



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Tesina

**Transformación o conservación del sentido subjetivo
docente durante el ejercicio profesional**

Alumno: Daniel Arriagada Sánchez.

Profesor guía: Pablo Venegas Cancino.

Profesora informante: M^a Isabel Pardo Vallejos.

Tesina para optar al grado de Licenciado en Psicología

Tesina para optar al título de Psicólogo

SANTIAGO, 2015

Agradecimientos

Si bien la convocatoria y lo acertado de mis agradecimientos puede verse mediado debido a la evanescencia del recuerdo, hay por detrás una constante imprescindible que persevera y que no dejará de animar el fuego que habita en cada uno de ellos. A modo de homenaje por una vida con sentido:

Al arrojo insolente de bracear contra la moderación, a las posibilidades indómitas que desatamos en el sentido teleológico que nos orienta, al efluvio intempestivo que transportan la circulación de lo que lograremos y a los profesores salvajes que inspiraron la discordia. A ellos, a todos ellos. A mis padres, hermanos y Bruno, porque son y serán el sostén de mi existencia. A ellos, a todos ellos. A aquellos profesores que marcan la diferencia día a día y que lograron marcar con ella en mi vida. A ellos, a todos ellos. A la mujer de mi sentido, de mi élan vital, a mi compañera que hizo del porvenir un permanente rito. A ella, sólo a ella.

ÍNDICE

Agradecimientos	1
ÍNDICE	2
1. Introducción	4
2. Antecedentes	5
3. Formulación del Problema	10
Pregunta de investigación	12
4. Aporte o relevancia	14
5. Objetivos	16
5.1. Objetivo General	16
5.2. Objetivos Específicos	16
6. Marco Teórico	17
6.1. SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICAS EDUCACIONALES	17
6.1.1. Panorámica global de la arquitectura educativa	17
6.1.2. El sistema educativo en Chile en la actualidad. La calidad por sobre todas las cosas	19
6.2. FORMACIÓN INICIAL	21
6.2.1. Hacia una profesionalización de la labor	21
6.2.2. Proyectos educativos de Formación Docente en Chile	24
6.3. EL <i>SUJETO</i> DOCENTE	26
6.3.1. Caracterización del Profesor de Educación Media	26
6.3.2. Subjetividad	28
6.4. SENTIDO	30
6.4.1. Concepciones de sentido: desde la filosofía hasta lo histórico-cultural	30
6.4.2. El Sentido en la labor docente	36
6.5. TRABAJO DOCENTE	37
6.5.1. Categoría de trabajo	37
6.5.2. Los Sentidos del trabajo	39

6.6. ¿QUÉ SENTIDO, QUÉ DOCENTE?	42
7. Metodología	46
Enfoque Metodológico	46
Tipo de investigación	48
Diseño de investigación	49
Diseño muestral	49
Técnicas e instrumentos de producción de información	50
Plan de Análisis de la información	52
Aspectos preliminares a la presentación de resultados	53
8. Análisis y resultados	56
8.1. Análisis SUJETO 1	56
8.2. Análisis SUJETO 2	77
8.3. Análisis SUJETO 3	89
8.4. Análisis SUJETO 4	110
9. Resultados	128
Categoría 1: Sentido subjetivo al culminar formación inicial	128
Categoría 2: Sentido subjetivo actual	129
Categoría 3: Tensiones y/o facilidades adaptativas	131
9.1. Análisis de resultados	135
10. Discusión y conclusiones	147
BIBLIOGRAFÍA	156
ANEXOS	164

1. Introducción

“Entendemos por enajenación un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenado de sí mismo. No se siente a sí mismo como centro de su mundo, como creador de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y a los cuales quizás hasta adora. La persona enajenada no tiene contacto consigo misma, lo mismo que no lo tiene con ninguna otra persona”.

Eric Fromm

La presente investigación se ha propuesto como finalidad develar cómo los sentidos que le otorgan docentes de enseñanza media a su ejercicio profesional se transforman o conservan a partir de la formación docente inicial recibida y del contexto educativo en el cual se insertan a trabajar.

De esta forma, se apeló al valor de los discursos orientados desde una mirada enfocada en las trayectorias biográficas de cuatro sujetos de estudio de las asignaturas de Lenguaje y comunicación e Historia y Geografía de la región metropolitana.

Para ello, se utilizó una adaptación metodológica del enfoque biográfico con el fin de conseguir desentrañar el cómo han elaborado y constituido su sentido en función del ser docente, tanto durante su formación inicial como a lo largo de su implicancia en el contexto educativo. Por esta razón, los sentidos, expectativas e ideales que posean los pedagogos respecto de su propia labor juegan un papel preponderante para el objetivo de esta investigación.

Una importante razón que motivó la presente investigación fue dada por la naciente proliferación de estudios en torno a las vivencias subjetivas que trae consigo el trabajo docente en los profesores, siendo esta investigación una contribución en dicha línea por orientar la mirada en todas aquellas aristas que convergen en el ejercicio profesional de la persona del docente.

Esperamos que esta investigación entregue los insumos para germinar una perspectiva diferente, encaminada a rescatar la complejidad que envuelve a la persona del profesor, en su sentido más íntimo que expresa en su ejercicio y en toda acción que lleva a cabo.

2. Antecedentes

A lo largo de las últimas dos décadas se han originado, más acentuadamente, en América Latina y específicamente en Chile, múltiples y profundas transformaciones en los diversos ámbitos de la sociedad, desde la implementación de la corriente paradigmática financiera, que moviliza los principales objetivos de las políticas educacionales hasta la actualidad, enfocadas a políticas de globalización económica y cultural. Esto se confirma a través de un informe de la OCDE¹ del año 2004, donde se refiere al sistema educativo chileno de la siguiente forma: *“la educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”* (OCDE, 2004, p. 290), siendo el concepto de competencia aquel mecanismo de mercado utilizado. Esto se revela en el evidente acento descomedido en teorías económicas que definen organizaciones financieras y crediticias internacionales como el BM², BID³ y el FMI⁴ para orientar los vectores de la sociedad, en este caso la educación, ya que incluso la UNESCO⁵ se apoya en la economía de la educación, basándose en la teoría del capital humano propugnado por estos organismos (Martínez, 2001) para medir la educación y formación, desde un criterio de riqueza (García y Rodríguez, s.f.). Por esta razón, la educación en la década de los '90 se situó dentro de las prioridades políticas, pues *“colocan en primer plano el valor – incluso económico – del conocimiento”* (García y Rodríguez, s.f., p. 2).

En este marco referencial, la organización del trabajo docente se ha visto influido por esta nueva perspectiva de políticas educacionales y de gerenciamiento (Cornejo, 2006; 2009; 2010; 2012; Martínez, 2001) hacia una concepción de la labor docente que delimita las directrices y regulaciones del profesor, lo que trae como consecuencia cambios en los significados y sentidos atribuidos a la experiencia laboral, y más profundamente, cambios en la subjetividad asociada a tal construcción. Esto se explica, debido a que como la economía

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

² Banco Mundial.

³ Banco Interamericano del Desarrollo.

⁴ Fondo Monetario Internacional.

⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

y la administración imponen formas de norma y control sobre los docentes, aquello acaba situándolos como ejecutores de planes y programas (Martínez, 2001).

Así, los alcances de estas transformaciones traducidas en un sistema educativo impelido por la búsqueda urgente de resultados, acordes a las necesidades del mercado, prioriza un enfoque dirigido hacia la competencia, es decir, hacia el resultado por logros estandarizados (SIMCE⁶) a través de evaluaciones internacionales (PISA⁷) que potencien la calidad o excelencia académica y con ello la matrícula. Bajo esta lógica se aprecia, particularmente en el profesional docente, demandas que merecen ser analizadas y reflexionadas, sobre todo por los efectos que trae para su constitución personal y psíquica.

Al observar detenidamente el tiempo y espacio, profundamente ceñido a un orden burocrático inercial sobre el que el docente debe desenvolverse, lugar en el que convergen diversas demandas y presiones a veces ajenas al rol que como educador se ha constituido, es posible visualizar cómo quienes recién ingresan a la profesión deben afrontar una realidad que muchas veces contradice lo aprendido a lo largo de su formación inicial (Rodríguez, 2007). El choque de cosmovisiones entre la imagen de sí mismo, entendida como modo de ser que modela el comportamiento y el carácter según una ética y moral determinadas, y lo que el sistema educativo desde sus políticas educacionales demanda de él o ella (avocarse a una excesiva competencia por la calidad), ocasiona tensiones en su encuentro, en el denominado “choque con la realidad” (Marcelo, 2008). Cabe destacar, que si bien esto se constata en diversas investigaciones, también existen docentes cuya formación de pregrado se acopla de manera natural a las exigencias que el medio les solicita, lo cual se explica por la heterogeneidad de centros de estudio con perspectivas de educación diferente que transmiten o inculcan valores de sentido diverso.

Acerca de este “choque con la realidad”, Rodríguez (2007) advierte que el profesor experimenta durante su primer año de trabajo una crisis de identidad (Cornejo, 2012; Iriarte,

⁶Desde 1988 está aplicándose el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, para efectuar un seguimiento permanente del rendimiento de las asignaturas. Actualmente las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del marco curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional.

⁷Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Program for International Student Assessment).

1999), debido a la *“falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza”* (Rodríguez, 2007).

Más aún, en el mismo artículo se revelan cifras de investigaciones realizadas en Uruguay los años 2004 y 2006 sobre si profesores principiantes habían pensado en renunciar a la docencia, estudios que revelaron que un 15% de la muestra había pensado en renunciar durante los primeros cinco años de su ejercicio profesional (Rodríguez, 2007). Marcelo (2008) complementa lo anterior, señalando que a causa de desatender los problemas que el profesorado principiante vivencia, aquello está llevando a un incremento del abandono de la docencia por parte de los profesores.

Dentro del mismo punto, Assunção (2008) plantea cómo debido a las características contextuales de la educación, los docentes van substituyendo su entusiasmo inicial y su actitud proactiva por una actitud de aceptación pasiva de las demandas, lo que provoca paulatinamente una baja motivación, ausencia de dedicación y compromiso, y por sobre todo, pérdida de idealismo y sentido de renuncia (Iriarte, 1999; Marcelo, 2008). Esto último, viene a reafirmar lo presentado por la OCDE (2005) donde se informa que en algunos países una gran cantidad de profesores principiantes deja la profesión dentro de los primeros años de enseñanza.

En consecuencia, resultan trascendentes las características personales de significado y sentido que los profesores en su imaginario adjudican a su labor. Cabe diferenciar un concepto de otro, entendiendo el significado como el resultado de producciones históricas y sociales compartidas que permiten la comunicación y la socialización de nuestras experiencias, y que son apropiados por los sujetos, configurando así su subjetividad; y sentido como la articulación de los eventos psicológicos que el sujeto produce en sus vivencias subjetivas ante la realidad, pudiendo así producir nuevas posibilidades de significación de la cultura y de las actividades sociales (Da Rosa, Chalfin, Baasch, & Soares, 2011). Si bien, cada concepto se distingue principalmente a partir de que, por un lado, los significados se asocian a construcciones sociales, y por otro lado, los sentidos se relacionan a la subjetividad

y trascendencia, uno y otro son variables, dinámicos e influenciados, pero más relevantemente, no pueden ser entendidos de forma desvinculada (Da Rosa et al. 2011).

En esta línea, existen investigaciones que respaldan la relevancia de estas construcciones, y que se dirigen a situarlas como componentes sumamente relevantes para el docente en su labor (Cornejo, 2009; Fullan, 2007; MIDE UC, 2008; Murillo, 2005)

Así, en la investigación “Bienestar/Malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de la provincia de Santiago” (Cornejo, 2009), realizada con una muestra de 822 docentes, resalta cómo desde el punto de vista del bienestar docente, la variable central fue la significatividad en el trabajo con un porcentaje cercano al 40%, esto es, “*la capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo (un propósito o un objetivo moral)*” (Cornejo, 2009, p. 152). Esto se confirma si se piensa que quienes escogen la docencia, mayormente, se vuelcan más por valores humanos de las relaciones que por valores económicos de funcionalidad, utilitarismo o calidad (Iriarte, 1999).

En otro estudio denominado “Percepción de la Calidad Actual de los Titulados y Graduados de la Educación Superior Chilena” (MIDE UC, 2008), confirma lo explicitado con anterioridad respecto de la relevancia de los fundamentos más trascendentes del sentido o significado que contengan en su práctica docente los educadores, afirmando que dentro de las competencias más importantes que consideran para el ejercicio de la profesión, y aquellas en las que existe mayor acuerdo entre los distintos actores, “*se encuentran competencias de corte más bien ético [...] y la actuación bajo normas éticas en general*” (MIDE UC, 2008, p. 49).

Sumado a esto, no es desconocido el incremento de problemas de salud mental y malestar psíquico de los profesores en la actualidad (Dejours, 1988; Martínez, 2001; Cornejo, 2009). A modo de ejemplo, el artículo “La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Iriarte, 1999) plantea posibles causas de la crisis de identidad y personalidad de los docentes en Colombia. Algunos de los factores que se mencionan son: “*El predominio de sentimientos contradictorios, sin lograr unos esquemas de actuación práctica que resuelvan el conflicto entre ideales y realidad; El predominio de la ansiedad, al darse cuenta el profesor de que carece de los recursos adecuados para llevar a la práctica*

sus ideales y, al mismo tiempo, mantener el deseo de no renunciar a ellos y de no romper su relación personal con la enseñanza” (Iriarte, 1999, p. 35, el subrayado es mío).

Lo anterior, de cierta manera, confirma el hecho de que el actual sistema educativo podría estar provocando en el docente en ejercicio una especie de “desestimio”⁸ (desistir, abandonar o dejar de luchar) o desfallecimiento, entendido como una “*pérdida progresiva del idealismo, la energía y el propósito*” (Iriarte, 1999, p. 35), lo cual provoca consecuencias sobre su significado o sentido personal impreso en la labor de educar.

Así, se pueden reconocer entre las principales consecuencias del malestar docente (Iriarte, 1999): *Sentimientos de desconcierto e insatisfacción* frente a los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta *contradicción con la imagen ideal* de ésta que los profesores querían realizar; desarrollo de esquemas de inhibición como forma de romper la relación personal con el trabajo que realiza; *deseo manifiesto de abandonar la docencia* (realizado o no); absentismo laboral, como mecanismo para cortar la tensión acumulada. Agotamiento, como resultado de la tensión acumulada.

En Chile, un informe epidemiológico realizado por la Facultad de Medicina de la Universidad Católica detectó principalmente que los profesores triplican las tasas de depresión, angustia y crisis de pánico de la población adulta chilena (Cornejo, 2006, UNESCO, 2005)

Por esta razón, resulta relevante atender a esta posible tensión en la cual se ha ido enmarcando ineluctablemente el docente, donde el sufrimiento producido por la organización del trabajo aparece relacionada no sólo con las exigencias mentales y/o psíquicas, sino también con la influencia de elementos que perjudican o contradicen los sentidos atribuidos al ejercicio docente, entendido como un espacio de sustancial significación personal y profesional, lo que provocaría la crisis motivacional que se esboza de los antecedentes presentados en algunos profesores.

⁸ Concepto desarrollado en Brasil a partir de una investigación de gran importancia en extensión (54.000 docentes) realizada en el sindicato docente por el Laboratorio de Psicología del Trabajo de la Universidad de Brasilia, dirigida por Wanderley Codo, que estaba centrada en el contenido afectivo del trabajo docente.

3. Formulación del Problema

Las transformaciones socioculturales acaecidas a fines del siglo XX, y aún en la actualidad, resultado del nuevo paradigma de la economía de la educación que el modelo económico ha mantenido dentro de las políticas del sistema educativo en nuestro país (Puiggrós, 1996; Inclán y Díaz, 2001; Martínez, 2001; Cornejo, 2006), y por consecuencia en el trabajo docente, han situado al profesional docente en contextos donde sus significados y sentidos resultan puestos en cuestión.

En este escenario, el actual contexto educativo al que se ve enfrentado el educador resulta tal vez confuso para su ejercicio profesional visto desde el mencionado paradigma, puesto que respecto del sentido profesional que su formación universitaria haya inculcado y transmitido (además de las características personales intrínsecas al mismo constructo), las demandas específicas de determinados elementos de las políticas educacionales, como lo es la persecución de la *calidad* como ejemplo cristalizador, acaban reduciendo la labor de su profesión sólo a aspectos técnicos de esta, esto es, a la consecución de resultados, ya que sólo el rendimiento como producto final estaría siendo el comprobante de su profesionalismo, escenario que pauperiza la complejidad de lo que implica la profesión docente. Por ello, existe en la actualidad una desvalorización de esta labor, una crítica del profesionalismo de los profesores, ya que, desde esta perspectiva de competencia por la calidad, se buscan responsabilidades por resultados (Cornejo, 2009).

Ante esto, es importante tener en cuenta que *“Lo que realiza el profesor en su tarea no es sólo el resultado de la aplicación de distintas propuestas más o menos técnicas sino fundamentalmente de una actividad que resulta del conjunto de su propia historia y de las condiciones en que las trabaja”* (Delgado, Núñez, Ojeda y Veiravé, 2006, p.2).

Además, comprendiendo al ejercicio profesional como el reducto sobre el que el docente imprime su subjetividad y sentido propio, esto es su implicación personal (Cornejo, 2006); el no poseer control sobre el accionar en su profesión, la no injerencia, fruto de la

implantación de políticas educacionales pensadas desde arriba, en una situación “gerencial”⁹, suscitan posibles consecuencias negativas para el educador, puesto que no permite el dominio o poder de aspectos relevantes que encauzan su accionar como profesionales (Barus-Michel, Enriquez y Lévy, 2006).

Del mismo modo, algunos docentes se ven expuestos a tener que emplearse en labores para las que no fueron formados y que evidencian notorias ausencias de la dimensión pedagógica, puesto que éstas quedan presionadas por diversos mecanismos ajenos a la dimensión señalada como pruebas estandarizadas o incremento de talleres que buscan mejorar los rendimientos y con ello la competitividad, entre otros. Lo anterior queda amparado por el *currículum oculto*¹⁰ como muestra de la expropiación del proceso de trabajo del docente, que supone un camino para la calidad con dichos mecanismos (Inclán y Díaz, 2001), pasando por alto que en la implicancia del docente entran en juego sus intenciones, valores, motivaciones, convicciones e intereses (García y Rodríguez, s.f.). En este sentido, resulta válido preguntarse “¿*Qué distancia hay entre lo prescripto y lo real en el trabajo docente? ¿Qué diferencia tiene el currículum prescripto, el real y el oculto?*” (Martínez, 2001, p. 6).

Desde este panorama, por tanto, se esboza una posible *tensión* entre las demandas actuales que determinados aspectos del sistema educativo chileno generan en los profesores y ciertos significados y sentidos atribuidos por los docentes a su propia profesión, proveniente de aspectos personales y sociales de la propia experiencia y/o de la formación de pregrado de los educadores, siendo esta el principal supuesto que sustenta la presente investigación. Por este motivo, se plantea que la tensión esgrimida producto del marco referencial explicitado respecto de las políticas educacionales, ha generado una posible crisis de sentido o significado de la práctica docente, comprendida principalmente en el no lograr reconocerse a sí mismo, crisis que emerge más visiblemente durante los primeros años de inserción

⁹Resulta significativo que en el plano de la administración del sistema educativo se tiendan a emplear cada vez más las teorías de la administración, y que dicho sistema en su conjunto no perciba un principio elemental de la administración de empresas: «trabajadores motivados tienen un mejor rendimiento».

¹⁰Aquellos aprendizajes que no están explicitados en el currículum escolar formal y que poseen una notable carga ideológica, constituyendo un elemento fundamental de la expropiación de su proceso de trabajo, pues se trata de una dimensión de la tarea pedagógica que no suele aparecer a la vista de los docentes.

profesional en la docencia, momento considerado según el modelo “nada o húndete” o “aterriza como puedas” desde lo dicho por Marcelo (2008).

De esta forma, tal como lo manifiesta Cornejo (2012), en la actualidad nos encontramos con cuerpos docentes “*desmotivados, desencantados y con altas tasas de licencias médicas [...] sometidos a condiciones de trabajo incompatible con la mirada de la docencia como una profesión intelectual [...] acostumbrados a trabajar de manera individual más que colectiva, a encerrarse en las escuelas más que a vincularse [...] a repetir las clases planificadas rutinariamente más que a buscar la pertinencia social de los contenidos curriculares*” (Cornejo, 2012, p. 23). Así también, es importante destacar que existen docentes comprometidos con su profesión y estudiantes, con el futuro propio y el de la comunidad, preocupados de cómo aportar con su contribución a un desarrollo integral de la educación, de sus estudiantes y de ellos mismos, buscando mantener un sentido que los lleve a la persecución del bienestar personal y colectivo (Fullan, 2007), y es en los docentes también donde interesa más aún indagar su subjetividad respecto de la educación y de su sentido profesional.

Pregunta de investigación

Considerando los antecedentes presentados, vemos cómo la influencia de determinados aspectos del contexto educativo actual impactan en los sentidos que el docente atribuye a su ejercicio profesional, sentido que se configura principalmente durante el proceso de formación inicial. Por este motivo, si bien la tensión o posible conflicto se acentúa y hace más evidente al inicio de su ejercicio profesional, resulta importante conocer cómo y por qué algunos docentes continúan ejerciendo su labor, a pesar de los efectos del denominado “choque con la realidad” mencionado en los antecedentes como principal supuesto que guía la construcción del problema. Es decir, un elemento que resulta clave cuestionarse es cómo afrontan los docentes su cotidianeidad y la posible transformación, desde el interior del proceso de trabajo, reconociendo su subjetividad, desplegándola sin neutralizarla o reprimirla.

