte que 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. Atreverse a pensar el trabajo real y las prácticas sociales que éste sostiene, es atreverse a mirarnos a nosotros mismos, y la manera en que hacemos uso de lo que Mendel (1993) llamó estrategias psicofamiliares de poder sobre los otros. Mirar el trabajo real es estar dispuesto a perder poder autoritario frente a los estudiantes y colocarse en una posición, ya no de salvador, sino de construcción conjunta con los estudiantes, potenciando una subjetividad que no tiene forma predeterminada, sino que está abierta a todas las posibilidades. El trabajo real es en función de los estudiantes, el nuevo sujeto docente se configurará con los jóvenes, no vemos otra alternativa en el momento histórico que estamos viviendo. Lo que hagan los docentes con sus estudiantes, podrán hacerlo con ellos mismo y viceversa. Difícilmente podrán los docentes conquistar mayores grados de autonomía, de creatividad, de participación, si no están dispuestos a construirlos con sus estudiantes. Difícilmente podrán escapar a las prescripciones sin sentido que les son impuestas, sino dejan de imponérselas ellos a sus estudiantes.

Pero nadie se arriesga a perder lo poco que tiene si se encuentra solo y si no ve, aunque sea remotamente la posibilidad de algo diferente. Ojalá la psicología sea un aporte para configurar el “inédito viable” de un nuevo proyecto educativo y una nueva forma de pensar el trabajo docente.

RECONOCIMIENTOS O AGRADECIMIENTOS

Este texto se escribió gracias al apoyo del proyecto FONDECYT 1160445 “La recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana: un estudio etnográfico” y al proyecto U-Redes generación de redes de investigación y desarrollo “Políticas Educativas, trabajo docente y nuevas ciudadanías de cara a la globalización VID 2015” (Universidad de Chile)

REFERENCIAS

Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional (pp. 73-120). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE-UNESCO.

Assaél, J.; Contreras, P.; Corbalán, F.; Palma, E.; Campos, J.; Sisto, V.; Redondo, J. (2012) Ley SEP en escuelas municipales emergentes ¿cambios en la identidad docente?. Revista de pedagogía crítica Paulo Freire, Año 11, N° 11.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M., 2011, La empresa educativa chilena, Brasil, Revista Educação & Sociedade, v. 32 (115), p. 305-322

Ávalos, B. (2003) La formación de los profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En Cox, C. (Editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Bachelard, G. (2003): "La Filosofía del no", 1o ed. En francés 1940, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Ball, S. (2008). The education debate. Bristol: Policy Press.

Baltar, J; Carrasco, C.; Aguilar, D; Villegas, C. y Fernández, N. (2012): “El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo de trabajo”. Revista de Psicología Universidad de Chile, 21 (2), pp. 187-213.

- Bellei, C. (2015): El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985): “La Instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica”. Siglo XXI, Madrid.
- Castoriadis, C. (1997): “El avance de la insignificancia” EUDEBA, Buenos Aires.
- Comber, B. y Nixon, H. (2009) Teacher’s work and pedagogy in an era of accountability. Discourse: Studies in the cultural politics of education, 30(3), pp. 333-345.
- Cornejo, R. (2016) Informe final proyecto FONDECYT N° 11130244 “La complejidad de los procesos de trabajo docente”. Santiago de Chile: Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G, Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015) Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco Regulatorio de políticas educativas en Chile. Revista Psicoperspectivas VOL. 14 (2), pp. 72 - 83
- 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. Educacao & Sociedade [online]. 30(107), pp. 409-426.
- Cornejo, R., Castañeda, L. y Acuña, F. (comp.) (2013) Trabajo y subjetividad docente en el Chile Neoliberal. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Cornejo, R. y Parra, M. (2010): “Condiciones psicosociales de trabajo docente”. En Oliveira, D.; Duarte, A. y Vieira, L. “Dicionário trabalho, profissão e condição docente”. Universidad Federal de Minas Gerais.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007): “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual”. Revistas Enfoques Pedagógicos, 34, vol. 2. Valdivia.
- Cyrułnik, B. (2009) Bajo el signo del vínculo: una historia natural del apego. Madrid: GEDISA.
- Day, C.; Elliot, B. y Kington, A. (2005) Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment-Teaching and Teacher Education, 21 (5), pp. 563-577.
- Deleuze, G. (1991): “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991.
- 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. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- De Gaulejac, 2005. La sociedad enferma de gestión. París: Seuil
- Dejours, C. (1998) El factor humano. Buenos Aires: CONICET, Humanitas.

Farouk, Sh. (2012) What can the self conscious emotion of guilt tell us about primary school teacher's moral purpose and relationships they have with their pupils?. Teachers and teaching, 18 (4), pp. 491-507.

Fernández, R.; Cornejo, R.; Albornoz, N.; Etcheberrigaray, G. "Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno", Currículo sem Fronteiras, no Vol.13, n.2, 2016.