Además, resulta relevante considerar la existencia de docentes que se acoplan sin mayores contratiempos o dificultades a las exigencias que el contexto educativo demanda de ellos, y es justamente por la existencia de aquellos que cabe realizar cuestionamientos en relación a si es que sus sentidos se ven inalterados de forma natural o no por una alineación de éstos al sistema educativo, o bien por la constitución de estos sentidos profesionales durante el proceso de formación inicial en centros de estudios que específicamente abogan por las mismas directrices que las políticas educacionales dirigen, inculcando en sus estudiantes sentidos profesionales desde esta perspectiva, y en donde los futuros profesores recibirían esto de modo de ajustarse a las necesidades del mercado, entre otras preguntas.

Desde esta perspectiva, planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera los sentidos adquiridos durante la formación inicial docente tienen continuidad o se transforman en el ejercicio docente?

4. Aporte o relevancia

Relevancia social:

Preguntarse por el sentido, propósito y disposición emocional que posee el docente hacia la educación constituye un elemento fundamental para el éxito o fracaso en los mejoramientos de las escuelas (Murillo, 2005; Fullan, 2005; Cornejo, 2012). Vale decir, debido a la gran importancia que el docente posee entonces para el proceso educativo en su conjunto, es que la **relevancia social** de la presente investigación está desarrollada en torno a entregar hallazgos que contribuyan a esclarecer dicho sentido de la educación para el profesor, cuyo correlato contiene directas implicancias para la escuela, y por tanto, en la sociedad que se forma en base a ella.

Además, constatar el impacto que las nuevas regulaciones del trabajo tienen en el ámbito de lo subjetivo del docente, específicamente lo relacionado al sentido de su ejercicio profesional presentadas en el contexto educativo, permiten por un lado develar el posible sufrimiento y malestar vivenciados por los docentes, así como también, el placer y bienestar que llevan consigo en su labor docente, pues el fin implícito de esta investigación está en descubrir la energía existente que poseen docentes para apropiarse del nuevo presente que sus sentidos orientan.

Valor teórico:

Así también, resulta clave entender en un marco general la relevancia que el trabajo como actividad propiamente tal posee para el desarrollo personal de cualquier profesional, ya que este es vehículo de expresión de sus capacidades, donde desarrolla todas sus potencialidades, por tanto, productor y condicionador de subjetividad (Cornejo, 2006) dado el intercambio de significados y sentidos que se juegan en él como reducto o catalizador de significación para la propia identidad. Por tanto, visualizar la trascendencia de este aspecto robustece la relevancia teórica de la presente investigación, en el sentido de que sus resultados podrían ser aplicables a otros fenómenos y/o profesionales, ayudando a explicarlos y entenderlos.

Por otra parte, las comprensiones y explicaciones que se desprendan del análisis de los resultados de esta investigación, favorecerán a la apertura y actualización en la discusión sobre las consecuencias que trae en la actualidad ejercer profesionalmente en la educación, más allá de las innegables condiciones materiales y ambientales en que se circunscribe el docente, esta investigación apela a descubrir y desentrañar los aspectos más íntimos y subjetivos que traen consigo los profesores en su actuar profesional, aportando de este modo a futuras investigaciones.

Relevancia metodológica:

En este sentido, la presente investigación entrega un aporte a definir desde los propios protagonistas de la educación, en quienes recae la responsabilidad mayor por ésta, el quehacer y las fuerzas que motivan su ejercicio día a día. Es por esto que las narraciones y discursos que emanen desde estos actores de la educación serán la fuente primordial para el análisis y reflexión de la problemática a trabajar, considerando que movilizar la palabra de los propios protagonistas resulta una deferencia básica y ética para la construcción de un conocimiento que se encamine a contribuir verdaderamente un aporte significativo a este sector desde las voces de quienes llevan en gran medida el pulso de la educación.

Así, en conclusión, recoger las voces de los protagonistas involucrados, en el sentido que la investigación pretende, es decir, develar cómo conservan o mutan sus sentidos subjetivos los docentes en la realización de su labor, puede permitir a partir de los hallazgos que se encuentren, reforzar, complementar, cambiar o reformular la orientación y coherencia en la implementación de determinadas políticas públicas en materia de educación en Chile, así como también, develar cómo el modelo económico neoliberal ha impregnado no sólo el contexto educativo de la escuela, sino además ha permeado en los centros de estudio superior formando profesionales de pregrado que sólo contribuyen a reproducir dicho modelo más que a transformar la sociedad.

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

- Conocer, desde su propio discurso cómo docentes de enseñanza media de la región metropolitana, conservan o transforman su sentido subjetivo del ejercicio profesional, entre el momento de egreso de su formación inicial y durante su trabajo como profesor.

5.2. Objetivos Específicos

- Identificar los sentidos subjetivos que docentes de educación media otorgaron a su ejercicio profesional al momento de culminar con la formación inicial.
- Reconocer los sentidos subjetivos que docentes de educación media en servicio otorgan a su ejercicio profesional actual.
- Comparar los sentidos subjetivos del ejercicio profesional constituidos durante la formación inicial con aquellos presentes estando en servicio.
- Determinar las posibles tensiones y/o facilidad adaptativa del docente en sus primeros años de ejercicio profesional según lugar de formación y lugar de trabajo.

6. Marco Teórico

Los profundos cambios socioculturales del capitalismo financiero experimentados en los últimos treinta años, específicamente en materia de políticas educacionales, han significado una emergencia de nuevas demandas y tensiones en la escuela que repercuten sobre el trabajo docente aún en la actualidad, y que ha generado una crisis de sentido de la práctica docente (Cornejo, 2012).

De esta manera, al considerar que el profesor ejerce su labor sobre determinadas directrices emanadas desde políticas y lineamientos oficiales del Ministerio de Educación, resulta importante esclarecer brevemente el origen y finalidad que posee la educación en nuestro país. De este modo, entregar los basamentos desde los que se constituye el sistema educativo actual contribuye al entendimiento de algunos aspectos que inciden de sobremanera sobre el docente, y que tendrían incumbencia en sus sentidos subjetivos, elementos que se explicitarán desde una descripción analítica por medio de la cual poder entregar información relevante acerca de las condiciones concretas sobre las que se emplaza el ejercicio profesional del profesor en Chile. Así también, dar cuenta del orden discursivo hegemónico que domina en la construcción del modelo educativo nacional y que alcanza a permear al propio docente.

6.1. SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICAS EDUCACIONALES

“En el afán de responder a esta sociedad mutante, las políticas públicas muchas veces resbalan hacia un reformismo inconsecuente, al calor de las modas importadas apresuradamente y en nombre de una tecnocracia sin lastre cultural.

No es de extrañar, entonces, que siempre que se habla de educación se viva un sentimiento de crisis ampliada, tanto de visión como de sentidos”

Roberto Carneiro

6.1.1. Panorámica global de la arquitectura educativa

Las múltiples transformaciones en las políticas educativas acontecidas desde los años '80 en nuestro país (Puiggrós, 1996; Inclán y Díaz, 2001; Martínez, 2001; Cornejo, 2006),

respondieron a la instalación ideológica de un discurso de mercado y competencia individual en la educación (Cornejo, 2012), que luego se vio robustecido por la intrusión de instituciones crediticias internacionales (BM, BID, FMI) que financiaron y orientaron las principales reformas, tanto en nuestro país como en la región latinoamericana, desde el enfoque de la teoría del capital humano (Cornejo, 2012; 2006; Assaél et al, 2011; Díaz e Inclán, 2001)

Las principales transformaciones radicales en educación se cimentaron sobre tres pilares fundamentales (Cornejo, 2012; Assaél et al, 2011; OCDE, 2004):

Leyes constitucionales: redefinieron el rol del Estado, desmantelando la responsabilidad que regía sobre el Estado como ejecutor y garante de la educación pública, ahora obnubilado por la figura del “sostenedor” privado o municipal, actor autorizado a lucrar con el “servicio” educativo (Cornejo, R. 2006), pues quedaba amparado bajo la Constitución (LOCE¹¹) y jurisdicción nacional (Ley de empresas o libertad de enseñanza, artículo 19 11°).

Sistema de administración educativa: descentralización y privatización de la educación a través de la figura de los sostenedores y la subvención estatal de los proyectos privados. “Con esta nueva institucionalidad el profesorado pierde el carácter de funcionario público y su régimen queda definido por las leyes laborales del conjunto de los trabajadores del país” (Cornejo, 2012, p. 223). Esto trajo como consecuencia una flexibilidad laboral absoluta, baja de los salarios y pauperización de las condiciones de la labor docente.

Sistema de financiamiento para las escuelas: El modelo escolar en Chile, funciona por medio de un mecanismo que financia a partir de la demanda a través de los vouchers¹², lo que implantó un mecanismo de competencia entre los establecimientos educativos.

Un segundo periodo de transformaciones en materia educativa acontece en los '90 con la recuperación de la democracia. En dicha década asistimos al segundo experimento educativo (Cornejo, R. 2006), donde las políticas educacionales desde un paradigma financiero se profundizaron, pues durante la última década del siglo XX sólo se intentó modificar el sistema heredado, sin cambiar sustancialmente el espíritu economicista que este perseguía.

¹¹ Ley orgánica constitucional de enseñanza que fue un mandato constitucional dictado por la Junta de Gobierno el día 10 de Marzo de 1990, último día de la Dictadura Militar.

¹²Sistema de subvenciones donde el estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales

Así mismo, uno de los efectos reales de la reforma educacional de los '90 se aprecia en la profundización de la inequidad al continuar impulsando un financiamiento al rendimiento, pues se continuó con el SIMCE, entre otras pruebas estandarizadas, como instrumento mediante el cual medir la *calidad*.

6.1.2. El sistema educativo en Chile en la actualidad.

La calidad por sobre todas las cosas

El derecho a la educación en Chile es reconocido por el artículo 19, inciso 10° de la carta fundamental de 1980 vigente, que dice: “*La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida*”, no quedando explícita la obligación de cumplir o realizar este derecho en la Constitución (Muñoz, 2012).

El sistema educativo chileno funciona como un sistema mixto, esto es, con participación del sector público y privado en el manejo educacional y administrativo de esta actividad. Además, posee un enfoque constructivista respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje (esto según los documentos oficiales del MINEDUC¹³), distinguiéndose cuatro diferentes etapas educativas: la educación parvularia, educación básica, educación media (y técnico profesional) y educación superior, cuyos objetivos se adaptan al desarrollo madurativo y a los aprendizajes esperados para éste, conviniendo tanto la educación básica como media, en que los educandos desarrollen “*conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan [desarrollarse] en el ámbito personal y social [...] y en el ámbito del conocimiento y la cultura*” (Bases Curriculares MINEDUC). Cabe destacar que el nuevo currículum acordado por el Ministerio de Educación propende a favorecer aprendizajes de calidad para que los educandos puedan desarrollarse y optar por mejores oportunidades.

Así, desde el Ministerio de Educación se enarbola como misión principal la de “*asegurar un sistema educativo equitativo y de **calidad** que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país*” (Misión MINEDUC 2014, el destacado es mío). Así también, la Ley General de la Educación promulgada el año 2009 que reemplazó

¹³ Ministerio de educación de Chile.

la LOCE¹⁴, considera en su artículo 6 el deber del Estado de “*propender a asegurar una educación de calidad*”, y en su artículo 9 “*velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa*” (BCN, 2010) acordes a las reformas educativas que desde ámbitos de la economía de mercado se desarrollan en nuestro país.

Es importante mencionar que los cambios en materia educativa que se han venido desarrollando en los últimos ocho años producto de las movilizaciones sociales relacionadas con la crisis de la educación, no han visto su eco en cuanto a lo que educación superior concierne (Muñoz, 2012), pues la Ley General de Educación, alternativa que el gobierno puso para derogar la LOCE, representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en lo referente a la educación general básica y media, pero mantiene la normativa respecto a la educación superior.

Los objetivos estipulados para la educación superior de acuerdo a la Constitución Política de la República (Artículo 19 N° 10) “*es deber del Estado, velar por la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior, y garantizar que el ingreso a ella se determine atendiendo únicamente a la capacidad e idoneidad de los postulantes*”.

Considerando que la libertad de enseñanza está amparada por la Constitución de la República¹⁵, y por ende, se promueve la coexistencia de múltiples proyectos institucionales que ofertan programas de estudios diversos, con modos de comprender la calidad académica de manera distinta, resulta complejo divisar una única línea de formación profesional o curriculum en nuestro país, ya que los enfoques y perspectivas implementadas en cada una de estas instituciones dependen exclusivamente de ellas mismas, pudiendo o no alcanzar la tan anhelada calidad.

En efecto, en un contexto global en donde el conocimiento cada vez queda obsoleto con mayor velocidad, en donde el enfoque por competencias surge como la única manera de conseguir adaptarse a las nuevas demandas del mundo laboral en permanente evolución (MIDE UC, 2008), en donde las instituciones como tales comienzan a verse diluidas, y principalmente en donde la persecución de la calidad acaba siendo el horizonte presunto

¹⁴ Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza.

¹⁵ Artículo 19, inciso 11° de la Constitución Política de Chile.

sobre el que debe erigirse tanto el proceso formativo de los profesionales como la educación en su conjunto, resulta importante preguntarse por este concepto.

6.2. FORMACIÓN INICIAL

6.2.1. Hacia una profesionalización de la labor

La formación inicial docente refiere a un periodo de adquisición de conocimientos, herramientas y estrategias pedagógicas y didácticas, que doten al educador de la formación de las siguientes áreas, reconocidas por Ávalos (2004) y la CNA¹⁶(2009):

- **Formación general:** contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, (sistema educativo, bases históricas, ética profesional, etc.), así como también de la formación personal.
- **Especialidad:** contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media, con el fin de apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos, con el fin de enseñar eficientemente los contenidos.
- **Profesional:** conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad) del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y de los procedimientos de investigación.
- **Práctica:** actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

Cada una de estas áreas se compone de actividades curriculares que pueden ser cursos, seminarios o talleres, según la determinación del programa de formación específico.

¹⁶ Comisión Nacional de Acreditación de Chile.

Las anteriores áreas de formación, corresponden a los contenidos curriculares de los programas de formación docente en nuestro país, los que se guían, principalmente, a través de ellos.

Para Prieto (2004), los programas de formación inicial de profesores “*constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión dado que configuran un profesor con determinadas características que les conferirán un sello peculiar*” (Prieto, 2004, p. 33).

Así también, los fines u objetivos que guarda la formación inicial para docentes, según la CNA, para profesionales de la educación está en:

“misión del docente es educar y es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación [...] La razón de ser de la misión docente radica en su contribución al crecimiento de las personas [donde el educador] debe ser un mediador de conocimientos, promoviendo aprendizajes en los estudiantes- enseñar” (CNA, 2009, pp. 3-4)

Los estándares de egreso, referidos a los criterios básicos sobre los cuales un educador puede enseñar y ejercer profesionalmente, son (CNA, 2009):

- ✓ *Preparación para la enseñanza*: el educador/profesor es capaz de organizar el contenido para demostrar el dominio del conocimiento, evidenciar su uso en la aplicación de métodos y estrategias para su enseñanza a los educandos.
- ✓ *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos*: el educador/profesor es capaz de construir un clima íntegro, manteniendo normas y un ambiente seguro.
- ✓ *Enseñanza para el aprendizaje de los educandos*: el educador/profesor es capaz de establecer metas claras, entregar el contenido de forma comprensible, estimular a los educandos a través de procesos de comprensión verificados por retroalimentación, y use efectivamente el tiempo disponible.
- ✓ *Profesionalismo docente*: el educador/profesor es capaz de evaluar las metas propuestas, establecer relaciones profesionales con colegas, comunicarse con padres y comprender las políticas nacionales de educación.

En este sentido, Ávalos (2002) destaca tres pilares fundamentales sobre los cuales se sustenta el aprendizaje de la docencia: Su orientación, vinculada a la construcción de una identidad docente; la adquisición de una base de conocimientos y habilidades necesarias para ejercer la práctica docente; y el carácter situado, colaborativo y mediado de ese proceso.

De esta forma, construir la identidad y desarrollar la base de conocimientos que requerirá para la tarea educativa, exige explicitar qué necesita el docente para transformar lo aprendido durante su formación en “enseñable”. Para esto se definen los conocimientos a través de los Estándares de Egreso para la Formación Docente Inicial y los Criterios para la Acreditación de las Carreras de Pedagogía (CNA, 2009), los primordiales mencionados anteriormente.

El centro de estudios del MINEDUC (MINEDUC, 2013), realizó un estudio de las personas que estaban realizando actividades docentes durante el año 2013, el cual arrojó como dato, según los año de formación que tienen los profesores en ejercicio, lo siguiente:

Duración de carrera (semestres)	Frecuencia	Porcentaje
0 – 4	9.430	4,5%
5 – 9	110.501	53,2%
10 - 14	87.607	42,2%
15 – 19	165	0,1%
Más de 20	40	0,0%
Total	207.743	100,0%

Fuente: Centro de estudios del MINEDUC (MINEDUC, 2013)

Del cuadro se advierte la larga duración de formación que están teniendo los profesores en nuestro país. Un poco menos de la mitad de los docentes en ejercicio profesional están formándose por más de cinco años.

Otro aspecto a considerar, respecto de las características principales de la formación, es el referente a la vocación, pues si bien en la actualidad no es un requisito para ingresar a un programa de formación docente, sí muchos de estos proyectos la contemplan como particularidad necesaria (no exigible). Esto se confirma si consideramos como ejemplo los incentivos gubernamentales en lo referido a la Beca Vocación de Profesor¹⁷. La vocación se

¹⁷Es una beca que brinda el Ministerio de Educación, que se creó con el fin de elevar la calidad de los profesores de Chile con vocación real.

comprende como la convicción que posee cada profesor acerca de que su labor tiene un valor intrínseco, que en ciertos casos le confiere una autoridad moral, además de un sentido y responsabilidad ético (Ávalos, 2002).

Cabe destacar, que en los programas de formación inicial docente existe una escasa vinculación de las experiencias formativas con el contexto real educativo y las demandas que el sistema educacional realiza del educador (Ávalos, 2002; Cornejo, 2012). Esto se confirma en el texto sobre el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente que Ávalos (2004) realizó, en el cual manifiesta que: “*Nueve de las instituciones señalaron la escasa vinculación de la formación con el contexto educativo*” (Ávalos, 2002, p. 52).

De esta manera, a su vez, la formación inicial de los docentes no responde a las exigencias que la enseñanza solicita de forma que se despliegue activamente el acto de enseñar, ni tampoco a que cada estudiante se oriente a través de un aprendizaje comprensivo, de modo de desarrollar las habilidades necesarias para desplegarlas en su ejercicio profesional (Ávalos, 2002). Frente a esto, Prieto (2004) reflexiona:

“De este modo, la exagerada preocupación por los objetivos y medios descuida la integridad del proceso formativo; la necesidad de reflexionar críticamente en torno a los factores que afectan e inciden en el proceso formativo se ve suplantada por la transmisión de conocimiento supuestamente objetivo y las prácticas verticalistas desestiman el protagonismo de los estudiantes quienes se constituyen como simples objetos de acciones técnicas planificadas” (Prieto, 2004, p. 33).

6.2.2. Proyectos educativos de Formación Docente en Chile

Como planteábamos con anterioridad, la jurisdicción nacional permite la coexistencia de diversos programas de formación docente, gracias a la denominada libertad de enseñanza estipulada en la constitución política. De esta forma, en nuestro país existe una gran cantidad de instituciones que ofrecen la posibilidad de impartir carreras de formación pedagógica. Según un artículo publicado el año 2013 por Educarchile¹⁸(Educarchile, 2013), el número de

¹⁸Es un portal de la web que contiene recursos, noticias y artículos sobre educación, así como herramientas de pedagogía.

instituciones que imparten programas de pedagogía en Chile son: 22 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, 27 universidades privadas y 8 institutos profesionales y centros de formación técnica¹⁹. A continuación expondremos algunos que resultan representativos de cada pertenencia, esclareciendo su enfoque principal:

Universidad del Consejo de Rectores:

Universidad de Chile: Si bien esta universidad tiene solamente una carrera propiamente pedagógica, Licenciatura en Educación y Ciencias Exactas (profesional de Profesor de Educación Media en Matemáticas y Física), cuenta con planes de estudio que entregan licenciaturas en diversas áreas, así como con un Centro de Formación Pedagógica, que posibilitan continuar con estudios de pedagogía, con la denominada Licenciatura en Educación media con mención (acreditada por CNA), cuya duración es de entre 2 a 4 semestres, para así desempeñarse en establecimientos educacionales. Entre las especialidades se encuentran Historia, Filosofía, Lenguaje y Comunicación, entre otras.

Enfoque: Esta universidad asume la formación de personas, contribuyendo al *desarrollo espiritual y material de la Nación*, con vocación de excelencia, aportando con el *desarrollo cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país*. Entre algunos de sus propósitos está: *libertad de pensamiento y de expresión, pluralismo, valoración de actitud reflexiva, dialogante y crítica; la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social*, entre otras (Extraído de la misión y visión estratégica de la Universidad de Chile).

Universidad Privada:

Universidad de las Américas: Esta universidad entrega una oferta de nueve carreras de pedagogía todas acreditadas por la agencia Acreditadora de Chile A&C, S.A. La duración de estos programas está entre 8 y 9 semestres.

Enfoque: Los elementos detectados a partir de la Misión-visión de la institución, encontramos *proveer una educación superior al alcance de las mayorías, que contribuyan a*

¹⁹Cabe destacar que la Contraloría General de la República resolvió que a partir del año 2015 los institutos profesionales no podrán impartir carreras pedagógicas que requieran una licenciatura.

mejorar la gran base de capital humano que el país requiere para su desarrollo. Así también destaca que quieren ser líderes en docencias en aquellas carreras de alta convocatoria, entregando una educación de calidad (Extraído de Misión y Visión de la UDLA).

Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica:

Instituto Profesional Valle Central: Este instituto ofrece cinco carreras de pedagogía, entre las que se encuentran algunas de nivel técnico y con diferentes menciones, con duraciones de entre 8 y 9 semestres. Cabe destacar que los programas de pedagogía, no aquellos técnicos, se encuentran acreditadas por la CNA.

Enfoque: Entre algunos propósitos estipulados dentro de los antecedentes institucionales que entregan, está el de formar a través de la *construcción de perfiles de egreso apropiados a las demandas laborales de los diferentes mercados e industrias (...) así como propiciar un mayor desarrollo profesional personal, social y cultural*. Además, se plantean *propiciar la vinculación con el medio, especialmente fortaleciendo los convenios y alianzas con los sectores productivos, y afianzando nuestra imagen corporativa* (Extraído de los Antecedentes Institucionales del Instituto Valle Central).

Habiendo revisado algunos de los representantes de las distintas instituciones que entregan formación inicial o de pregrado en el área de educación, es importante recalcar que debido a esta misma diversidad es que los sentidos que se asientan durante este periodo en los futuros docentes resultan de gran relevancia para su ulterior desempeño y ejercicio profesional, en donde verán contrastados o reafirmados los valores y orientaciones introyectadas en este periodo.

6.3. EL SUJETO DOCENTE

6.3.1. Caracterización del Profesor de Educación Media

El docente como profesional se caracteriza por ser de carácter intelectual, al movilizar el conocimiento como el “servicio” que presta a las instituciones, con reglas claras de funcionamiento y en donde existen mecanismos determinados de ingreso y egreso de la

profesión, por tanto, con un cuerpo de conocimientos propios y con objetivos aparentemente definidos (Inclán, C. y Díaz, A. 2001). Además, con un espacio de acción delimitado en la imagen de la institución educativa escolar, cuyo principal objetivo reside en lograr la integración de sus estudiantes a la sociedad.

Según la CNA, un docente es un profesional de la educación que cumpla con las siguientes características

“Son profesionales de la educación las personas que, habiendo cursado con éxito los estudios regulares de la carrera correspondiente, y obtenido el grado de Licenciado en Educación (cuando corresponda), han recibido el título de Educador(a) de Párvulos, Profesor(a) de Educación Básica, Profesor(a) de Educación Media en una asignatura determinada o Profesor(a) de Educación Diferencial. Dichos títulos, otorgados por una institución de educación superior que cuenta con reconocimiento oficial, facultan a quienes los obtienen para ejercer la profesión en todo el territorio nacional” (CNA, 2009, p. 4).

Para contextualizar en cierto sentido al docente, existe información entregada por el Centro de estudios del MINEDUC (MINEDUC, 2013) y el Departamento de estudios y Desarrollo (MINEDUC, 2008) que aportan datos relevantes para comprender y situar al profesor de nuestro país. De un total de 207.761 profesores ejerciendo profesionalmente en Chile, 72.856 equivalentes al 35,1% del total realiza sus labores en la región Metropolitana. También es importante mencionar la predominancia de las mujeres en la profesión por sobre los hombres, además de señalar que el 15% de la dotación docente está en los primeros años de su carrera y tan sólo el 9% está próximo a jubilarse.

Con respecto al docente de educación media, a continuación presentaremos un cuadro de docentes según dependencia administrativa en la cual ejercen profesionalmente a nivel nacional:

Función Principal Nivel de Enseñanza			Dependencia administrativa				Total
			Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm. Del.	
Docentes en aula	Educación Media	Jóvenes	18.226	21.082	5.305	1.854	46.467
		Adultos	1.628	1.298	149	-	3.075
	Sin información		67	18	5	0	90
	Total		19.921	22.398	5.459	1.854	49.632

Fuente: Centro de estudios del MINEDUC (MINEDUC, 2013)

Es posible apreciar que un gran número de docentes está ejerciendo en establecimientos de carácter particular subvencionado, aun cuando la diferencia con quienes trabajan en centros educacionales de tenencia municipal no es considerable.

La distribución de las formas por las cuales consiguieron acabar su formación se observa en la siguiente tabla:

Modalidad de estudios	Frecuencia	Porcentaje
No posee título	3.689	1,8%
Presencial	197.139	94,9%
Semi-Presencial	5.546	2,7%
A distancia	1.369	0,7%
Missing	18	0,0%
Total	207.743	100,0%

Fuente: Centro de estudios del MINEDUC (MINEDUC, 2013)

Si bien la información anterior evidencia la formación de todos los trabajadores de la educación, permite visualizar la forma sobre la cual se sustenta la misma a nivel nacional. Se evidencia de la información contenida en la tabla, la predominancia de la modalidad presencial con respecto de las otras, que termina siendo la forma más tradicional de formación.

Con los datos revisados podemos observar que el docente de educación media ejerce predominantemente en establecimientos educacionales particular-subvencionados y municipales y principalmente con formación inicial de tipo presencial.

Ya caracterizado de modo global al docente de educación media, ahora precisaremos lo referido a los sentidos subjetivos del ejercicio profesional.

6.3.2. Subjetividad

Antes de dar cuenta del sentido propiamente tal, resulta importante precisar la comprensión del sujeto, portador-articulador-ideador de estos sentidos, evitando reducirlo a una determinada unidad indivisible, biológica o sin historia. Tampoco es pertinente

considerarlo como agente o actor de una tarea específica, ya que estas concepciones se alejan de los basamentos sobre los cuales se sustenta el sujeto, pues desde aquella mirada se caracterizaría únicamente al sujeto a funciones, competencias o jugando un rol en un escenario dado que no es el suyo. Más bien, debemos entender al sujeto como portador de múltiples dimensiones: *“una identidad única y singular, con historia e historicidad, dotado de cualidades propias, con interioridad e inconsciente”* (Castillo y De Yzaguirre, s.f.). Además, es relevante caracterizarlo desde su **intencionalidad**, emergiendo de esta forma el aspecto fenomenológico que orienta y da sentido a la experiencia, es decir, *“el sujeto se proyecta en el mundo, o inventa y se inventa a sí mismo”* (Castillo y De Yzaguirre, s.f.)

Desde esta visión del sujeto como multidimensional es que en la confluencia de diversos aspectos que inciden en la constitución subjetiva, surge la necesidad de preguntarse por el sentido, producto de una creciente desorientación reinante en los sistemas educativos (Carneiro, 2006), producto de la subordinación de preocupaciones filosóficas a presiones coyunturales de naturaleza predominantemente material, encerrando la dirección de la propia persona hacia caminos unívocos y reducidos.

Cornejo (2012), advierte que para el abordaje de la subjetividad debemos evitar dos grandes reduccionismos: el psicologismo individual que deja usurpado al sujeto de elementos históricos y contextuales; y el estructuralismo social que subsume todo como expresión de procesos macro-históricos. Con referencia a esto, González Rey (2010) plantea:

“La subjetividad abre un nuevo camino no sólo para la comprensión de la psique, sino para la comprensión de las relaciones entre individuo y sociedad y para la definición de la psique como sistema, donde sus diferentes funciones se presentan como momentos del mismo” (González Rey, 2010, p.252).

De este modo, la subjetividad se establece en su doble dimensionalidad, esto es, como producto histórico y tendencia productora de nuevas realidades (Cornejo, 2012). Así, es posible comprender la subjetividad como un movimiento entre lo dado y lo dándose, como constituida y constituyéndose, en permanente re-construcción y re-planteamiento en el ahora, desde el pasado y avizorando el futuro.

La subjetividad docente, de esta forma, puede comprenderse desde aspectos como el pensamiento, la voluntad, las emociones, los valores, el discurso, los deseos, los proyectos y

las propias prácticas que implementa (Cornejo, 2012), no configurando necesariamente un marco estático, cerrado y/o prescrito sobre lo dado, sino considerando también el porvenir sobre las posibilidades del presente o lo dándose.

6.4. SENTIDO

“Nuestra búsqueda incansable de la felicidad es, sin duda, la búsqueda de un sentido duradero a la existencia humana”

Roberto Carneiro

6.4.1. Concepciones de sentido: desde la filosofía hasta lo histórico-cultural

“Se trata de la apertura del ser y del posible sentido, se trata de permanecer en el ámbito que abre la pregunta por el ser, se trata de permanecer denodadamente en la preguntabilidad”

Cristóbal Holzapfel

El sentido, como constructo teórico o cuestionamiento fenomenológico sobre la orientación de la experiencia, ha constituido un concepto espinoso y de gran interés para diversas disciplinas de las ciencias sociales. Pese a esto, se ha esencializado su comprensión reduciendo su ámbito a concebirlo tan sólo como un sistema de creencias que permiten interpretar y pensar las experiencias de vida.

Si bien su origen se otorga al uso dado por la Lingüística con respecto a la producción de sentido en la construcción de significado del discurso, la filosofía, el análisis de discurso, la antropología, la sociología, entre muchos otros, se han interesado en él, no representando un único significado y dependiendo siempre de su proceso de utilización (González Rey, 2010). Así, para una comprensión cabal sobre las construcciones acerca del sentido, a continuación se realizará una revisión analítica de los principales aportes en la materia.

Desde la filosofía, Wilhelm Weischedel, filósofo afín al pensamiento heideggeriano construye una teoría del sentido, de acuerdo a lo cual se asocia a lo universal, es decir, que

el sentido se da a través de esto universal que le da sentido a lo particular: “*una palabra tiene sentido dentro de un verso de Goethe, y el verso dentro del poema, y éste dentro de la poética goethiana*” (Holzapfel, 1998, p. 95).

Holzapfel (1998), realiza una revisión de los planteamientos de Gilles Deleuze sobre el sentido, quien avanza desde concepciones esencialistas del sentido provenientes de ideas platónicas o en-sí (como lo utilizado por Sartre o Hegel en su construcción teórica); hacia la idea del sentido como creación: “*la noción de sentido reemplaza la noción de esencia*” (Osorio, 1998, p. 244). Por ello, Deleuze expresa que “*el sentido es una entidad inexistente*” (Holzapfel, 1998, p. 96), puesto que toma a la realidad como puro devenir, donde toda asignación de algo permanente tiene inevitablemente que diluirse (Holzapfel, 1998). Señala que para el autor, el sentido no es ni origen ni principio, sino producto, donde lo propio del sentido es no tener dirección concreta, específica; pero sí, posible.

Lo relevante del aporte de la teoría de Deleuze sobre el sentido o sin-sentido, es que ofrece una posibilidad liberadora, donde el mundo se entiende como un depósito potencial de sentido (Holzapfel, 1998) que depende de cada uno activarlo o no, dejando implícito una carga de responsabilidad como proyectantes de sentido.

Viktor Frankl (1991), exponente del existencialismo, marca de sobremanera la construcción teórica al respecto de la concepción de sentido. Llega a decir que la búsqueda de sentido en la vida de la persona es la principal fuerza motivadora en el ser humano (Frankl, 1991), donde aquel sentido es revelado en el mundo. Eleva, además, el concepto de coherencia, relacionado con consistencia o congruencia, para denotar la importancia del equilibrio en las actividades que acometemos, de no caer en inconsistencias subjetivas, pues ello lleva a un sentido psicológico de inseguridad. El autor, sostiene la necesidad que tienen los seres humanos de comprender e interpretar el sentido de sus experiencias en el mundo, para establecer valores en los que basar sus acciones, por tanto, el sujeto requiere una razón de ser, tener un propósito, valores o ideales, sin los cuales experimentaríamos sufrimiento (Frankl, 1991).

Frankl, al igual que Deleuze, marca una diferencia con quienes establecían que los sentidos estaban dados y sólo había que recogerlos o descubrirlos del depósito del mundo;

puesto que es el sujeto quien los crea por sus acciones e interacciones. Por lo tanto, la búsqueda de sentido es, en esencia, una experiencia existencial, un producto de la humana.

La sociología clínica, por otra parte, entrega una visión de sujeto de enunciación (habla) y de intención (quiere), asociado a un contexto espacio temporal y social, y sobre todo histórico, es decir, condicionado por esto y la historicidad²⁰ de cada uno. En este marco, Castillo y De Yzaguirre (s.f.), afirman lo siguiente en relación al sentido del sujeto:

“[...] es un proyecto que pretende una singularidad significativa. El sujeto aspira al sentido; descifra o fabrica el sentido para decirse sujeto. Busca ser autor de su trayectoria, reparando en sus motivos, designando sus objetivos, fines y valores” (Castillo y De Yzaguirre, s.f., p. 9).

Sartre (citado en Castillo y De Yzaguirre, s.f.) habla del sujeto que se “historializa” efectuando un cambio en su relación con el mundo para constituirse un sí mismo en lo existente entre <nos convertimos en lo que somos> y <somos eso en lo que nos convertimos> (Castillo y De Yzaguirre, s.f.), comprendiendo así, una significación siempre en curso.

Principalmente, la sociología clínica propone que nos encontramos en el cruce de cuatro universos desde los cuales los sentidos encuentran su cauce (Castillo y De Yzaguirre, s.f.):

²⁰La historicidad es un concepto fenomenológico que concibe la historia de manera dinámica y pone en relación lo que ha pasado con lo que puede ocurrir.

<p style="text-align: center;">Sociedad (la cultura, la economía, las instituciones) Sujeto socio-histórico, confrontado a determinaciones del contexto</p>	<p style="text-align: center;">Inconsciente (de las pulsiones, fantasías, de lo imaginario) Confrontando al deseo del otro, contribuye a construirlo y/o sujetarlo</p>
<p style="text-align: center;">Cognitivo de la reflexividad (sujeto de una palabra, que le brinda un dominio del mundo) Fundamenta el orden simbólico que permite una mediación entre lo imaginario y lo real</p>	<p style="text-align: center;">Acción Sujeto se revela en lo que produce, en los actos concretos que marcan su existencia</p>

Elaboración propia, información extraída de Castillo y De Yzaguirre, s.f.

Cabe resaltar que el sentido es quizás la primera categoría psicológica formulada para dar cuenta de la unión de lo cognitivo y lo afectivo en el desarrollo de las personas.

González Rey (2010), realiza una revisión de los últimos planteamientos del pensamiento de Vygotsky, donde expone al sentido como un complejo sistema dinámico y articulador en la construcción de la psiquis humana (González Rey, 2010), integrado de aspectos afectivos, volitivos, de pensamiento y de acción relacionados entre sí. Por tanto, se comprende a los sentidos como sistemas organizativos y dinámicos que integran al pensamiento, el comportamiento y la personalidad.

De esta forma, González Rey (2010) manifiesta que Vygotsky intentó articular la unidad de lo cognitivo con lo emocional, proporcionando una nueva representación sobre la mente, vinculando sentido con personalidad y vida psíquica, en una relación procesal y no estática. No obstante, este autor introduce la concepción de **sentido subjetivo** para superar las limitaciones encontradas en la herencia inconclusa vygotskiana con respecto a ciertas reminiscencias metafísicas que se alejaban de la asociación de lo psíquico con las prácticas sociales. Así, González Rey (2010) expresa:

“El sentido subjetivo representa una producción subjetiva, en la que lo simbólico y lo emocional se integran en un proceso recursivo que expresa el valor subjetivo de ciertas definiciones de la cultura, asociadas con diferentes prácticas humanas”
(González Rey, 2010, p. 250)

Por tanto, desde este autor, sentido subjetivo se comprende como la expresión simbólica y emocional de la realidad en sus múltiples efectos sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en los que está inmerso, imagen de la cultura que los supedita (González Rey, 2010). Para graficar el avance respecto de Vygotsky del autor, proponemos la siguiente tabla:

Sentido	Sentido subjetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza la relación entre lo cognitivo y lo emocional. • No considera el aspecto histórico-cultural del sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza la relación entre lo simbólico y emocional, incluyendo todas las formas de producción simbólica, que denotan la inmersión del sujeto en la cultura, donde uno evoca al otro sin ser su causa. • Considera el aspecto histórico-cultural del sujeto como procesos, entre otros más, con efectos para quienes los viven.

Elaboración propia, información extraída de González Rey, 2010

Para finalizar el planteamiento propuesto por González Rey (2010) sobre la comprensión del sentido, una definición del mismo cristalizará su entendimiento:

“El sentido como momento constituido y constituyente de la subjetividad, como aspecto definidor de ésta, en cuanto es capaz de integrar diferentes formas de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.), en una organización subjetiva que se define por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados, que toma formas variables y que es susceptible de aparecer en cada momento con una determinada forma de organización dominante” (González Rey, 2010, p. 251).

En Clínica y sentido (Barus-Michel, 2006), Barus-Michel vislumbra al sujeto como ser de deseo y lenguaje, escritor de su propia historia, con necesidad de decirse hacia dónde va, de dónde viene, lo que hace y por qué lo hace. En síntesis, dar sentido para este autor es “*tener razones de hacer y de ser [...] hacerse reconocer y reconocerse ellos mismos en sus producciones*” (Barus-Michel, 2006, p. 198), siendo el sentido una coherencia unificadora de una situación que nunca es dada ni tampoco intrínseca.

Barus –Michel (2006) abraza parte de la concepción vygotskiana, ya que concibe a la producción de sentido no sólo como un encadenamiento lógico, sino también afectivo, sensible. Comprende a la producción de sentidos como:

“[...] encadenamientos voluntarios de elementos significantes (representaciones electivas) elaborados por el sujeto (individual o colectivo) para sustraerse del caos de las cosas y las construcciones impuestas” (Barus-Michel, 2006, p. 198).

Así también, el autor recoge lo explicitado con relación a la intencionalidad que distingue al sujeto en su subjetividad, dándole un rango similar al entendido como sentido, es decir, que el sentido en sí es una determinada intención que el sujeto construye a partir de datos múltiples y heterogéneos de los cuales no posee el control, por ello la dificultad de definir u otorgar sentido en la experiencia (Barus-Michel, 2006).

Desde esta intencionalidad es que se reconoce al sujeto como hacedor de sentidos, quien *“trabaja recapitulándose en su pasado, cómo él se proyecta en el futuro que él se desea o que el teme; trata de ajustar su presente”* (Barus-Michel, 2006, p. 199).

Por lo tanto, la propensión principal a otorgar sentido a la actividad humana para el sujeto está en guardar el control del desarrollo de su historia, ser capaz de orientar su trayectoria y fundamentalmente decidir su finalidad.

Finalmente, para entregar los elementos necesarios desde los cuales pensar y construir el sentido, Berger y Luckmann (1997) se apropian del concepto considerando aspectos subjetivos y de inmanente constitución histórica-social, señalando que *“el sentido se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individualizado en un cuerpo vivo y ha sido socializado”* (Berger y Luckmann, 1997, pp. 30-31). Reconoce de esta forma la perspectiva histórico-cultural que González Rey (2010) abogaba para comprender la subjetividad y el sentido mismo del sujeto, así como también los elementos explicitados por la sociología clínica (Castillo y De Yzaguirre, s.f.) en relación a que la constitución del sentido en la conciencia no alude a un sujeto aislado e incomunicado, sino en permanente interacción intersubjetiva, dotando al sentido de la variable social asociada a su aparición.

Además, los autores realizan una distinción sobre el sentido, atribuyéndole un doble alcance que coexiste: sentido de la acción y del acto, configurado por adelantado de un modo retrospectivo, guiado hacia un fin preconcebido que anticipa una condición futura, evaluando su deseabilidad y urgencia para pensar en el cómo concretarlo. De modo breve, *“el sentido de las acciones, en el acto, se configuran por su relación con el propósito”* (Berger y Luckmann, 1997, p. 33)

6.4.2. El Sentido en la labor docente

Luego de haber revisado determinadas propuestas con respecto a las concepciones de sentido o sentido subjetivo, ahora cabe la interrogante por el sentido propio que posee el docente en su labor, pues la noción de sentido posee una gran importancia para la consecución de la felicidad, tal como Carneiro (2006) lo explicita en lo dicho por Seligman (citado en Carneiro, 2006), en la cual presenta *“tres grandes componentes de la felicidad: placer, compromiso y sentido. Esta tercera vertiente es lo que define como <el uso de fuerzas personales para servir a fines o propósito mayores>”* (Carneiro, 2006, p. 6).

Cabe destacar que en Chile, luego del surgimiento de las escuelas normales a mediados del siglo XIX, donde comienza la historia de la formación de los profesores en nuestro país, se cimientan los primeros propósitos sobre lo que es o debe ser el profesor (Johnson, 2010). En este contexto o primera profesionalización es cuando se da cabida a concepciones del docente como apóstol, para luego mutar a concepciones de funcionario público y finalmente, en la denominada segunda profesionalización de los '90 como técnico (Johnson, 2010).

En este sentido, Fullan (2007) reconoce en los profesores un propósito moral, comprendido como la actualización concreta, creativa y viable del sentido de cambiar el estado de cosas y ver reflejado su trabajo en los estudiantes. Lo entiende como, según Don Lortie (citado en Fullan, 2007) definió, <recompensas psíquicas> a aquellas fuente de motivación y satisfacción, orientadas con lo que Parker Palmer (citado en Fullan, 2007) determinó como el valor para enseñar con <profundas esperanzas>.

De esta manera, Fullan (2007) propone que los docentes se dedican a esta labor dirigiéndose a través de un propósito moral identificado como un valor de orden superior, cuya finalidad está en “aportar algún cambio positivo a la vida de los alumnos” (Fullan, 2007, p. 27), y en donde por tanto, se aprecia claramente la involucración con el sentido desde afuera, volcado hacia el exterior, en este caso, a los estudiantes. Además, el autor plantea una serie de preguntas que debe realizarse el docente para evaluar su propósito moral: “¿Por qué decidí ser profesor? ¿Qué represento como profesor? ¿Qué apporto a mi trabajo? ¿Qué legado quiero dejar?” (Fullan, 2007, p. 23).

En la obra “Las fuerzas del cambio con creces” (Fullan, 2007), menciona el concepto de pluralismo motivacional (de Sober y Wilson, citado en Fullan 2007), reconociendo que resulta inútil la discusión sobre si los docentes se mueven por motivos egoístas o altruistas, ya que una conducta desinteresada queda privada de los elementos personales de los cuales extraer una satisfacción personal, de modo tal que la confluencia de ambos niveles traduce de mejor forma la realidad del sentido de la labor docente.