Feuerstein, R., Klein, P. y Tannenbaum, A. (1991) Mediated learning Experiencie (MLE), Theoretical, Psychosocial and learning implications. International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP). Freund Publishing House Ltd.

Foucault, M. (1980): "Microfísica del poder". Ediciones La Piqueta, España.

Freire, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970

Fullan, M. (2003): "Las fuerzas del cambio, con creces". Madrid: AKAL

Fullan, M. (1993): "Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa". Editorial Akal, Madrid 2002.

Global Campaign for Education (2012) Documento de convocatoria. Paris: UNESCO.

Gobierno de Chile (2016) Ley 20903 que crea el "Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Santiago: Diario Oficial.

Gobierno de Chile (2005) Constitución Política de la República. Santiago de Chile: Diario Oficial.

González, H. (2009) Transformar el trabajo docente para transformar la escuela. En: Reconociendo nuestro trabajo docente. Serie Formación y trabajo. Buenos Aires: Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina CTERA.

Guattari, F. (2004): "Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares". Traficantes de sueños, Madrid.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006): "Micropolítica. Cartografías del deseo". Traficantes de sueños, Madrid.

Guerrero, P. (2005a): "Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.

Guerrero, P. (2005b): "Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas". PSYKHE 14 (1), pp. 31-45.

Hargreaves, A. (1997): "Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)". Morata, Madrid.

Oliveira, D.; Duarte, A. y Vieira, L. "Dicionário trabalho, profissão e condição docente". Universidad Federal de Minas Gerais.
OCDE

Marchesi, A. (2007): "Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores". Alianza editorial, Madrid, España.

Martínez, D. (2007): “El trabajo docente: conferencia”. Material pedagógico, Universidad de Córdoba, Argentina.

Martínez, D. (2001): “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente”. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Mejía, M. R. (2008): “Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo”. Presentada en el evento Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias, Medellín, Colombia, Mayo de 2008.

Mendel, G. (1993): “La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis”. Colección Grupos e Instituciones, Editorial Paidós, Argentina.

Naranjo, C. (2007) Cambiar la educación para cambiar el mundo. Santiago: Cuarto propio.

Núñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. Revista Pensamiento educativo, vol. 41, N°2, pp. 149-164.

Oliveira, D. (2006) El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Oliveira, D. y Feldfeber, M. Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, ¿Nuevos sujetos?. Buenos Aires: NOVEDUC.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004): “Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile”. OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile.

Redondo, J., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2004): “Equidad y calidad de la Educación en Chile”. Universidad de Chile. Vice-Rectoría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales.

Reyes, L. y Cornejo, R. (2008): “La cuestión docente en América Latina: el caso chileno”. Colección de libros Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, E-Book- (Libros Flape / Flape)

Reyes, L., Cornejo, R. Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010): “Ser docente y subjetividad histórica en Chile: discursos, prácticas y resistencias”. Revista Polis N° 27. Universidad Bolivariana.

Rolnik, S. (2006): “Entrevista con el colectivo situaciones”. Obtenido el 21 de julio de 2010 desde: <http://lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/>.

Sisto, V. (2012) Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. PSYKHE, 21(2), pp.35-46.

Street, S. (2002): “¿Magisterio, docencia o militancia?: Rescate del oficio entre las ruinas (¿o los cimientos?) de la escuela pública moderna”. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. CIESAS-Occidente. Guadalajara, Jalisco, México.

Uitto, M.; Jokikokko, K. y Estola, E (2015) Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education in 1985-2014. *Teaching and teacher education* (2015) <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>

Virno, P. (2003): “Virtuosismo y revolución”. Traficantes de sueños, Madrid.

Zemelman, H. (2006): “El Conocimiento como desafío posible”. Colección: Conversaciones Didácticas. 3ª Edición. Instituto Politécnico Nacional IPN, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina AC IPECAL México 2006

Zemelman, H. (1992 b): “Educación como construcción de sujetos sociales”. Revista La Piragua N°5, pp. 12-18. CEAAL, Santiago de Chile.

Zembylas, M. (2004) The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. Teaching and teacher Education 20 (2004) 185-201

www.redeestrado.org

Reseña curricular

Rodrigo Cornejo Chávez.

Psicólogo y Doctor en Psicología. Profesor Asociado Universidad de Chile. Académico del Departamento de Psicología. Director del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). Co-coordinador para Chile de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre el Trabajo Docente (ESTRADO). Miembro asociado del Grupo de Trabajo “Políticas Educativas y Derecho a la Educación en América Latina y el Caribe” y del Grupo de Trabajo “Reformas y Contrarreformas Educativas”, ambos del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Miembro del Observatorio Internacional de Reformas Educativas y Políticas Docentes (OIREPOD) del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO. Académico del Programa Equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile. Miembro del comité académico del programa de Magíster en Psicología educacional. Miembro del claustro del programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Chile.

Sus temas de investigación y trabajo son: Trabajo Docente, Políticas Educativas, Movimientos sociales y subjetividad, salud mental y trabajo en Chile, educación escolar.