Ahora bien, para tener una comprensión más acabada sobre el sentido que otorgan docentes a su trabajo en el ejercicio profesional, resulta básico comprender las significaciones dadas al propio trabajo como una categoría relevante dentro de la definición y apropiación de sentido.

6.5. TRABAJO DOCENTE

6.5.1. Categoría de trabajo

Si comprendemos al trabajo de forma genérica, éste radica en transformar la naturaleza y alcanzar determinados objetivos (Cornejo, 2006), donde el ser humano ha buscado suplir sus necesidades y realizarse (Da Rosa et al., 2011). Pero, cuáles podrían ser los significados albergados en esta categoría, en sociedades marcadas por la multidiversidad, la alienación, el desempleo, la precarización del trabajo, las crisis motivacionales; y cuáles podrían ser los sentidos personales generados por quienes viven en dichos contextos (De Rosa et al., 2011).

Haciendo una síntesis de los principales valores y concepciones sobre el trabajo, Blanch Ribas (Blanch, 2007), reconoce tres posibilidades de representación del trabajo:

Polo Negativo	Centro del Continuo	Polo Positivo
Idea de la tortura, castigo, coerción, esfuerzo y penalidad.	Perspectiva instrumental, en la medida en que él proporciona la supervivencia.	Asociado a posibilidades de satisfacción y de autorrealización, misión, valor.

Elaboración propia, información extraída de Blanch, 2007.

Para el autor, el trabajo es una “*actividad humana social, compleja y dinámica, ejercida de forma individual o colectiva [...] se distingue de cualquier otro tipo de práctica animal por su naturaleza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental y moral*” (Blanch, 2007, p. 12)

En una breve historización sobre las concepciones en torno al trabajo, el taylorismo/fordismo en la década de los '70 es reconocible como una fuente determinante para la significación del trabajo, que se caracterizó por la producción en serie, las empresas verticalizadas como forma de organización del trabajo y producción, teniendo como consecuencia principal que la centralidad de la categoría trabajo no existía. Más tarde, existieron reestructuraciones productivas provenientes de la tercera revolución industrial (De Rosa et al., 2011) que también incidieron en la significación del mismo. Luego, con el capitalismo el trabajo se asocia con el sustento material y principalmente al *empleo*. Esto marca una diferencia sustancial respecto a su concepción, puesto que “*mientras el trabajo remite a la transformación de la naturaleza, el empleo está asociado, con mayor frecuencia, a relaciones contractuales, al vínculo formal con la organización, a las obligaciones y al salario*” (De Rosa et al., 2011).

De esta manera, la emergencia de relaciones diversificadas de trabajo provocadas por el capitalismo, lleva a que muchos no se identifiquen con las actividades que ejercen y realizan, y de este modo, a cuestionarse sobre sus significados y sentidos.

No obstante, De Rosa et al. (2011) denuncian que existe una crisis del trabajo, referido a la crisis de la legitimación de las sociedades posindustriales, donde el trabajador y sus

organizaciones quedan al margen, en pos de la centralidad del capital y del empresario. Por ello, si pensamos que los aspectos relacionados con el trabajo inciden de sobremanera en nuestra constitución de sentido subjetivo, no es apresurado ampliar las crisis mencionadas a causa del contexto macro-social y económico, a una más: la existencia de una crisis de sentido.

Al respecto, Berger y Luckmann (1997), expresan que estas crisis de sentido se vinculan en razón de la *pluralidad* que la sociedad moderna instaure en sus valores e instituciones, lo que empujaría hacia diferentes direcciones y perspectivas.

A modo de conclusión que catalice las diferentes concepciones que sobre la concepción de trabajo existen, la idea que genera más consenso es la referida a que el trabajo es una actividad que tiene un **propósito** (De Rosa et al., 2011; Morin, 2001). Ahora, distinguir este propósito en la actividad del trabajo es lo que guiará el sentido del significado del mismo.

6.5.2. Los Sentidos del trabajo

Antes de continuar con los significados asociados al trabajo, volveremos sobre la distinción entre significado y sentido que ya referíamos en los antecedentes. Comprenderemos como significado al resultado de producciones históricas y sociales compartidas que permiten la comunicación y la socialización de nuestras experiencias, y que son apropiados por los sujetos, configurando así su subjetividad. Mientras que por sentido entenderemos a la articulación de los eventos psicológicos que el sujeto produce en sus vivencias subjetivas ante la realidad, pudiendo así producir nuevas posibilidades de significación de la cultura y de las actividades sociales (Da Rosa, Chalfin, Baasch, & Soares, 2011). Cabe destacar, que si bien se diferencian en los ámbitos desde los cuales se desprenden, significados desde construcciones sociales y sentido desde lo subjetivo, ambos robustecen la comprensión sobre el sujeto, dado su carácter dinámico y de permanente construcción e interacción.

Deteniéndonos ahora específicamente en lo relacionado a los sentidos del trabajo, brevemente encontramos una revisión hecha por De Rosa et al. (2011) donde consideran varios de estos significados desde diferentes perspectivas, entre ellas a los existencialistas, cuyo central representante es Viktor Frankl, para quienes el sentido del trabajo está en

constante **proceso de construcción**, asociado a las vivencias del sujeto; o a los cognitivistas, quienes reconocen que este sentido tiene una carga multifacética, con un carácter **histórico, dinámico y subjetivo**. De Rosa et al. (2011) destaca como el MOW²¹ identificó tres variables respecto al sentido del trabajo:

Centralidad	Normas sociales	Valores asociados a los resultados
<p>Grado de importancia que el trabajo tiene en la vida de un individuo. Relacionado con la identificación personal o valor atribuido al trabajo en relación a su propia vida.</p>	<p>Comprenden las creencias y expectativas sobre derechos y deberes relativos al trabajo. Los componentes normativos: obligación, responsabilidad personal, compromiso organizacional.</p>	<p>Referido a las razones para trabajar (estatus, prestigio, satisfacción, contactos sociales)</p>

Elaboración propia, información extraída de De Rosa et al., 2011.

Para Weick (s.f.), la creación de sentido implica un cuestionamiento que posee siete características: 1) basado en la **construcción de la identidad** (cuestionamiento sobre quién soy). 2) **retrospectivo**. 3) presupone la interpretación de ambientes perceptibles. 4) **social** (determinado tanto por los procesos de socialización como por las expectativas sociales). 5) es continuo (en curso). 6) enfocado en y por las señales extraídas. 7) conducido por la plausibilidad más que por la precisión.

Por otra parte, Morin (2001; 2008) enfatiza otra clase de características para que el trabajo tenga sentido, como aquel que posea un **propósito moral**, que ofrezca oportunidades para **aprender** y prestar servicios, que sea interesante, variado y con mucha **autonomía**, además de **reconocido** o **valorado**. La autora distingue que el sentido es una **estructura afectiva** constituida sobre los componentes de **significación**, que presupone la aprehensión y comprensión de la experiencia fenoménica, así como el valor o importancia atribuido a ella; **orientación**, relativa al proyecto, a la intención de la acción; y **coherencia**, que se expresa

²¹Meaning of Working. Las variables identificadas por estos investigadores han sido el fundamento de la mayoría de los estudios empíricos sobre el sentido y significado del trabajo.

en la integración de las informaciones del campo de consciencia del sujeto con el fin de equilibrar la vida interior y social (Morin, 2008), donde, finalmente, los principales factores que llevan al sentido son: “*el placer del logro, la utilidad social del trabajo y la autonomía*” (Morin, s.f., p. 8).

La autora sostiene que, en general, un sentido de trabajo se define cuando el sujeto percibe su trabajo como poseedor de una meta, un propósito y valor, es decir, la importancia referida a la relevancia, para otros y para sí (Morin, 2008), así como necesariamente coherente entre las esferas pública y privada, relacionando los proyectos personales de vida con la incumbencia en un alcance social.

Entonces, el sentido del ejercicio profesional (trabajo), en primera instancia, reside en la misma acción de trabajar, es decir, en el trabajo propiamente tal se encuentran imbricados varios de los elementos que soportan el propio imaginario que poseen los docentes.

Así, el fenómeno del trabajo inviste desde ya de un cierto sentido a quien lo ejerce, pues se reconoce en él una necesidad mediante la cual se vehiculizan las propias capacidades y potencialidades.

En este sentido, el trabajo engendra y condiciona la subjetividad del trabajador (Mastrajt, 2002), en este caso el docente, ya que, como lo plantea Cornejo (2006):

“la necesidad de transformar la naturaleza es una necesidad psicológica del Hombre (en el sentido de que constituye su psiquismo). Se trata de transformar la naturaleza, el medio, en función de una transformación interior. Primero pienso, construyo una representación interna, y después actúo, materializando externamente esta representación. Lograr un objeto satisfactorio, de acuerdo a mi representación previa, fortalece el yo de las personas. Podríamos decir entonces, que el trabajo es fundamental para la construcción del yo, para la construcción del individuo” (Cornejo, 2006, p. 11)

En consecuencia, se destaca la relevancia del trabajo en función de la constitución de psiquis.

Como plantea Bestríz, (Bestríz, Martínez y Vázquez, 2000) la clave estaría dada en la reapropiación del control del proceso de trabajo docente, puesto que si se considera que en la naturalización de su extravío radica gran parte de los malestares que el docente debe

soportar, como lo son la “*rutinización institucional, el pragmatismo cotidiano, los planteamientos eficientistas, la heteronomía funcional, el carácter ambiguo y contradictorio de sus fines, la falta de tiempos destinados a la reflexión, los mecanismos colectivos de defensa, la dimensión oculta del curriculum, etc.*” (Bestriz et al., 2000, p. 27).

Ahora bien, resulta importante destacar determinados fenómenos que acontecen en el trabajo mismo del profesor, relacionado con sus trayectorias subjetivas. En este sentido, Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Riva (2011), exponen los planteamientos de Claude Dubar referidos a la interacción que hay entre transacciones relacionales (identificación y diferenciación de los contextos institucionalizados) y transacciones biográfica concernientes a las trayectorias biográficas (lo personal y deseado). Vale decir, habla sobre la constitución de una identidad profesional proveniente de procesos relacionales (atribuida por la institución y grupos) y procesos biográficos (interna, transacciones subjetivas entre lo heredado y lo deseado), en donde existe una lucha simbólica entre aquello heredado y atribuido socialmente y aquello vindicado como propio, entendiéndose así una pugna de legitimidades.

De esta forma, la identidad profesional surge como resultado de procesos de socialización biográfica y relacional, ligados al contexto, en una dialéctica entre lo prescrito y la singularidad del profesor.

6.6. ¿QUÉ SENTIDO, QUÉ DOCENTE?

En condiciones contextuales que repercuten sobre el imaginario docente, y en donde éste se ve sobrepasado por contextos que no necesariamente representan el espíritu de su intencionalidad y sentido que conforma, entre otras cosas, su imaginario sobre el rol docente bajo el cual se formó, provoca consecuencias sobre el profesor. Lo anterior afecta ineludiblemente al sentido del ejercicio docente, pues causa una disminución de la motivación y esfuerzo con que afronta la labor de educador, (Iriarte, 1999; Cornejo, 2006), ya que en condiciones en donde los resultados de las evaluaciones estandarizadas rigen la educación, como único horizonte a través del cual comprender esta difícil tarea, el sentido que confluye en la labor de ser docente entra en aprietos (Monroy, 2013).

De este modo, el sentido que el docente otorga a su labor puede esgrimirse desde la orientación o intencionalidad que guarda aquel significado que lo representa como valor personal y que además define su identidad como profesional de la educación, donde queda latente la idea que subyace a la educación como proceso de formación, esta es, que el docente no sólo enseña lo que sabe, sino también enseña lo que es.

Cabe realizar un paréntesis, para delimitar aquello sobre lo cual comprenderemos por identidad. Al respecto, Venegas (2002) contribuye a su esclarecimiento al sostener que en la identidad convergen la definición que otros hacen del sujeto y la visión propia que el mismo sujeto elabora, en una constante y continua reelaboración resultante de la interacción intersubjetiva. En este sentido, *“la identidad personal se configura a partir de un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social”* (Venegas, 2002, p. 5). Además, resulta importante distinguir que la construcción de identidad se da en torno a un estado deseable y lo que el presente dicta de sí, en un proyecto y reconocimiento, que opera respecto de su historia y sus anhelos, así como de las relaciones que determinan la misma identidad.

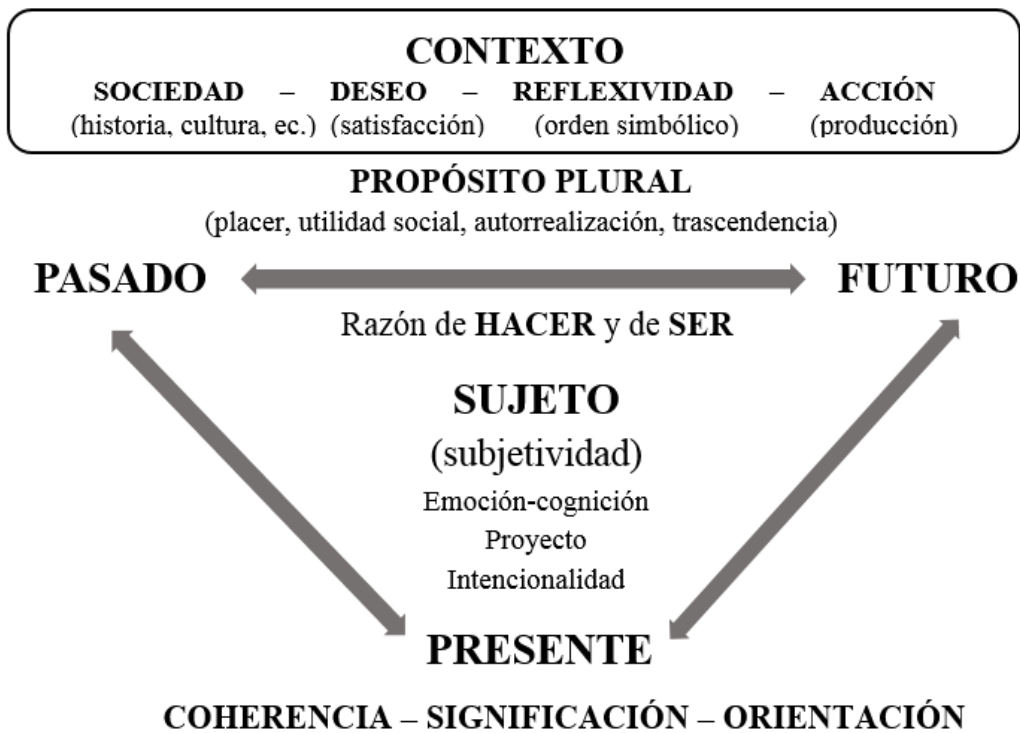
Por tanto, Venegas (2002) sintetiza lo anterior en la siguiente cita:

“Si bien por una parte la identidad profesional es una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia, también por otra parte, es un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas” (Venegas, 2002, p. 3).

Comprendiendo el sentido subjetivo como un valor personal que significa algo para la persona, además de un compromiso con una determinada situación y con otros, este significado envuelve un cierto deseo de autorrealización y que implica la relación del sí con los otros y consigo mismo (Monroy, 2013), por tanto, deseo de autorrealización subjetiva e intersubjetiva, al comprender también el deseo de ser con los otros, es decir, el sujeto va siendo en la medida que es con los otros, lo que constituye la base de la construcción de su identidad como docente. Esto último, demuestra la relevancia de la valorización por parte de los otros, en el sentido que éstos se van constituyendo como marcos de referencia cargados de significados y sentidos que indican al sujeto su ubicación en el mundo. En otras palabras, la identidad, y por ende el sentido del docente, se enmarca dentro de *“un proceso de*

representaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad” (Monroy, 2013, p. 792). Así, es posible comprender también el sentido que el docente posee, como un continuo y dinámico proceso de definición, que permanentemente se ve expuesta a redefiniciones con respecto a las propias convicciones y compromisos, y por esta razón, se encuentra altamente vulnerable tanto a las condiciones internas como externas del sujeto, en este caso, el profesor.

En conclusión, comprenderemos el sentido del docente desde la multidimensionalidad que su subjetividad imprime en él, es decir, desde la mirada dada al sentido como producto histórico-cultural y como productor de realidad, es decir, desde lo dado y dándose permanentemente, en el sentido de proyecto desde una intencionalidad determinada en el devenir, cuyo dinamismo o libertad creadora ofrece a su vez una responsabilidad por encontrar equilibrio, coherencia, consistencia y/o congruencia con sus propios propósitos (Frankl, 1991; Holzapfel, 1998; Morin, 2008). Además, sumado a lo anterior, es relevante acentuar la función articuladora de la psiquis que posee el sentido, en tanto unión de lo cognitivo-racional-lógico con lo emocional-afectivo-sensible, donde aparecen aspectos volitivos, de pensamiento, de acción, simbólicos (propios de la cultura), de deseos, de significación, orientación y coherencia (González Rey, 2010; Castillo y De Yzaguirre, s.f.). En suma, el sentido remite a la pregunta por la razón de hacer y de ser, de reconocerse y hacerse reconocer, en un pluralismo motivacional que no determina un sentido único o estático.



Cuadro síntesis concepción de **Sentido**.
Elaboración propia.

7. Metodología

Enfoque Metodológico

La presente investigación es de carácter empírica de corte cualitativo, debido a que según las aspiraciones que tiene la misma, el propósito es comprender a través del discurso cómo es que el sentido subjetivo docente de su labor, constituido durante su formación inicial, consigue mantenerse o transformarse a lo largo de su trayectoria como profesores. Debido al contenido del propósito es que la metodología cualitativa permitirá mayor flexibilidad y profundidad, puesto que este enfoque privilegia el rescate de significados y sentidos, en cuanto *“da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad”* (Baptista, Fernández, Hernández, 2004, p. 18)

Teniendo en consideración los objetivos que guían la presente investigación, mi interés se centrará en comprender cómo los docentes constituyen sus sentidos subjetivos referentes a su ejercicio como profesionales, comparando los diversos sentidos constituidos en su formación inicial, y además, comprendiendo cómo resolvieron adaptarse, en el caso de que hubiese alguna tensión, al contexto educativo.

De este modo, comprender la problemática como inserta dentro de una realidad social cuya estructura dinámica se ve determinada como parte de un proceso histórico y producto de una red de relaciones intersubjetivas, permite enriquecer los ulteriores análisis, pues se entiende que cada sujeto contiene información de su comportamiento particular y de la generalidad de su sociedad.

Por tanto, el propósito central es comprender cómo el sujeto a investigar ha llegado a ser lo que es, captando su sentido que lo estructura como profesional, consiguiendo esclarecer y dilucidar mediante los hallazgos la problemática presentada.

Enfoque Biográfico

Como la investigación asume el desafío de abordar al profesor de enseñanza media en la dimensión subjetiva referida al sentido que contiene de su labor, a partir de la recuperación de su propia voz sin traducciones, es que el enfoque biográfico entrega elementos importantes para su ejecución y posterior análisis. El interés está dado en ahondar en la complejidad que la atribución de sentido entrega en las orientaciones de cada profesor, de manera que el acento está dado en cómo han elaborado y constituido su sentido en función del ser docente, tanto durante su formación inicial como a lo largo de su implicancia en el contexto educativo.

A partir del enfoque biográfico, es relevante considerar que por medio de los *relatos de vida* es que éste se configura desde variadas miradas, una hermenéutica (ontológica) referida a la constante construcción y reconstrucción de la propia historia de vida; otra mirada existencial (dimensión ética) en el sentido de asumir una posición subjetiva desde la que hablamos, en donde reconocemos que somos “arrojados” producto de una historia en la cual advenimos como sujeto; otra mirada dialéctica, en la cual se asume una complementariedad del sentido de la narración (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Así, con el fin de conseguir lo señalado, la reconstrucción (o de-construcción) de las propias trayectorias profesionales a modo de biografías profesionales constituidas de relatos (narrativas) biográficos, se pueden focalizar en hechos, sucesos y significaciones de las historias, desde diversos planos de análisis, como el individual, colectivo, personal, público y privado. Esta reconstrucción supone un trabajo con el discurso del docente, que explicita un “*conjunto de acciones y pensamientos propios acontecidos en episodios de su vida personal y profesional pasada y presente*” (Delgado et al., 2006, p. 2). Vale decir, la idea general radica en que los docentes construyan sus significados mediados por las interpretaciones presentes y los recuerdos del pasado. Las diferentes temáticas a abordar, permitirán identificar los puntos de inflexión en relación a ellas mismas, momentos que afectan profundamente sus experiencias y visiones de la vida profesional y el trabajo docente.

Comprender desde dentro la vida y el trabajo de los profesores resulta complejo y obliga de cierta forma a relacionar estos aspectos rescatando situaciones de su vida cotidiana, sus discursos, sensaciones, percepciones y modos de ser. Se vislumbra a través de esta

metodología, un “*constante ir y venir del pasado al presente, de lo privado e íntimo de la vida personal a lo público y socialmente compartido de la escuela*” (Delgado et al., 2006, p. 4)

Por tanto, el tipo de estudio, en cierto punto, es narrativo-biográfico, ya que “*clarifica el origen de sus ideas educativas, las cuales repercuten en su actual formación como maestros e influirán en su futura labor educativa*” (García, M.Lubián, P. y Moreno, A. s.f. p. 1). De este modo, se conseguirá lo anterior enfatizando sucesos como la formación académica, socialización profesional, experiencia laboral y los sentidos atribuidos a su ejercicio profesional,

No obstante, no podrá constituirse como un estudio narrativo-biográfico propiamente tal por consideraciones del tiempo que se dispone para la presente investigación. De este modo, se trata de una adaptación de este tipo de estudio que mantiene en su orientación la coherencia con lo buscado por el mismo.

Tipo de investigación

Debido a la naturaleza del fenómeno a investigar, y las características particulares que envuelven al mismo, el tipo de abordaje a realizar para la presente investigación será de carácter *descriptivo-exploratorio*. Este tipo de estudios se caracterizan, primero en lo descriptivo por describir situaciones, evento y hechos, esto es, “*cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno*” (Baptista et al., 2004, p. 117); y en lo exploratorio por intentar familiarizarse con un tópico poco estudiado o desde nuevas perspectivas, ampliando las existentes. Al abordar el presente estudio de forma exploratoria nos dará la posibilidad de adentrarnos en la realidad social y por tanto, lograr indagar por medio del discurso de los docentes entrevistados, conociendo los sentidos subjetivos endosados a su profesión.

Además, en cierta medida esta investigación puede tener alcances *correlacionales* en el sentido de evaluar la relación existente entre sentido subjetivo y la inserción laboral a la profesión, en cuanto que a la temporalidad se le atribuye un adaptarse al contexto, lo cual podría modificar el mismo sentido o no.

Diseño de investigación

En un estudio **no experimental**, ya que no busca manipular deliberadamente variables, sino comprender desde la misma realidad, por medio del discurso de profesores, observando los fenómenos “*tal y como se dan en su contexto natural*” (Baptista et al., 2004, p. 267), posibilitando la comprensión de las construcciones subjetivas. Así, el objetivo es dar cuenta de una realidad no intervenida intencionalmente por el investigador.

Diseño muestral

Universo

El Universo está compuesto por docentes de enseñanza media de asignaturas como Historia y Geografía y Lenguaje y Comunicación, formados en instituciones de educación superior correspondientes a universidades del consejo de rectores y/o universidades privadas, que se encuentren ejerciendo profesionalmente en establecimientos educacionales de tipo municipal, particular- subvencionado y/o particular de la región metropolitana.

Tipo de muestreo

El tipo de muestra es No Probabilística, esto es, un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario, en la que “*la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación*” (Baptista et al., 2004, p. 312).

De esta forma, la elección quedará a criterios del investigador acordes a la consecución de los objetivos estipulados para la presente investigación. A este tipo de muestra se le denomina *sujetos-tipo* y se usa “*donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. En estudios de perspectiva fenomenológica, donde el objetivo es analizar valores, ritos y significados de un terminado grupo social*” (Baptista et al., 2004, p. 328).

Parámetros muestrales (criterios de selección)

La muestra de este universo es seleccionada según casos tipo, es decir, profesores de enseñanza media que cumplan con las siguientes características:

- De ambos sexos.
- Desde 25 hasta 30 años.
- De educación media.
- De cualquier establecimiento educacional de la región metropolitana.
- De ejercicio profesional en aula.
- De asignaturas como Historia y Geografía y Lenguaje y Comunicación en educación media.
- Con docencia en aula de al menos 1 año y no más de 6 años.
- Con formación inicial docente en instituciones de educación superior correspondientes al consejo de rectores o privadas.
- Titulados en alguna pedagogía.

De los profesores que cumplen con tales características se seleccionó un muestreo causal a través de un método no probabilístico de 4 profesores.

Identificación de la muestra:

Sujeto	Edad	Años de experiencia	Asignatura	FID	Tipo de establecimiento
1	25	2	Historia	UAHC	Municipal
2	27	2	Lenguaje	UPLA	Particular Subvencionado
3	25	3	Lenguaje	UCSH	Particular Subvencionado
4	30	3	Historia	U. FinisTerra	Particular

Técnicas e instrumentos de producción de información

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica social con relación de comunicación directa, esto es, dialógica, espontánea, con preguntas abiertas, en donde la información extraída es de carácter cualitativa de doble tipo: verbal-oral y gestual-corporal, en la cual se aprecian las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados (Canales, 2006).

De este modo, la entrevista permite una apertura y flexibilidad para abordar el tema de la presente investigación, desde una perspectiva holística y no directiva, lo que favorece la

autenticidad de los discursos. El tipo de entrevista estará encaminada desde la concepción de los relatos o historias de vida, en donde la no-directividad, la escucha calurosa, la comprensión empática y la neutralidad son condiciones básicas (Canales, 2006).

Por tanto, será posible realizar lo anterior a través de entrevistas en profundidad individual, a partir de temáticas disparadoras y orientadoras para conseguir acceder, por medio de la reflexión de su ejercicio profesional, a sus sentidos entorno de sus experiencias y mundo ideológico y conceptual. De esta forma, las consignas iniciales, cuidando que sean amplias y generales de manera que otorguen libertad a los narradores y no impongan a priori alguna connotación de cualquier tipo.

Temáticas detonadoras de la entrevista:

1. Elección de la carrera:

Punto de partida en donde se espera captar las decisiones respecto de la formación y del proyecto de vida futura, puesto que desde aquí es que se comienzan a configurar los cimientos de lo que será el sentido profesional otorgado ulteriormente a su labor como profesor.

Se pretende indagar en los motivos de la elección, los referentes que lo promovieron a decidir por la docencia, expectativas e ideas en torno al ejercicio de la misma, etc. Conjuntamente, cabe destacar que resulta importante considerar que al momento de la elección, además de los aspectos ya mencionados, éste está vinculado con la historia social y familiar que rodea tal decisión. Es decir, *“Podríamos decir que la elección de la carrera está mediada por los tiempos en los que se realizó y las condiciones sociales y económicas del contexto histórico”* (Delgado et al., 2006, p. 3).

2. Formación inicial:

“Desarrollo que cada individuo hace sobre sí para encontrar formas para cumplir con ciertas tareas” (Delgado et al., 2006), así como la conformación de su sentido subjetivo en torno al ejercicio profesional.

Se pueden identificar puntos de inflexión en relación con su opción vocacional, y así también primeras experiencias como profesional (prácticas tempranas o iniciales y práctica profesional), en donde se puede haber confirmado la opción o pudo haber generado una crisis.

Dentro del análisis se puede extraer determinadas marcas del sentido docente en cuanto son modos de ser docente. También, capacidades en relación con el conocimiento, actitudes hacia la profesión, relevancia de “otros significativos” (vínculos de tipo identificadorio), etc.

3. Trabajo actual:

Dos dimensiones: objetiva y subjetiva, pues el trabajo se despliega acompañado siempre de estados afectivos propios.

Objetiva: Tiempos en los que trabaja, ámbitos de desempeño (aula, institución y fuera del establecimiento), relaciones con los demás actores educativos.

Esto devela la pluralidad de actividades que cumple el profesor en su rol docente, multiplicidad de espacios y cantidad de tiempo que ocupa.

Por tanto, actividades, tiempos, ámbitos y relaciones (estructura del trabajo docente) Acá también se liga con las incidencias de los contextos familiares, institucionales, económicos, culturales y sociales, “*en tanto generadores de circunstancias de estructuración o re-estructuración del trabajo*” (Delgado et al., 2006).

Además, lo referido a la infraestructura, recursos materiales, características de los alumnos, relación con la comunidad, con los miembros de la institución y organización, clima de trabajo.

Subjetiva: (connotaciones y valoraciones sobre los hechos objetivos) Gratificaciones e insatisfacciones sobre las acciones que realizan, expectativas y motivaciones para continuar en la docencia, experiencias significativas, sentimientos frente a las actividades que comprende su tarea, carga horaria y salario. Advertir si sus sentidos sobre su rol como docente se confirman o contrastan con la realidad educativa del contexto en el cual ejerce.

Plan de Análisis de la información

El análisis que se utilizará para la presente investigación, está orientado a partir del mismo enfoque metodológico de la misma, esto es, al ser cualitativo “*busca conocer el significado que está inmerso en la trama [...donde] es necesario situarse desde el punto de mirada del otro, trabajar de manera inductiva*” (Echeverría, 2005, p. 7) lo cual implica la reconstrucción de sentidos.

De esta forma, se propone el **análisis cualitativo por categorías**, puesto que se busca rescatar los sentidos que se encuentran presentes en las narrativas de docentes en ejercicio, por lo cual no se busca reconstituir un discurso social en su conjunto, sino más bien interpretar la realidad por medio de las subjetividades que se despliegan en el discurso individual, tal y como es entendida por los propios participantes.

Es importante destacar que este tipo de análisis implica un proceso en el que interesa más el contenido que la frecuencia, un análisis en permanente circularidad y recursividad, permitiendo una flexibilidad y no estandarización de los datos extraídos, de modo de trabajar “*desde las coherencias internas de las hablas recogidas –y las subjetividades presentes-, y no forzando la información a calzar con un marco de análisis que rigidice el proceso y distorsiones y extravíe la construcción de los resultados*” (Echeverría, 2005, p. 9).

También, se efectuará un análisis cualitativo por **categorías a priori**, extraídas a partir de los objetivos específicos de la investigación, ya que se ha elegido conocer o describir elementos específicos dentro del problema definido. Además, dadas las características particulares buscadas dentro de cada sujeto de estudio, referidas principalmente al lugar de trabajo en el que se desempeñan profesionalmente, se realizará un análisis intra-textual de los entrevistados de modo de advertir o no una coherencia o discrepancia a partir de la variable anteriormente mencionada.

Aspectos preliminares a la presentación de resultados

En las siguientes páginas se expondrán los resultados obtenidos para la realización de la presente investigación, en base a un análisis cualitativo por categorías a priori, en donde a cada sujeto de estudio se efectuó un análisis intra-textual de las entrevistas realizadas.

Para la selección de la muestra, basada en los parámetros muestrales antes descritos, se llegó a los sujetos de estudio a través del contacto de personas cercanas que facilitaron el acercamiento a estos, consiguiendo vía teléfono o vía correo electrónico la comunicación con ellos. Luego de obtenida la vinculación, se procedió a formalizar las entrevistas en sus lugares de trabajo, dentro de las horas de permanencia que poseen al interior del establecimiento, de modo de no provocar molestias asociadas a extender su horario de trabajo en caso de concretar las entrevistas luego de su jornada laboral. Cada una de las entrevistas se realizó en un clima de respeto y escucha activa, a partir de temáticas detonadoras definidas en el presente marco metodológico, las cuales permitieron la flexibilidad requerida para la producción de la información generada.

Se privilegió la reunión de los sujetos de estudio principalmente a partir de su lugar de trabajo e institución de formación profesional, de forma de obtener un espectro amplio que posibilitara una mirada de las distintas realidades educativas y experiencias formadoras.

Las categorías sobre las cuales se desarrolló el análisis de la investigación, basadas en los objetivos específicos y el marco teórico elaborado, son las siguientes:

Categorías 1: Sentido subjetivo al culminar formación inicial

En esta categoría se indaga cómo profesores de enseñanza media conceden una puntual orientación o intencionalidad coherente con ciertos propósitos sobre la educación, representados como valor personal a través de su formación inicial docente, que constituye la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción personal de la profesión.

Categorías 2: Sentido subjetivo actual

En esta categoría se analiza cómo profesores de enseñanza media confieren una determinada orientación o intencionalidad coherente con ciertos propósitos sobre la educación, representados como valor personal a través de su experiencia del ejercicio profesional actual.

Categorías 3: Tensiones y/o facilidades adaptativas

Referido a las vivencias subjetivas con respecto a la continuidad o transformación de su sentido subjetivo del ejercicio profesional. Así también, a la influencia del lugar de formación y lugar de trabajo para la conformación de dicha experiencia.

Para una mejor comprensión de las categorías explicitadas, a continuación se presentan definiciones conceptuales que esclarecerán su entendimiento:

El **sentido subjetivo** es comprendido como la orientación o intencionalidad coherente (Barus-Michel, 2006; Castillo y De Yzaguirre, s.f.; González Rey, 2010) con ciertos propósitos íntimos (Berger y Luckmann, 1997; Fullan, 2007; Holzapfel, 1998; Morin, 2008) representados como valor personal (Frankl, 1991) que define su quehacer y su ser como profesional de la educación, en el cual convergen aspectos afectivos, volitivos, proyectos de vida, de personalidad, de deseo, en un determinado contexto histórico-cultural.

Por **docente de educación media** entenderemos a aquel profesional de la educación que habiendo cursado con éxito los estudios regulares de la carrera correspondiente, y obtenido el grado de Licenciado en Educación, ha recibido el título de, Profesor(a) de Educación Media en una asignatura determinada

Se entiende **ejercicio profesional** como el reducto sobre el que el docente imprime su subjetividad y sentido subjetivo, esto es su implicación personal.

La **formación inicial** docente refiere a un periodo de adquisición de conocimientos, herramientas y estrategias pedagógicas y didácticas, que doten al educador de la formación necesaria para su desenvolvimiento profesional, en donde además constituye la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción personal de la profesión dado que configurarán un profesor con determinadas características que les conferirán un sello peculiar (Prieto, 2004).

8. Análisis y resultados

A continuación se presentan los análisis realizados sobre los sujetos entrevistados para la presente investigación, de acuerdo a un análisis cualitativo intra-textual con categorías a priori.

8.1. Análisis SUJETO 1

ESQUEMA DE CATEGORÍAS Y TÓPICOS DEL SUJETO 1
1.- <u>Sentido subjetivo al culminar formación inicial</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Cómo me veía siendo profesor</i>• <i>Mi sentido tiene que ver con algo más personal</i>
2.- <u>Sentido subjetivo actual</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Cómo soy siendo profesor</i>• <i>Ahora debo acomodarme sin renunciar a lo mío</i>• <i>Mi visión es de donde estudié</i>
3.- <u>Tensiones y/o facilidades adaptativas</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Yo ya estaba preparado desde mi formación</i>• <i>En la universidad no enseñan lo necesario</i>• <i>Lo emocional lo hace a uno variar de idea</i>• <i>Debo ser duro con los estudiantes aun cuando la educación es emocional</i>• <i>Quieren que seamos sus papás</i>• <i>El sistema educativo promueve la inconsciencia</i>• <i>Lo difícil del colegio</i>• <i>El tiempo copado por los requerimientos del ser docente</i>• <i>No me gustó, me voy a ir</i>
<u>Emergentes</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Con las pruebas estandarizadas sólo buscan culpables</i>• <i>Todo debiese verse desde la cotidianidad</i>• <i>Entre un colegio y otro la cosa es diferente</i>

El Sujeto 1 es un profesor de Historia y Geografía en enseñanza media, titulado de una universidad privada, que ejerce profesionalmente en la actualidad en un establecimiento de educación municipal de la comuna de San Ramón en la Región Metropolitana. Lleva como experiencia profesional un poco más de dos años desde que concluyó su formación inicial docente.

En términos del sentido subjetivo del ejercicio profesional contenido en él, se reconocen disposiciones particulares que conducen la motivación de su labor relacionada con visiones políticas personales que buscan su expresión a través del quehacer docente.

Además, se observa cómo su accionar se encamina en salvaguardar aquellas características más personales e íntimas que orientan su sentido de la profesión (asociadas a la dimensión política que domina su sentido) dado el contexto educativo que coarta muchas de las posibilidades y expectativas contenidas en el sujeto. Así, consigue conciliar tanto las demandas que la realidad educativa exige como su propia intencionalidad que dirige su propósito pedagógico, en donde debe emplear estrategias que le permitan efectuar esto.

No obstante, en cierta medida resultan tan disímiles las pretensiones del colegio con las del profesor entrevistado, que este se ve en permanente conflicto y tensión, sobre todo por el camino que cada uno propone, ya que conducen a diferentes resultados y consecuencias, lo que dificulta todavía más la labor del profesor, llevándolo al punto de pensar en abandonar la docencia, pues son múltiples los alcances negativos que recaen sobre él.

Sentido subjetivo al culminar formación inicial

El sentido subjetivo del ejercicio profesional que el profesor entrevistado contenía al momento de terminar con su formación inicial docente dice relación con ambiciones y propuestas políticas provenientes de su paso por la universidad que distan bastante de cualquier vocación por la docencia, sino que se reconoce como un medio por el cual concretizar su ideario político originario también de su filosofía personal a través de su propósito pedagógico.

- *Cómo me veía siendo profesor*

En relación a la imagen como profesor contenida en el imaginario de su ejercicio profesional, señala que a través de la puesta en práctica de su profesión quería desplegar su propia filosofía personal relacionada con aspiraciones libertarias con respecto a la educación. Esto se lo explica debido a lo joven que se consideraba, asociando dicha etapa a pensamientos más radicales, así como a la disponibilidad de tiempo que disponía para poder efectuarlos.

Además, concede una significativa importancia a la institución en la que se formó, ya que esta le permitió acceder a diversas perspectivas que construyeron su filosofía personal, así como también al hecho de haber podido realizar prácticas en colegios desde el primer año de su formación. No obstante lo anterior, remite que la construcción de su sentido subjetivo durante la formación inicial fue netamente conceptual o académica.

Así, específicamente referido a la imagen que poseía de sus expectativas sobre su ejercicio profesional, el sujeto nos dice:

“Yo cuando salí de la universidad yo me veía como un emancipador de masas [...] liberador del pensamiento, así me denominaba, bien libertario”

Es decir, manifiesta cómo a través del ejercicio de la labor profesional procura extender su propia filosofía personal, constituida durante el desarrollo de su formación inicial docente, hacia el ámbito laboral. Esta visión de lo que sería su personal manera de ser como profesor, se la explica debido a la etapa madurativa en la que se encontraba:

“...yo creo que uno cuando es universitario estudiante, tiene menos responsabilidades, tiene menos deberes, entonces uno ahí tiene, le puede dar rienda suelta a todo su salvajismo por así decirlo”

De este modo, relaciona el ser joven con los pensamientos de radicalidad que profesaba y que proyectaba para su quehacer profesional. Además, atribuye desde ya al hecho de tener mayor disponibilidad de tiempo (menos responsabilidades) el poder pensar en ejercer del modo en que lo deseaba, variable que será una atenuante para poder practicar la docencia del modo en que esperaba.

Así también, asigna una gran influencia a la institución de educación superior que lo formó, puesto que viene a ser el espacio en el que pudo acceder a diferentes perspectivas sobre la realidad a partir del encuentro con diversas personas que ahí estudiaban:

(La construcción del sentido subjetivo) *“...eso tiene que ver con lo que uno va conociendo y estudiando [...] Yo entré a la universidad y no sabía al respecto de muchas cosas que sucedían en la realidad [...] la línea de la universidad, la cual es muy importante a la hora de poder después salir y ver con, ver y más que ver observar la verdadera realidad”*

El profesor entrevistado realiza un hincapié en decir que su formación fue significativa en el sentido de poder aproximarse a la realidad educativa desde el primer año de formación. No obstante, enfatiza lo siguiente:

“...mi formación se basa netamente por lo académico”

Vale decir, a pesar de que la universidad en la que estudió lo expuso durante toda la duración de la carrera al ámbito del aula, el sujeto insiste en remarcar que la construcción de su sentido subjetivo del ejercicio profesional a lo largo de la formación inicial fue más bien conceptual:

“...algo bien teórico, bien académico”

- ***Mi sentido tiene que ver con algo más personal***

Sobre su sentido subjetivo en esta etapa, la concede a visiones políticas construidas en su juventud, que no tienen ninguna relación con una vocación de la profesión, sino que tienen correspondencia con su propósito pedagógico encauzado a partir de lo antes mencionado, esto es, el ideario político ligado a su sentido subjetivo del ejercicio.

Así, la justificación que el sujeto entrevistado explicita para argumentar el motivo que lo llevó a aquella imagen de su quehacer como profesor, se relaciona con el propósito implícito que intenciona su visión y objetivo personal:

(Acerca de su sentido subjetivo) *“...no es vocación tampoco, sino que son proyectos políticos que uno va formando cuando joven”*

Resulta importante destacar la diferencia que establece el entrevistado con la vocación, ya que es posible comprender que su intencionalidad no se rige por una propensión por adscribir alguna autoridad moral o accionar concreto dirigido a educar por el hecho de elegir educar simplemente, sino que en su sentido subjetivo se encuentran inscritas sus más íntimas convicciones y determinaciones personales, tal como una dimensión política del ser docente.

En este sentido, es que su orientación pedagógica en la enseñanza de los estudiantes se articula a su vez con esta determinación personal que guía y moviliza su sentido subjetivo:

(Objetivo pedagógico) “...que los cabros chicos tengan razonamientos propios para poder desarrollarse durante la vida”

Sentido subjetivo actual

El sentido subjetivo actual que el entrevistado mantiene sobre el quehacer docente, conserva los intereses centrales resultantes de su sentido subjetivo al momento de culminar con su formación.

Dentro de las particularidades, distingue un carácter multifacético que debe cumplir constantemente, devenido de las múltiples exigencias hacia el docente que son mediadas por el sujeto por medio de una “instrumentalización estratégica” que adapta y contextualiza entre aquello que quiere realizar y lo que el medio le demanda.

- *Cómo soy siendo profesor*

Acerca del modo en el cual se observa ejerciendo como profesor, el profesor entrevistado adscribe a una cierta multifuncionalidad al interior del establecimiento, con diversos propósitos, muchos de ellos alejados de los ámbitos que competen al profesor propiamente tal, y por tanto debiendo transformarse en función de estos requerimientos.

En otras palabras, una particularidad que reiteradas veces menciona el entrevistado sobre su quehacer actual como profesor, se refiere al carácter multifacético que abarca el ser docente y que finalmente lo empuja a desempeñarse de la manera en que lo hace, independiente de sus visiones personales:

(El profesor es) “...una persona que tiene dentro de su espectro académico y habilidades, muchas otras habilidades que no competen a la labor que uno reconoce que tiene un profesor, que es transmitir conocimientos y no andar criando por así decirlo. O entregar unos ciertos valores, que tiene que ver con el desenvolvimiento social, pero uno siempre se queda fomentando otras habilidades [...] uno ya presta atención como ser un papá o una mamá de un niño y de una niña” (el subrayado es mío)

Desde aquí se advierte cómo el docente debe emplearse en labores que no son por las cuales se reconoce como tal en el espacio educativo, delimitando su labor a una “crianza” de

los estudiantes en el sentido parental connotado de la palabra. Además, se puede extraer desde ya el sentido subjetivo de su ejercicio como transmisor de conocimientos y valores relacionados con el desenvolvimiento social, esto es, aportar a sus estudiantes en cómo manejarse en la realidad y cotidianeidad de modo más bien crítico..

Así también, como alegoría del carácter multifacético el entrevistado sugiere una imagen que resume aquello:

(Sobre qué implica ser profesor) “...yo lo he asociado mucho con el tema de ser un mago. De ante cualquier situación que se plasme dentro del aula, uno siempre tiene que tener alguna respuesta ante esas cosas”

El ser muchas cosas a partir de las múltiples demandas a las cuales se ve expuesto el profesor, nublándose la especificidad de su ejercicio profesional y por tanto necesariamente transformándose para atenderlas todas.

- ***Ahora debo acomodarme sin renunciar a lo mío***

En lo referido a las contingencias que lo llevan a reorientar, comenta cómo consigue conciliar tanto las exigencias que el colegio demanda sobre él, a modo de flexibilización y contextualización, con su orientación original engendrada durante su formación inicial. Lo anterior lo consigue instrumentalizando su propósito pedagógico de forma estratégica, manteniendo su intencionalidad basada en su ideario personal, y logrando cumplir con las exigencias del colegio. Cabe destacar, que dicha instrumentalización la realiza preferentemente por los estudiantes y es gracias a la mantención de su sentido subjetivo, como valor a transmitir, que alcanza una satisfacción con su trabajo.

En suma, admite cómo su sentido se tuvo que ir flexibilizando y cambiando a partir del contexto del lugar de trabajo. Más aún, se observa cómo debe ir acoplándose al mismo que tiene la escuela, en la denominada instrumentalización que menciona el entrevistado:

“Antes era muy radical, tenía métodos muy radicales por así decirlo, palabras muy radicales, pero esta nueva concepción ha tenido que ir instrumentalizándose dentro de este aparato institucional que es la escuela”

Esta instrumentalización sirve como ejemplo cristizador del modo en que debe ir contextualizando su sentido subjetivo del ejercicio profesional, debido a las contingencias y exigencias que el colegio va solicitando.

“...eso que yo era emancipador antes, no va, no se realiza en de forma total [...] esa radicalidad hay que ponerla en otras cosas, matar esas pasiones entre medio de otro métodos”

Resulta importante destacar que si bien esta actualización de su sentido subjetivo se debe a determinadas demandas del contexto educativo, la real modificación o reajuste se da por los estudiantes:

“...a uno le van mostrando que tiene que ser flexible dentro de este espacio, ver todas las ideas y no andar mermando las ideas a otros estudiantes [...] hay que estar en todo momento con los estudiantes”

Por tanto, acaba salvaguardando su sentido subjetivo, pero cambiando el modo de llevarlo a cabo con el fin de poder cumplir consigo mismo y con lo demandado por el contexto educativo (estudiantes y escuela).

De esta manera, la instrumentalización tal como lo dice el entrevistado:

“...tiene que ver con un motivo más pedagógico, quizás esa instrumentalización de todos estos ideales se pueden lograr mediante actividades [...] actividades conscientes”

Es decir, aun cuando se enfila en pos del objetivo que la escuela impone en los profesores, él resguarda su sentido subjetivo reconfigurando su identidad pero manteniendo lo íntimo que lo moviliza, mutando debido a los estudiantes, por ello el cambio se sitúa en el ámbito pedagógico. Sin embargo, este movimiento “instrumentalista” es sólo un giro estratégico desde el mismo basamento subjetivo, vale decir, manteniendo el discurso pero transformando su accionar para llevarlo a cabo, debido a que el entrevistado enuncia que:

“...lo mío es un objetivo político bien marcado y ante esas cosas quiero seguir y voy a encontrar los métodos, voy a encontrar las ganas para poder seguir adelante”

Por ello a pesar de cualquier contratiempo, insiste en colocar el principal motor de su sentido subjetivo relacionado a su visión política, que funda toda la argumentación de su quehacer como profesor. En resumen:

“...dentro de mi concepción hoy día como profesor uno va mutando mediante va pasando el tiempo, pero yo todavía tengo esa, ese ideal intacto [...] quiero que mis estudiantes todavía sigan, que sean reflexivos, que puedan convivir con la realidad de una manera distinta como lo hacen las demás personas [...] pero de que sean conscientes de las cosas que están pasando”

Hasta aquí se evidencia que el propósito principal del entrevistado está en generar conciencia en sus estudiantes, pero no cualquier conciencia sino que conciencia reflexiva asociada a germinar con esta una movilidad social, una transformación social que encubre a su vez su sentido subjetivo constituido durante su formación inicial. Así, consigue mantener una coherencia entre su sentido subjetivo original y el desplegado en su ejercicio profesional, alcanzando con ello una satisfacción por su trabajo:

“...siempre se intenta que ellos reflexionen al respecto [...] así de esa forma yo poder salir satisfecho de mis clases, sino no podría seguir”

“Entonces, eso es lo que a mí me satisface para así decirlo lleno mis vacíos, mis necesidades de poder decir todo lo que tengo yo [...] yo he encontrado esa forma, esa habilidad como para poder hacer de mi pega algo más satisfactorio”

En otras palabras, se logra expresar él como quiere mostrarse y no cómo le imponen, lo cual permite que se mantenga en la escuela, ya que destaca cómo en el ejercer profesional se encuentra su persona misma puesta en dicho accionar.

Por lo tanto, es posible concluir con respecto a su sentido subjetivo actual es que prevalece aquel constituido durante su formación inicial docente, teniendo en consideración una perspectiva estratégica que permite enlazar sus convicciones personales con su propósito pedagógico comprendido como valor a transmitir:

“...somos el sustento del futuro por así decirlo y si cambiamos la perspectiva de este niño que quizás en la casa tiene muchos problemas después quizás él va a querer cambiar eso [...] importantes que uno vaya dando valores, valores esenciales para los niños”

- ***Mi visión es de donde estudié***

La relevancia que adquiere la universidad para el sentido subjetivo del profesor entrevistado es de gran importancia, ya que reconoce una impronta dejada por dicha institución, a partir de determinadas características:

“Entonces igual la línea que tiene la universidad a donde estudié tiene que ver mucho con la visión que tiene hoy en, que tenemos hoy en día o que tengo yo hoy en día con respecto a cómo se fraguan las políticas, cómo se administran los colegios y qué significa la pedagogía por hoy en día”

Es decir, parte de lo que significa su propósito pedagógico y visión política subyacente a su sentido subjetivo del ejercicio profesional lo concede a la relevancia personal que fue la institución en donde concluyó su formación inicial docente.

Tensiones y/o facilidades adaptativas

“...pero uno se encuentra con otra realidad que es muy profunda[...] donde existen miles de problemas y miles de experiencias...uno no tiene todas las respuestas para poder plasmar lo que uno quiere”

Dentro de las tensiones que reconoce para con su ejercicio profesional, se encuentra la forma en que el contexto educativo desplaza al profesor de su rol protagónico en la escuela para otorgarle únicamente la realización de disposiciones prescritas por la parte administrativa del colegio, lo que profundiza la denigración social a la que se ve expuesto el profesor. Así, además de deber llevar a cabo las demandas de la forma en que lo estipulan, se suma que la orientación de la escuela resulta disímil a la que el entrevistado preconiza, ya que ésta promueve, en términos del entrevistado, una educación poco consciente y de fines mercantiles, lo cual dista mucho de las expectativas que tiene de su propósito pedagógico.

También, otro elemento evidenciado como tensionante es la imposibilidad de innovar que experimenta el entrevistado, debido a las formas tradicionales de educar que imperan aún en la escuela. Al mismo tiempo, acusa un escaso capital cultural de los estudiantes en la actualidad según lo explicitado por el entrevistado, lo que dificulta su labor pues considera que no existen las condiciones para llevar a cabo su ejercicio profesional. Conjuntamente a esto, se advierte el reconocimiento del aspecto emotivo presente en la relación con los

estudiantes, el que resulta espinoso a causa de una posición dicotómica que resolvió tener para cumplir tanto con lo solicitado por el colegio como con sus estudiantes. Vale decir, debe ser afectivo y debe imponer el control en el aula, posición que lo problematiza debido al no reconocimiento de sí que trae esta personificación. Por ello, expresa que la escuela es un negocio psicológico.

Por último, un factor medular que afecta y problematiza es el referido al modo en que se mezclan los tiempos entre el trabajo de profesor y su vida personal íntima, quedando relegada sustancialmente esta última en pos de la primera.

Como dimensión que facilita su adaptación a las circunstancias del ejercicio profesional, está el anticipo entregado en su formación inicial de cómo serían las cosas en la escuela, lo cual mitigó en alguna medida la afectación que sufrió. Sin embargo, no fue suficiente para afrontar de modo efectivo el contexto educativo, pues aun así evidencia un malestar presente.

- ***Yo ya estaba preparado desde mi formación***

El entrevistado explica cómo su formación inicial significó una preparación de lo que vendría en el ejercicio profesional, ya sea porque comenzó desde el primer año a vincularse con la realidad educativa o porque recibió advertencias de cuánto tendría que transar.

Dicho de otro modo, tal como se mencionaba con respecto a la instrumentalización que debió realizar el entrevistado de su sentido subjetivo, éste manifiesta el anticipo obtenido desde la formación inicial acerca de la adaptación que tendría que hacer:

(Acerca de la instrumentalización) “...yo lo viví como una cosa de estrategia. En la universidad siempre me dijeron que era difícil [...] yo no lo tomé como una cosa que de tensión, sino que siempre supe que iba a existir. Entonces pa’ mí eso era más de ser pedagogo no más, de mi labor”

Es decir, se sentía preparado ante lo que iba a significar el trabajar en un colegio gracias a las advertencias tenidas desde la formación inicial en su universidad, y gracias también a una particularidad de ésta:

“...a pesar de todo la universidad en donde estudié fue la primera universidad en que envía a sus estudiantes a prácticas chicas todos los semestres [...] va

conociendo quizás el rubro, va conociendo a los estudiantes, va conociendo diferentes realidades”

La formación le sirvió para enfrentarse la realidad educativa y estar de algún modo preparado a lo que se enfrentaría, a pesar de admitir que posee falencias con respecto al quehacer mismo del profesor.

- ***En la universidad no enseñan lo necesario***

El discurso con respecto a su formación inicial transita desde admitir que mucha de la constitución de su sentido subjetivo actual proviene de ella, la cual lo preparó para no vivenciar de forma tensionante el espacio educativo por medio de prácticas durante todos los semestres. No obstante, incide su crítica sobre este periodo en la carencia de habilidades prácticas sobre el quehacer administrativo que debe desarrollar el profesor:

“En la universidad no te enseñan nada [...] a saber trabajar como profesor [...] a separar la labor del profesor burócrata administrativo con la del profesor con conocimiento académico dentro del aula, son dos trabajos muy diferentes [...] Entonces yo fui aprendiendo con el tiempo [...] lo único que sabía era planificar nada más, no sabía ninguna, ningún método, ninguna herramienta como para mantener el control de grupo dentro del aula y la experiencia fue bien cruda”

“...uno aprende el arte de la pedagogía en relación a saber a manejar autores...pero uno cuando llega al aula se encuentra con cosas totalmente distintas”

Explica cómo todo aquello transmitido por la universidad a su persona está relacionado con lo estrictamente académico. Así, sus conocimientos sobre teoría pedagógica, sobre sus ideales y propósitos en educación que se traducen en su sentido subjetivo del quehacer profesional, se remiten al ámbito teórico en ausencia del práctico. Este último lo tuvo que ir adquiriendo en la experiencia como profesor.

- ***Lo emocional lo hace a uno variar de idea***

Revela cómo en él lo emocional que está involucrado en el ámbito educativo pareciera ser un elemento no previsto, en el sentido de que en todo su quehacer, tanto del despliegue de su sentido subjetivo como en el trato cotidiano con sus estudiantes, este factor incide en él mediando sus decisiones.

En breve, enuncia cómo el ejercicio profesional desgasta al profesor debido a determinadas dimensiones, entre una de ellas la emocional, derivada del acompañar a los estudiantes en sus conflictivas cotidianas, o en las personales que impactan en el sentido subjetivo del quehacer.

“...hay que estar en todo momento con los estudiantes, ayudándolos, apoyándolos, y desgastándose porque uno se desgasta”

“...de arrepente van cambiando los ideales dependiendo del estado de ánimo que tenga uno, creo que eso es súper emocional [...] que uno ama su profesión y en otros momentos en que uno la odia”

Por tanto, se admite la relevancia de la dimensión emocional en la consecución de los ideales o en la permanencia de ellos. Vale decir, se concede la incidencia de este factor en el llevar adelante el sentido subjetivo sobre el ejercicio profesional.

- Debo ser duro con los estudiantes aun cuando la educación es emocional

Una conflictiva particular deviene de la dicotomía que debe desempeñar en la relación que mantiene con los estudiantes, puesto que el entrevistado como explica que es norma y cariño a la vez, provoca una tensión tal que opta por no vincularse mayormente aun cuando sabe que resulta una tarea difícil. Por ello, señala que la escuela es un “negocio” en el cual se juegan las dimensiones subjetivas de afectividad y de control o poder, en donde hay que “negociar” para mantenerse en pie.

Entonces, enuncia alguna de las problemáticas que emergen en el trato que debe mantener con los estudiantes:

“...aprendí que uno no tiene que demostrar ciertas emociones por los estudiantes [...] Porque los estudiantes son un pasadizo, un tránsito [...] los estudiantes en todo momento es un juego de manipulación”

Queda de manifiesto cómo resuelve aquella confusión que trae el modo de comportarse con los estudiantes, en el sentido de elegir considerarlos como algo no significativo para él, resguardando su propia integridad al emplazarlos de dicha forma, puesto que el profesor

termina siendo quien los acompaña en la enseñanza, pero a su vez quien los califica, quien los controla, y es en este punto es en donde la emotividad recorre ambos polos.

“...y aunque uno no crea que la educación es emotiva, es verdaderamente creo que uno de los móviles más importantes [...] pero uno cuando llega al aula se encuentra con cosas totalmente distintas, en donde al estudiante uno no le puede entregar autonomía”

Existe una confusión respecto a la posición personal que debe tomar con los estudiantes como profesor, ya que explicita en las entrevistas que por un lado debe ser rígido pues ellos deben ceder ante él, además de no significar mucho pues son un “tránsito”, sin embargo reconoce que un factor primordial en la educación está en la dimensión emotiva dentro del aula. Por esta razón, el entrevistado teoriza dicha confusión de la siguiente manera:

“...a mi ir al colegio es un negocio, un negocio de carácter, es un negocio psicológico”

Un “negocio psicológico” debido a la dualidad que debe personificar el profesor con los estudiantes. Por un lado la norma, la disciplina, el rigor; y por otro la cercanía, la afectividad, la preocupación.

- *Quieren que seamos sus papás*

El profesor entrevistado entrega su percepción acerca del modo en que conciben el rol del profesor al interior de la escuela, el que se particulariza por lo siguiente:

“...el profesor vendría siendo como símil o sinónimo de papá de los cabros chicos”

La imagen paternal con que invisten al profesor, lo limita de todas las competencias y ámbitos en los cuales verdaderamente se desenvuelve, reduciéndolo únicamente a sus características afectivas y/o disciplinares concentradas en la figura de padre.

Además, continuando con el arquetipo de padre con que envuelven al docente, lo posicionan como un ejemplo a seguir, de algún modo supliendo las carencias provenientes del hogar:

“...ellos te ven como un ejemplo...Porque al fin y al cabo los papás los van a tirar al colegio, a la gran mayoría, y que el profesor se encargue”

De esta forma, el profesor debe ocuparse de variables que exceden sus competencias profesionales, ya que el convertirse en padre de sus estudiantes no es tarea característica de la profesión, debiendo afrontar las necesidades no provistas por diferentes sectores, tanto familiares como gubernamentales.

- ***El sistema educativo promueve la inconsciencia***

El entrevistado posee una concepción del sistema educativo que no se relaciona con su propósito pedagógico contenido en su sentido subjetivo, referida a que en las escuelas no se ha hecho más que impartir una educación poco consciente y que cumple con la finalidad de adaptar las normas sociales a los nuevos ciudadanos y/o a prepararlos para explotarlos productivamente, en palabras del entrevistado.

De esta forma, las ideas en torno al sistema educativo del entrevistado resultan relevantes para observar aquellos aspectos de este que tensionan su sentido subjetivo sobre su desenvolvimiento profesional, debido a las características que adscribe a él:

“...como institución el colegio en general los colegios funcionan como centros doctrinarios [...] como una forma carcelaria”

“se ha enseñado un tema conductista”

“...el colegio tiene la función de ser algo como un instructivo”

Muchos de estos elementos se comprenden como obstáculos para el propio sentido subjetivo del trabajo del entrevistado, ya que vienen a plantear un modo de impartir educación que no comparte y no coincide con su propósito pedagógico de transformación que promueve a partir de su propuesta personal:

“...se ha ido fomentando que el estudiante sea más inconsciente referente a que el estudiante siempre tiene que cumplir normas y ser adaptado dentro de una sociedad”

“...la educación está logrando que los sujetos sean inactivos y así de mejor forma poder explotar las capacidades productivas”

Entonces, desde el sentido subjetivo del profesor, lo anterior vendría a ser todo aquello que aspira modificar y revertir en la educación:

“...faltan muchas cosas que mejorar... desde dejar de hablar sobre dinero y preocuparse por cosas que tengan que ver más con los niños y el profesor, solamente ellos dos, falta eso. Porque al fin y al cabo la educación es el sustento de cualquier sociedad...la proyección social, eso como decí' tú, el futuro”

En la cita anterior, se observa la trascendencia que atribuye a la educación, en el sentido de ser consciente que el comienzo de todo se juega en dicha instancia, apreciando así también su propuesta personal que levanta a partir de re-enfocar las prioridades y atender a quienes efectivamente dan vida cada día a la educación, esto es, al estudiantes y al profesor. Tal vez por esa razón es que modifica verdaderamente su sentido subjetivo: para seguir allí, por su razón principal que sirve de pivote para sus presunciones personales, es decir, los estudiantes.

- *Lo difícil del colegio*

Entre algunas de las dificultades que manifiesta atravesar en el actual contexto educativo, se encuentra la denostada imagen social que existe del profesor lo que conlleva una supeditación del papel que debiese protagonizar, en términos del entrevistado. Esta falta es vivida como una pérdida de facultades reconocidas como propias del docente, como lo es el control y la disciplina.

Otra dificultad examinada por el entrevistado está en la difícil inserción de nuevas modalidades formativas, producto de patrones didáctico-pedagógicos anquilosados al interior de las escuelas que inhiben cualquier innovación, y que por lo tanto frustran al profesor entrevistado. En este sentido, se suma el escaso capital cultural de los estudiantes expresado por el entrevistado, que impide ser el docente que desearía ser debido a dicha ausencia, y pero aún, están las demandas curriculares que el colegio exige se cumplan a su modo, coartando toda libertad para pasar esos contenidos según le parezca al entrevistado, dejando todo reducido en lo prescrito.

Detallando algunas cosas, entre algunos de los elementos reconocidos como dificultosos para la consumación del sentido del ejercicio profesional, el entrevistado destaca lo relacionado a la connotación social de la profesión docente:

“...es difícil la pedagogía en el contexto social de hoy en día es difícil, la falta de respeto, la desvalorización de la carrera docente”

Además, destaca como una consecuencia de lo anterior un reposicionamiento del profesor al interior de la escuela, el que es vivenciado de manera negativa:

“...no importa el docente ya se volvió un mero espectador de esto, ya no es un personaje protagonista, sino que hasta la directora, hasta la jefa de UTP, hasta el inspector, que son rangos más altos y son los que toman las decisiones dentro de los colegio [...] ya perdió ese valor y todos lo saben [...] Dentro de los niños lo llevan impreso ya en su, en su cotidianeidad. Que yo no castigo, que yo no hago”

Cabe destacar cómo es reflexionada esta pérdida de protagonismo del profesor que se ha mudado a otras figuras al interior de la escuela, identificando como si fuesen características intrínsecas del docente aquel dominio del control, del poder o de la disciplina.

Otro elemento destacado por el entrevistado es el relacionado a la modalidad pedagógica preestablecida que está instalada en las escuelas y en particular, en la institución escolar actual en la que se encuentra trabajando, modalidad de los profesores con más antigüedad que no permite el despliegue de todas las posibilidades que su sentido subjetivo confiere al ejercicio profesional:

“...las profes son súper positivistas [...] y como ellas todos pasan lo mismo yo vengo con algo diferente, a mí no me resultan de manera tan significativa las clases, porque los chiquillos están esperando que yo les dé “haga esto, haga esto, copie eso”, entonces yo no puedo hacer mis clases de esa forma”

Esto habla sobre la imposibilidad de innovar con ideas propias y en cambio tener que adecuarse a la forma instaurada al interior del establecimiento, y al mismo tiempo habla de la difícil adaptación a la cual debe enfrentarse un docente con pocos años de experiencia profesional y que maneja otras expectativas con respecto a su labor pedagógica con los estudiantes.

Una dificultad manifestada, está en el impedimento de poder ser el tipo de docente que quisiera ser a causa de las características de los estudiantes:

(A los estudiantes) “...les faltan muchas cosas como para poder uno ejercer en plenitud [...] faltan muchas habilidades, muchas cosas, lo niños tienen muchos problemas de aprendizaje, muchos problemas sociales dentro de sus casas”

Lo anterior lo refiere al capital cultural que cada uno de los estudiantes posee, en donde responsabiliza al hogar y a la sociedad por la ausencia de este, según él, declarando lo siguiente:

“...entonces ante esas cosas qué más puedo hacer yo”

Es decir, según el entrevistado el profesor no tiene nada más que hacer ante esta ausencia, eximiéndose de responsabilidad en la adquisición de los elementos necesarios para no profundizar aquel fenómeno.

Finalmente, sobre las dificultades que tensionan el desenvolvimiento del sentido subjetivo del ejercicio profesional, está lo referido a las demandas que el colegio realiza sobre el profesor con respecto al currículum emanado del ministerio:

“...yo no ando tomando conocimientos prestados porque tengo todas las habilidades para poder yo mismo hacer mis cosas [...] porque estudié cinco años pa’ poder yo mismo hacer mis cosas [...] esa mantención de los currículos en donde las cosas son muy arbitrarias”

En este sentido, el entrevistado se posiciona desde la profesionalidad que lo caracteriza, es decir, apelando a su independencia en el desarrollo de sus clases y en la programación de la dirección del conocimiento a impartir. Sin embargo, a pesar del posicionamiento que discurre en su habla, comprende en concluir que en la realidad actual:

“...el docente es un mero reproductor de un currículum que te da el gobierno”

Por lo tanto, entiende la realidad educativa como un espacio prescrito y en donde el profesor ejerce una casi inexistente incidencia sobre el desarrollo de las clases y de la forma en que los conocimientos llegan a sus estudiantes.

- *El tiempo copado por los requerimientos del ser docente*

Uno de los elementos centrales que más problematiza la incorporación a la responsabilidad de ser profesor es la separación del tiempo empleado para esta labor. Es decir, una de las mayores tensiones en cuestión es el cómo se inmiscuye la labor docente en los distintos ámbitos de la vida personal de cada profesor. Dicho de otro modo, sumado al desgaste producto del mismo contexto educativo, está además la ausencia de tiempo que

confirma es uno de los principales factores por los cuales dificulta adaptarse al trabajo de ser profesor.

“Porque no hay tiempo. El profesor tiene que ser profesor en el colegio y en la casa, entonces llevarte trabajo pa’ la casa y yo no quiero eso pa’ mi vida”

En esta imposibilidad de desmarque de la labor es que reside uno de los principales conflictos que tensionan la relación que tiene con su profesión, debido a que impiden la consecución de sus objetivos personales imbricados con el propio sentido subjetivo que otorga a su ejercicio profesional.

“...ese tiempo no está en la escuela, no te lo da, el sistema educativo no te da eso, más que en los colegios con más dinero, con más prestigio, son los que te dan esa oportunidad y contratan a los profesores en base a 50 y 50”

Se advierte desde ya la diferenciación entre establecimientos educacionales con respecto a este factor primordial para que el entrevistado decida entre seguir o no.

- *No me gustó, me voy a ir*

Debido a las dificultades que experimenta el profesor al interior de la escuela, la relación con los estudiantes es sobre la cual gira la mayoría de los conflictos, puesto que acaba siendo una relación espinosa que obliga a situarse en una dualidad desgastante, sobre la cual yerguen demandas del colegio que vuelven insuperable la tensión por tener que transar al punto de no reconocerse uno mismo.

Así, como antes señalábamos, una de las cosas más difíciles es lo concerniente a la relación con los estudiantes dentro del colegio, que en algunos establecimientos se convierte en una disputa, dado las actuales circunstancias que rodean a la realidad educativa relacionadas con la pérdida de respeto asociada a la desvalorización antes explicitada:

“...me pagaban harta plata por ir yo a sufrir con los estudiantes porque me una vez hasta me pegaron, un estudiante me pegó, me agarraron a garabatos, todas esas cosas, entonces yo habían semanas en donde yo iba a luchar y otras semanas en donde yo iba a resistir”

Por ello, aun cuando las condiciones salariales sean óptimas, queda en evidencia la relevancia de otros aspectos más trascendentales contenidos dentro del sentido subjetivo,

como la coherencia del sujeto con el propósito que se lleva a cabo en el contexto educativo o el motivo tras el cual se continúa o no con el ejercicio profesional.

De esta forma, algunos contextos educativos merman las posibilidades del profesor e incluso atentan en contra de él. Respecto de esto, el entrevistado comenta una dualidad en la cual debe situarse el profesor:

(Sobre el trabajo de profesor) “...*no me gustó realmente. La pega de profesor es bien bonita, bonita, tiene sus lados buenos, sus lados malos, pero la pega de profesor es bien desgastante*”

Este desgaste puede ser resistido si como profesional el sentido subjetivo del quehacer y el ejercicio en sí resultan coherentes con aquellas orientaciones íntimas de la persona. De lo contrario, deviene irresistible esta condición, tal como lo reconoce:

“...*como profesor no se va a poder lograr las cosas que yo quiero en la vida [...] no estoy dispuesto a renunciar a cosas que yo creo en la vida, por eso quiero cambiar de rubro, porque en la pedagogía no lo encontré po*”

Aún más allá, el entrevistado se ve reflejado en aquellos docentes con años de ejercicio profesional y vaticina:

(Sobre profesores que llevan años) “...*los veo y veo que están pa' la embarra' y se quejan y yo no quiero ser un viejo quejumbroso y por esas cosas quiero encontrar otro rumbo*”

“...*yo creo que la profesión de docente me va a matar*”

En definitiva, los elementos esgrimidos con anterioridad resuelven en el profesor entrevistado no encontrar la coherencia necesaria entre determinadas características que el contexto educativo impele sobre el ejercicio profesional y su sentido subjetivo sobre la misma. Es decir, el entrevistado confiesa cómo en transar lo íntimo está el límite tensionante para poder continuar en la labor docente.

EMERGENTES

- *Con las pruebas estandarizadas sólo buscan culpables*

El entrevistado atribuye a las pruebas estandarizadas la inequidad y la segregación que actualmente acontece en la educación nacional, causando que los estudiantes no aprendan sino que se estresen, y busca responsables en los profesores por los malos resultados.

De este modo, reconoce en las pruebas estandarizadas las siguientes características:

“...las pruebas de alternativas son un gran colador, un gran filtro y eso es lo que mantiene este estándar mantiene todo las cosas como son hoy en día. La fragmentación, la segmentación”

Y aún peor, son las consecuencias que experimentan los estudiantes por la presión competitiva que estas pruebas los lleva a sentir:

“...todas estas pruebas hacen que los niños se estresen en vez que disfruten, y eso creó el estándar”

El estándar que normativiza los niveles pensando en una masa uniforme que debe alcanzar metas independiente de la diversidad que existe al interior de un colegio.

Todavía más allá, las consecuencias que recaen sobre el profesor son aún mayores y problemáticas, sobre todo cuando su intencionalidad no está referida hacia este tipo de evaluaciones.

“...uno se responsabiliza totalmente. Al fin y al cabo después cuando vienen estas pruebas estándar como el SIMCE, si les va mal uno es el afectado, uno es el problema, uno es el que tiene las falencias”

“...el profesor no cumple...el profesor no está capacitado pa' poder hacer estas cosas, y todos los males de la educación y todos los males de la sociedad están hoy en día en los profesores”

Explica cómo se encubren las verdaderas razones de las malas condiciones en las que está la educación a través de responsabilizar individualmente al profesor como causante de todo lo malo.

- ***Todo debiese verse desde la cotidianeidad***

A modo de propuesta pedagógica específica, plantea una determinada perspectiva desde la cual debiesen impartirse los contenidos a enseñar para los estudiantes:

“...el colegio tiene que cambiar en su modalidad de enseñar... el colegio tiene que modificar y transformar las habilidades que desprenden, el currículum debe

cambiar. Cada colegio, cada municipalidad tiene que tener su currículum aparte...yo creo que la, los nuevos métodos en educación tienen que ser cotidianos, hablar todo el rato de nuestra cotidianidad...tenemos que unirlo con algo que nos, que estemos viviendo nosotros”

Es decir, advierte sobre la importancia de lo práctico para que internalicen verdaderamente los conocimientos que van adquiriendo, provocando reflexión en los estudiantes; más que transmitiéndoles los contenidos. Esto se relaciona estrechamente con su sentido subjetivo sobre el ejercicio, ya que mediante esta propuesta pedagógica es que podría llegar a concebirse una transformación social.

“...poder ocupar las cosas que a ellos les interesan... es algo que tiene que ver con la vida propia, con la realidad... tener razonamiento sobre y conciencia sobre la realidad tiene que ver algo con el respeto”

Relaciona esta propuesta con una de las mayores falencias que observa en la realidad educativa y específicamente en los estudiantes de la actualidad, esto es, el respeto. Vale decir, que incluso pretende promover el valor del respeto a través de su propuesta pedagógica que entraña, finalmente, toda su filosofía personal.

- *Entre un colegio y otro la cosa es diferente*

El profesor entrevistado insinúa cómo al parecer sería diferente el tipo de estudiantes entre un establecimiento municipal y otro particular subvencionado:

“Entre colegio municipal y particular subvencionado, parece que la cosa es distinta... es muy contradictoria la realidad, porque uno piensa que al ser colegio municipal como tienen menos recursos los estudiantes deben ser más pobres o sea deben de ser más vulgares, más ordinarios, más atrevidos, pero es totalmente opuesto, totalmente opuesto”

Vale decir, se advierte un cierto prejuicio sobre las características propias de los estudiantes de cada tipo de establecimiento.

8.2. Análisis SUJETO 2

ESQUEMA DE CATEGORÍAS Y TÓPICOS DEL SUJETO 2
1.- <u>Sentido subjetivo al culminar formación inicial</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Pensaba que sería el profesor con sabiduría</i>
2.- <u>Sentido subjetivo actual</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Estoy aún en aprendizaje</i>• <i>Cómo soy siendo profesor (La criticidad)</i>
3.- <u>Tensiones y/o facilidades adaptativas</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Lo que pensaba que sería la docencia</i>• <i>No puedo hacer lo que quiero</i>• <i>Del colegio no me gusta</i>• <i>No creo que siga en esto por toda mi vida</i>• <i>La formación no es suficiente</i> <p><u>Emergentes</u></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>En el aula no me controlan</i>• <i>Algunos colegios coartan</i>• <i>Los colegios compiten por recursos</i>

El Sujeto 2 es una profesora de Lenguaje y Comunicación en enseñanza media, titulada en una universidad del consejo de rectores, que ejerce profesionalmente en la actualidad en un establecimiento de educación particular subvencionado de la comuna de El Bosque en la Región Metropolitana. Posee dos años de experiencia profesional desde que concluyó su formación inicial docente.

En lo concerniente a su sentido subjetivo, es posible distinguir cómo este se fue construyendo realmente recién en el ejercicio profesional, ya que a lo largo de su formación tenía cierta imagen de lo que podría ser, pero nunca una orientación específica de lo que sería finalmente su profesión. Realizando clases encuentra aquello que la motiva para condensar de esta manera su propósito pedagógico con su sentido subjetivo de la labor.

Hallada la intencionalidad que otorga a su ejercicio profesional, tropieza con los requerimientos que realiza el contexto educativo a los profesores, los cuales suscitan otro tipo de intereses que obligan a transformar su sentido para poder continuar trabajando. Sin embargo, la entrevistada manifiesta claramente su decepción por lo que implica trabajar en

la escuela, ante lo que visualiza desde ya no poder continuar dadas las condiciones contradictorias para consigo misma que experimenta con respecto a la escuela en la actualidad, debido a las motivaciones disímiles que hay entre ella y el contexto institucional.

Sentido subjetivo al culminar formación inicial

La entrevistada manifiesta haber presumido el papel que tendría como profesora, ya que su única aproximación como profesional propiamente tal fue en su práctica profesional, motivo por el cual guardó una imagen contenida en su imaginario como de aquel profesor sabio, poseedor del conocimiento en su amplitud y en quien los estudiantes tendrían admiración por su capacidad intelectual, lo cual sumado a la supuesta valoración social, dotaría de un componente de orgullo por la labor social y vocacional perseguida.

- Pensaba que sería el profesor con sabiduría

En lo referido a la imagen profesional de sí misma alude a pensar en ser poseedor de todo el saber en su área específica, en donde su entrega por la formación de ciudadanos le provee una sensación de orgullo por la contribución y labor social que ejerce.

En breve, con respecto a la imagen sobre sí misma de qué y cómo sería su ejercicio profesional, señala:

“...tenía la imagen como del profe que está en la altura y enseña y todos escuchan felices y no, ya no”

Es decir, desde ya confiesa haber dejado aquella idea que tenía al culminar con su formación inicial.

Además, la entrevistada reconoce en su sentido subjetivo un componente de orgullo por la posición social que la profesión le entrega, elemento que orientaba su sentido hacia personificar una figura de reconocimiento:

“...cuando pensaba en estudiar pedagogía, también había algo de orgullo como de ser, no sé po’, esa persona que los chiquillos admiran”

De tal forma, el sentido subjetivo que poseía de su ejercicio profesional al momento de culminar con su formación inicial era fundamentalmente una visión de un profesor con sabiduría que entrega sus conocimientos; visión que denota que su discurso mutó posteriormente:

(Antes) "...tenía una idea súper distinta de lo que era... yo imaginaba como alguien que sabe mucho y enseña a los demás"

Sentido subjetivo actual

Si bien no reconoce una orientación puntualizada acerca de la intencionalidad de su sentido subjetivo del ejercicio profesional, explicada debido a la todavía escasa asimilación de la profesión por el tiempo que lleva ejerciendo como profesora, es en la motivación dada en el propósito pedagógico (cómo actúa acorde a un objetivo o un por qué), que revela hacia dónde se dirige la dirección que encamina su sentido subjetivo, ya que su gratificación la descubre en el conseguir desarrollar las potencialidades de sus estudiantes y con ello se advierte la especificidad que conduce su quehacer profesional.

- *Estoy aún en aprendizaje*

Existe una escasa asimilación de la profesionalidad que como profesora tiene, pues se advierte aún en búsqueda de alguna ubicación dentro del contexto educativo que le permita reconocerse completamente en su rol de docente.

En otras palabras, la entrevistada manifiesta un no reconocimiento o posicionamiento de la profesión durante su ejercicio profesional actual, distinguiéndose aún en formación en lo relativo al quehacer docente, lo que impide apropiarse completamente de la labor.

"...yo siento que yo estoy aprendiendo más que los estudiantes en este momento, me siento muy, muy en formación todavía"

"...estar en constante aprendizaje, siempre voy con la disposición, sobre todo este año, como segundo año que trabajo con enseñanza media, de ir aprendiendo cómo hacer esta labor"

Se aprecia, por tanto, un sentido subjetivo en proceso de construcción o en búsqueda de una orientación determinada según las circunstancias en las que la realiza y las expectativas guardadas sobre esta. Además, cambia su percepción sobre la relevancia de la labor que realiza, en donde su opción vocacional valorizada queda relegada:

“...tampoco siento que esté haciendo una labor importante, no me siento ah! ya soy pedagoga, elegí educar, como esas cosas...no para nada”

- ***Cómo soy siendo profesor (La criticidad)***

Aun cuando perdura en su discurso un extravío de un sentido subjetivo específico sobre qué implica para ella su profesión, se pueden apreciar determinadas intencionalidades que orienten a dilucidar la ambigüedad que tiene acerca de su trabajo como profesora. Es en lo concerniente a su propósito pedagógico con los estudiantes en donde demuestra su motivación subyacente en su ejercicio profesional, pues expresa que la gratificación la extrae de potenciar las capacidades personales de sus estudiantes.

Así, de forma detallada la profesora entrevistada se mantiene en una especie de negación o estado de desapropiación de la facultad requerida para su ejercicio profesional, es decir, en un no reconocerse en el rol profesional que ejerce. No obstante, donde es posible advertir marcas o huellas de su sentido subjetivo del quehacer docente es en lo concerniente a su motivación sintetizada en el propósito pedagógico que despliega:

(Sobre ser profesora) “No sé si lo soy, pero intento, intento tratar de que los chiquillos encuentren como su qué les apasiona y que lo hagan [...] quizás reforzar el autoestima en las personas que yo veo que lo tienen muy bajo”

Además, agrega un elemento que permite notar las expectativas que sobrepasan a la labor docente o al sentido mismo que poseía al momento de finalizar su formación inicial. Indica cómo su interés pedagógico, y con ello parte de su sentido subjetivo del ejercicio, se orienta hacia potenciar las capacidades personales de sus estudiantes:

(Sobre la exigencia académica) “...yo creo que eso mismo me ha llevado a no insistir tanto con mis estudiantes en lo académico, me preocupó como de otras cosas más de actitud, de exposición quizás, de que intenten ver qué les gusta”

En dicho propósito pedagógico se puede observar la transformación que realizó por características del contexto educativo en el cual ha tenido que desempeñarse, a modo de adaptación, ya que antes su perspectiva del ejercicio estaba enfocada hacia la adquisición de conocimientos, fundada por aquella imagen del docente con sabiduría. Sin embargo, ya en el ejercicio mismo de la profesión privilegia ámbitos relacionados con otras características de su sentido subjetivo de la profesión, a propósito de su inserción laboral y de elementos del contexto que la llevan a modificar este primer sentido constituido en su formación.

“...el ambiente del colegio que estoy en este año influyó mucho yo creo en tener una visión distinta del trabajo que estoy haciendo”

Es decir, de lo anterior se extrae la significatividad que posee el lugar de trabajo para replantear y confirmar determinados aspectos del ejercicio docente.

El propósito pedagógico, entendido como el modo de llevar a cabo el sentido personal, se instala como el principal vector sobre el que se pueden reconocer aspectos del sentido subjetivo. Entre ellos, la entrevistada señala sobre la gratificación que extrae de su ejercicio profesional:

“...me la dan los estudiantes nomás... [...] Que los estudiantes me dan eso, esas como retribuciones”

“...entonces ellos tienen eso de extenderse y hacen análisis y yo “ah”, y esa es como mi retribución”

De esta forma, la entrevistada remite exclusivamente a los estudiantes su satisfacción por el ejercicio, eximiendo a otras características de la realidad educativa de dicha retribución y con ello ubicando en exclusiva al sentido subjetivo de su ejercicio desde la orientación del propósito docente que tiene con sus estudiantes:

“...al menos lo que yo he aportado, siento que ellos son más críticos ahora”

“...si ya aprendiste a analizar vas a analizar todo, no sólo los libros, entonces yo creo que, que les puede servir”

En el hecho de que los estudiantes sean más críticos está impresa su aportación como docente, y así su sentido íntimo subjetivo de lo que es la docencia, es decir, en qué aporta

desde su posición a los estudiantes. En otras palabras, se evidencia que a la base está una intencionalidad íntima proyectada en su propósito pedagógico, el cual consiste en contribuir en la vida de sus estudiantes, más allá de sólo enseñar contenidos, sino que su expectativa es incidir en la vida misma de ellos.

Tensiones y/o facilidades adaptativas

El sentido subjetivo del ejercicio profesional se ha ido modificando y transformando desde el momento de culminar con su formación inicial hasta la actualidad. Esta mutación de la visión de ser profesor que la entrevistada ha experimentado en el despliegue de su profesionalidad, significó un replanteamiento de la coherencia de su sentido subjetivo, desde tener una visión del profesor poseedor de todo el conocimiento a quien los estudiantes admirarían; a conceder relevancia a características relacionales con los estudiantes, en donde pasa a tener un papel preponderante la capacidad de conseguir transmitir herramientas que les contribuya en su vida personal. Esto se ve influenciado por la propia vinculación con los estudiantes y por el contexto educativo, el cual merma considerablemente las capacidades que según las expectativas quisiera desplegar. A causa de esto, la entrevistada expresa una mirada decepcionada de la pedagogía, pues el no reconocerse como espera en el espacio educativo debido a demandas que van en contraposición de su sentido subjetivo, provoca en ella la creencia de no poder continuar ejerciendo su profesión en el futuro.

- *Lo que pensaba que sería la docencia*

Uno de los contrastes que experimenta en relación a su labor es el relacionado con las diferencias del sentido subjetivo entre el atribuido en su formación y el que posee actualmente, debido a que dicha evolución de su sentido dependió de las demandas del contexto, lo que ha hecho flexibilizar determinadas disposiciones personales.

Sobre los procesos de transformación del sentido subjetivo que la entrevistada señala en la actualidad estar vivenciando, se reconoce un contraste grande con el imaginario que señalaba al momento de concluir con su formación inicial, puesto que aquellas ideas y fantasías se esfuman y diluyen en la práctica de la profesión:

(Sobre lo que creía que sería) “...yo que voy a ser buen profe a mí me van a pescar, y no, ellos no están viendo “ah este profesor sabe mucho le vamos a poner atención”, no funcionan así”

La práctica de la labor provoca que el conocimiento o la sabiduría que antes consideraba importantes se abandonen en pos de aquellos aspectos que en el contexto en el que se desempeña cree relevantes.

“...como voy a hacer buenas clases también voy a ser exigente con las evaluaciones y no, o sea yo creo que sí lo fui los primeros meses y después me di cuenta que no me importaban las notas [...] entonces, también ahí hubo un desvío de lo que yo pensaba, yo creo que lo único que acerté de las cosas que quizás que pensaba es que iba a tener buena relación (con) los estudiantes”

La incidencia del quehacer llega a tal punto, que el ejercicio profesional ha significado una apertura de su persona a flexibilizar determinados componentes personales a partir de las circunstancias que le ha tocado vivenciar:

“Ha significado quizás abrir ciertas percepciones que antes las tenía yo creo bloqueadas. El trato con la gente creo que cambió bastante. Siempre fui bien cerrada y ahora he tenido que aprender eso de dialogar con los estudiantes”

Esto es, una posición más empática y reflexiva con sus estudiantes:

“A veces saber que necesitan algo y hablarles más”

- ***No puedo hacer lo que quiero***

Desde los contrastes antes mencionados, la profesora entrevistada se da cuenta de no poder hacer aquellas cosas contenidas dentro de las expectativas de su ejercicio profesional, lo que provoca conflictos personales en la entrevistada.

En otras palabras, señala estar en el ejercicio y ser consciente que no puede hacer lo que antes pretendía, lo que lleva a aumentar la tensión personal sobre su espacio y rol en la realidad educativa, y peor aún, la coherencia con su sentido subjetivo del mismo:

“...ya estaba en la sala y me estaba dando cuenta que no me gustaba [...] Porque no, no podía hacer lo que yo quería”

“Por ejemplo, planificaba una clase [...] tenía que ir transformando las planificaciones en el momento y ahí yo dije no, esto no, no es lo que yo esperaba, no es lo mío”

En este sentido, comienza a experimentar una crisis por el contraste que vivencia comparativamente entre las propias expectativas de su rol y aquel que tuvo que personificar al momento de estar trabajando, por lo cual se ve afectada debido a las diferentes condiciones materiales y emocionales que debe enfrentar, extendiendo aquel pensamiento desengañado y contradictorio con su sentido subjetivo subyacente en el pensamiento de ella:

“...entonces dije no soy apta ni psicológica ni físicamente para esto, porque me enfermaba, me enfermaba el ruido, escuchaba ruido, no me gustaba el ambiente con los colegas, entonces yo tengo que trabajar sola en una oficina, no sé, no soporto mucho la gente”

- ***Del colegio no me gusta***

La perspectiva que cada colegio tiene respecto de las prioridades que rigen sus contextos educativos incide enormemente sobre la profesora entrevistada, ya que estas contienen un correlato inmediato en demandas específicas sobre el docente y además una determinada visión del profesor, que por lo general resulta una imagen vejada que es compartida tanto por directivos, padres y estudiantes. Todo esto problematiza el sentido subjetivo del ejercicio que tiene la entrevistada.

En suma, reconoce la influencia del ambiente como un factor que afecta su ejercicio al interior del colegio, distinguiendo entre las realidades educativas a las que ha tenido que enfrentarse, en donde por ejemplo compara la relación con los colegas, variable que incide en la tensión al interior del establecimiento.

“Entonces, sí, yo creo que, que influye, bueno, de acuerdo al objetivo que tenga cada profesor con su labor, influye muchísimo el ambiente; ahora si tu objetivo es sacar buenos resultados, llevar a estudiantes a la universidad, ese ambiente le encajaría perfecto a alguien que tiene esas motivaciones. A mí me encaja mucho más el que está este año”

Sobre lo anterior, queda demarcada la diferenciación que hace la entrevistada con respecto a la perspectiva que cada colegio enfoca como objetivo primordial, cuyo ambiente, en sus palabras, perturba su sentido subjetivo. Por tanto, de la cita anterior se puede inferir su sentido

subjetivo a partir de una antonomasia, es decir, desde lo opuesto promovido por el contexto educativo en general relativo a los resultados y competencia que en él preponderan.

De este modo, su sentido subjetivo entra en conflicto con aquellas disposiciones que la realidad educativa asigna a la labor del profesor. Además, tras todas aquellas solicitudes existen imposiciones implícitas que revelan una particular forma de pensar y tratar al profesor por parte de algunos colegios:

“...no me acomoda ese trato tan jerárquico que intentan tener los colegios, la uniformidad que se da [...] no me acomodan las condiciones [...] la visión que se tiene del profesor no me gusta, no me gusta que los apoderados traten a los profesores como si ellos los hubiesen contratado [...] La de los directores hacia los profesores, siento que los ven como una carrera, está muy degradada, totalmente”

Es decir, atribuye responsabilidad por su tensión al interior del colegio tanto a padres como directivos por el trato que se le da al profesor, fomentando una imagen degradada de la profesión y con ello pauperizando la posibilidad de poder desplegar su sentido subjetivo.

(La desvalorización social del profesor) *“...eso también como los papás piensan así, también se lo dan a entender a los estudiantes y ellos lo reflejan. O sea con sus comentarios uno se dan cuenta que ellos tienen una visión del profesor que es mínima”*

La entrevistada señala que existe una herencia de depreciación que heredan los estudiantes, determinando así el modo de comportamiento de estos con los profesores. Ello reviste de significativa importancia para ella, ya que los principales basamentos de su sentido subjetivo del ejercicio profesional estriban en el propósito pedagógico por los estudiantes.

- *No creo que siga en esto por toda mi vida*

Debido a determinados contextos educativos en los que se ha desempeñado la entrevistada, reconoce tener una visión frustrada de la pedagogía a causa de no hallarse como quisiera en este espacio, motivo por el cual cree no seguir en un futuro ejerciendo la profesión.

En síntesis, un aspecto importante que transmite la entrevistada, es el hecho de mantener un pensamiento pesimista o desilusionado sobre su permanencia en el espacio educativo, ya que señala:

“La sensación de haberme equivocado, la tuve mucho tiempo”

Dicha sensación es la concerniente al extravío de su sentido subjetivo en determinados contextos educativos, ya que aquello se relaciona con el no encontrarse a sí misma en el espacio educativo, pero que sin embargo no está según su orientación que tiene de su labor profesional. Esto reviste una impronta sobre su ejercicio:

“...comencé a trabajar y seguía manteniendo ese sentimiento. Yo creo que este año recién pude ver, tener una visión más positiva de la pedagogía”

Aquella visión más positiva de la pedagogía se da por el motivo de encauzar, en un proceso de reconstrucción, su sentido subjetivo hacia un propósito pedagógico en el que configura elementos de su propia intencionalidad con su ejercicio. Pese a esto, conserva un pensamiento desencantado o defraudado de la profesión. La entrevistada manifiesta:

“...no lo veo como algo de toda mi vida. No podría aguantarlo yo creo toda la vida”

Sin embargo, predice que producto de características personales de ella, si en un momento quisiera continuar, de todas formas quizás no podría:

“...va a llegar el momento en que yo voy a necesitar estabilidad y mi personalidad no me va a permitir mantenerla, en este trabajo al menos”

Así, aun cuando exista un pensamiento desilusionado de la profesión, añade además que debido a características personales es probable que no pueda seguir trabajando como profesor.

- *La formación no es suficiente*

Respecto a la relevancia que tuvo la formación inicial docente, manifiesta que tuvo un escaso impacto en ella en el sentido de las habilidades y herramientas necesarias para la práctica pedagógica, puesto que admite no haberse sentido preparada al momento de su inserción laboral, y más aún en la actualidad que es cuando evalúa lo que fueron o significaron esos años de formación para ella:

“...porque en el primer año me di cuenta que los cinco años de universidad es muy poco lo que uno aprende en cuanto a la práctica de docente”

Así, no existe un mayor reconocimiento de los años de formación en la universidad para lo que ha significado su quehacer profesional, y más importante, para su sentido subjetivo del ejercicio que en la actualidad posee.

EMERGENTES

- *En el aula no me controlan*

La profesora entrevistada manifiesta que es en el espacio del aula en donde existe mayor libertad para desplegar y ejercitar el propósito pedagógico coherente con su sentido subjetivo, ya que resulta ser el único ámbito en el cual el control del colegio no alcanza para aminorar o impedir la realización de la labor docente tal como la emplea la entrevistada:

“...lo que uno hace en la sala rara vez se, se controla, digamos entonces, es como bien relajado en ese sentido. La relación de los profesores con los estudiantes es súper buena”

“...hay libertad, a pesar de los planes y programas”

En este sentido, tal libertad de realización al interior del aula permite a su vez que no decaiga en su ejercicio, puesto que se ve posibilitada en concretar de alguna medida sus expectativas del ejercicio profesional.

“...el currículum está, las planificaciones están, te piden objetivos cumplidos a final de año, pero el aula es tuya, totalmente. O sea, tú puedes por ejemplo, yo lo he hecho, cuando te piden un informe, “usted pasó esto”, “sí, sí, sí, sí”, y yo en la sala hago lo que quiero”

En suma, esta libertad es defendida como aquella geografía propia del profesor, en donde igual se debe estar respondiendo a los requerimientos del contexto educativo, pero con un re-control de su lugar de trabajo, lo que otorga un dominio sobre las circunstancias inmediatas de su quehacer diario.

- *Algunos colegios coartan*

La entrevistada manifiesta cómo es diferente el control que ejercen sobre los profesores unos colegios en contraste con otros, pues a lo largo de su experiencia profesional ha experimentado el modo en el que merman el ejercicio algunos colegios, ya sea con la presión

por las demandas, por la asimetría de las relaciones de poder que coexisten o por el resguardo de la perspectiva particular que tenga el colegio concerniente a la visión de educación:

“...entonces fuera de la jerarquía que tienen los colegios tan marcada”

“...hay obviamente una intención de controlar, pero ese colegio al menos no invierte en control, no invierte, el que estaba el año pasado sí”

“...cuidaban mucho que tú no te salieras del plan educacional”

Entonces, estos factores perjudicarían la labor docente, por el hecho de coartar la disposición personal que el profesor quiera emplear con sus estudiantes, además de afectar el clima organizacional o laboral del colegio.

- *Los colegios compiten por recursos*

La profesora entrevistada denuncia cómo la perspectiva de algunos colegios está encaminada a competir por resultados debido a la obtención de beneficios o recompensas económicas, lejos de enfocar la mirada educacional en pos de la contribución en la formación de sus estudiantes:

“...ellos necesitan que les vaya bien en el SIMCE, por ejemplo, porque reciben plata, porque tienen prestigio”

Vale decir, hay un prestigio que resguardar para conservar el número de matrículas por año. Hay un resultado que mantener para reducir todo conocimiento y saber a un valor económico.

Y en esta dinámica algunos profesores también resultan cómplices, ya que en dicha adquisición de recursos económicos, a los profesores los benefician de igual forma, por lo que éstos se han alineado con este tipo de colegios convirtiéndose en mediadores que posibilitan la consecución de tales objetivos que distan mucho de velar por los estudiantes:

“...yo creo que ellos supieron pasarle muy bien eso a los profes, esa competencia, eso de querer cumplir, ellos recibían regalos por ejemplo a quien había pasado todos los contenidos, quien tenía los cursos que se formaban antes de pasar a la sala, quien tenía mejor asistencia, entonces era casi un recinto militar”

8.3. Análisis SUJETO 3

ESQUEMA DE CATEGORÍAS Y TÓPICOS DEL SUJETO 3
1.- <u>Sentido subjetivo al culminar formación inicial</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Cómo me veía siendo profesor</i>• <i>Mi sentido tiene que ver con algo más personal</i>
2.- <u>Sentido subjetivo actual</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>El reflejo de mi está en lo que enseño</i>• <i>Cómo soy siendo profesor</i>• <i>Ahora debo acomodarme sin renunciar a lo mío</i>
3.- <u>Tensiones y/o facilidades adaptativas</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Es extraordinario todo lo que hay que transar</i>• <i>Lo emocional también está presente</i>• <i>En la universidad no enseñan lo necesario</i>• <i>Como demandan tantas cosas, hay que resistir</i>• <i>Una sigue trabajando hasta en la casa</i>• <i>Me siento agotada de la escuela</i>• <i>Me voy a ir probablemente</i>• <i>Los tiempos han cambiado</i> <p><u>Emergentes</u></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Me arrepentí al entrar a trabajar</i>• <i>Por qué sigue el profesor</i>• <i>Las pruebas estandarizadas tienen otros propósitos</i>• <i>El colegio está invisibilizando la humanidad del estudiante</i>

El Sujeto 3 es una profesora de Lenguaje y Comunicación en enseñanza media, titulada de una universidad privada, que ejerce profesionalmente en la actualidad en un establecimiento de educación particular subvencionado (con aportes de una fundación religiosa) de la comuna de Lo Barnechea en la Región Metropolitana. Posee tres años de experiencia profesional desde que concluyó su formación inicial docente.

El sentido subjetivo de la entrevistada se fue construyendo a medida que fue ejerciendo como profesional, en el propósito pedagógico que moviliza sus expectativas para con sus estudiantes y su política interna que intenta poner en ejecución mediante su trabajo en el aula. Sin embargo, esto se ve impedido por peticiones que contradicen permanentemente su

sentido subjetivo desde los espacios administrativos de la escuela que dirigen la orientación del contexto educativo.

Así, el concepto de “resistencia” resulta fundamental para comprender la ambigüedad en la que se sitúa el profesor en el colegio, ya que la angustia que deviene por parte del profesor por lo prescrito que le imponen desde el contexto educativo, ocasiona que la entrevistada se posicione en una constante pugna por mantenerse coherente con lo propio, esto es, con su sentido subjetivo originario del ejercicio profesional.

Producto de lo anterior, además de contingencias asociadas a la profesión, como la escasez de tiempo para concluir todo lo relacionado con el trabajo del profesor, inducen a cuestionar su permanencia en la escuela.

Sentido subjetivo al culminar formación inicial

La intención que guardaba en el imaginario de lo que podría ser su desempeño profesional lo relaciona con querer transformar las conciencias de sus estudiantes a través de un trabajo con el saber que los incluya en dicha construcción, de modo de hacer coherente esta disposición con sus políticas internas que la motivaron en la elección por la labor docente. Vale decir, por aunar una carrera que seguir de tal modo de mantener su filosofía personal, la llevaron a elegir ser profesora, por lo cual se comprende desde ya cómo en esta deliberación está implicado su ser mismo.

- *Cómo me veía siendo profesor*

Dentro de las ideas contenidas en su imaginario, está la intención de transformar las conciencias de sus estudiantes, otorgando al saber una investidura tal que en él reside su principal herramienta para llevar a cabo su filosofía personal en torno a la pedagogía, que en palabras de la entrevistada se relaciona con políticas internas de ella.

Aun cuando la profesora entrevistada manifiesta no haberse cuestionado el hecho de ser profesor sino hasta el momento de comenzar a ejercer, es posible esclarecer las marcas de su sentido subjetivo a través del discurso que emana.

Así, con respecto a la imagen constituida durante su formación inicial, señala atribuir su intencionalidad a la:

“...capacidad de, de transformar visiones, de cambiar perspectivas, de enseñar a, de enseñar a qué hacer con el saber, no sé, creo que es hasta una filosofía mucho más interna”

Distingue que si bien su sentido subjetivo estaba orientado hacia dicha dirección, admite que en ningún momento fue una delimitación rígida o estática, pues reconoce que los determinismos en educación llevan a equivocaciones, lo que revela una capacidad anticipatoria a lo que sería su desempeño en el ejercicio profesional y una disposición reflexiva y flexible a partir de las circunstancias.

Sobre los imaginarios circundantes en torno al propósito pedagógico inmanente a su sentido subjetivo, acota:

(Su propósito era) “Cambiar la sociedad, bien bonito. Yo iba con mi bandera de cambiar la sociedad que podíamos transformar las mentes [...] el saber cambia un poco las formas de vida”

Es decir, reside en el saber, como principal instrumento reconocido por la entrevistada, la potencialidad de llevar a cabo su propósito con los estudiantes y así también su propia intencionalidad resumida en su sentido subjetivo del ejercicio que estaba atribuida al objetivo de transformar la sociedad, asociado a políticas internas más íntimas, en palabras de la entrevistada.

- ***Mi sentido tiene que ver con algo más personal***

La entrevistada llega a la conclusión que dada la presión social acerca de la adquisición del estatus profesional y sus pretensiones internas, un muy buen camino para solventar ambas fue eligiendo ser profesor:

“...mis como ambiciones políticas más íntimas me llevaban a que era una muy buena posibilidad de, de mantener quizás mis ideales”

Por tanto, la profesión docente funciona como el espacio sobre el cual la profesora entrevistada responde tanto a lo externo, como primordialmente a lo interno, presentado

como las visiones políticas sobre las cuales basa además su visión y sentido subjetivo de la educación y su ejercer.

Sentido subjetivo actual

En la actualidad, la profesora entrevistada ve configurado su sentido subjetivo a partir del propósito pedagógico que tiene, el que se encamina en contribuir a sus estudiantes en su desarrollo personal, de modo de conservar sus pretensiones íntimas que instaron la elección de su profesión.

Además, distingue la gran variedad de obligaciones a las que el contexto educativo empuja a cumplir y que no se condicen con las expectativas de su labor. Por ello, entra en una, denominada por ella, “resistencia del ser profesor”, ya que para proteger su sentido subjetivo del ejercicio debe actuar de una forma dentro del aula y de otra fuera de ella. Esto es, acomodar su accionar fuera del aula acorde a las demandas que el colegio pide y dentro del aula desplegar sus expectativas personales con la labor. Lo anterior, trae consecuencias negativas asociadas a un desgaste que la ubican en un estado de conflicto permanente.

“...y yo voy a ser la primera en decir no importa, me voy a ir pero no importa, está todo bien y sin ningún reproche porque ya cumplí con mi deber, el deber social, ese deber que uno, el deber social cien por ciento, al cien por ciento”

- *El reflejo de mi está en lo que enseño*

La profesora entrevistada esclarece cómo en su sentido subjetivo del ejercicio profesional está involucrada e implicada su propia persona o modo de ser, en el sentido de la importancia de las cosas que en él se incluyen:

(Sobre la implicancia de ser profesor) “...por ahora es búsqueda de felicidad pa' mi, sólo eso”

“...en el fondo yo no enseño lo que sé, enseño lo que soy y eso es otra cosa, para mí por lo menos es lo más significativo”

Vale decir, en el sentido subjetivo de la entrevistada se advierte cómo en el quehacer profesional, remitido al ámbito de enseñar, están impresas sus características personales y

humanas, existiendo una perduración de lo constituido a lo largo de su formación inicial sólo en este espacio.

- *Cómo soy siendo profesor*

Una característica inmediata entregada por la entrevistada en relación al ser profesora en la actualidad, la adjudicó a la diversidad y combinación de requerimientos que debe responder. Además, sobre el trato que le entrega al saber manifiesta utilizarlo en conjunto con sus estudiantes, buscando cómo contribuirles con este de modo de alinear su sentido subjetivo del ejercicio con su propósito pedagógico.

De esta forma, la entrevistada menciona la multiplicidad de tareas y obligaciones en las cuales se debe emplear debido a las responsabilidades que el mismo colegio emprende y que en definitiva recaen sobre el profesor.

“El profesor es hasta médico, o sea es todo, todo, ingeniero, médico, papá, mamá, tío, abuela, todo”

Además, muestra cómo su sentido subjetivo del ejercicio se orienta hacia una promoción del conocimiento en sus estudiantes, de modo de co-construir el sentido de éste:

“...mi idea es convencerlos, constantemente convencerlos de que hay algo afuera”

“...en el fondo no es autoridad del saber, sino que es sentido del saber, es el sentido del saber, ¿ya?, qué hacemos con el saber, entonces afuera”

Es decir, desde ya marca una posición personal relativa al posicionamiento que tiene el profesor con respecto al conocimiento, dejando entrever rasgos de su sentido subjetivo del ejercicio docente. Así, se aprecia una mirada utilitarista referida al saber, cuya finalidad está en contribuir en el ulterior desarrollo de la vida de sus estudiantes.

De esta forma, en la entrevistada es posible advertir cómo sus intereses íntimos relacionados con una orientación política de su profesión direccionan su quehacer y su intencionalidad como profesional:

(Sobre el ámbito educativo) *“Las primeras formas de, de vivir en comunidad, ¿me entiendes?, y el conocimiento en una transversalidad de, de, de significado*

para la vida, ¿me entiendes?; no para ser un trabajador en la vida, para tú vida, como sentidos más íntimos, más personales”

Se comprende así una mirada más integral de la incidencia de su participación en el ámbito educativo, correspondiendo de este modo su sentido subjetivo con su propósito pedagógico. Esto es, su afán de generar conciencia en sus estudiantes para satisfacer sus propias intenciones personales, de modo que exista una coherencia entre ambas.

- *Ahora debo acomodarme sin renunciar a lo mío*

En la actualidad, señala ejercer desde un ajuste a cada contexto, esto es, siendo de una forma adentro del aula y de otra afuera de ella, según las demandas que la escuela exige del profesor. Así, protege su sentido subjetivo del ejercicio precisamente en el espacio en donde más está en juego éste, que es el aula. Sin embargo, este movimiento estratégico de contextualizar el ejercicio trae consigo un desgaste asociado a un resistir la profesión, lo cual la coloca en un conflicto constante.

Ahora bien, alusivo a la manera en la cual debe comportarse para conseguir resguardar y sostener su sentido subjetivo del ejercicio, la entrevistada señala tener que manejarse en una dualidad en el establecimiento en el que trabaja:

“...trato de boicotear también mucho de lo que afuera se dice que es lo, la norma, como que soy parte alumno y soy parte administrativo”

“...creo que soy una persona súper cínica dentro del colegio”

Esto no la deja exenta de conflictos, ya que reconoce tener que adecuarse a partir del contexto, lo que en ningún caso significa renunciar y convertirse completamente a las demandas del colegio. Por esta razón, distingue entre el modo de comportarse en la escuela en general, con la forma en que lo hace al interior del aula:

“...yo soy igual una persona súper porfiada, independiente de que me diga lo que tengo que hacer no voy a hacer lo que otro me mande [...] es una conducta yo creo más bien independiente y absolutamente libre porque yo me, me considero una persona libre dentro de la sala de clases”

Esta distinción, relativa a la autonomía al interior del aula de clases, permite que precisamente sea en este espacio en donde su sentido subjetivo se ponga en juego y pueda

desplegarse con la libertad que dispone la entrevistada. No obstante, el ámbito del profesor no termina en dicho espacio, debiendo encubrir sus reales intenciones fuera del aula de clases.

Así, sintetiza su actual sentir referido a un constante “resistir ser profesor”, debido a los elementos que juegan en contra de este:

“...hay una diferencia entre la teoría, la práctica que también es idealizada, con la, con el trabajo, con la labor misma, entonces yo por lo menos creo que es de resistencia obviamente, porque generalmente uno tiene que acomodarse por lo menos al lugar donde va a trabajar, que muchas veces no coincide con tu propia y personal filosofía de vida”

Por tanto, la permanente mutación o transformación de su sentido subjetivo que debe realizar en pos de continuar en su trabajo, cuyo único espacio de realización lo encuentra en el aula de clases, esto es, con ausencia de quienes realmente le solicitan cosas que entran en tensión con lo que profesa, mantiene a la entrevistada en una crisis.

“...yo creo que no pasa por el gusto, sino que pasa por el disgusto”

Tensiones y/o facilidades adaptativas

Existe una angustia subyacente en la dualidad de modos de comportarse que debe llevar a cabo a partir de su permanencia en su lugar de trabajo que la mantienen en una contradicción que afecta su sentido subjetivo, puesto que tener que responder a la realidad educativa consumando lo prescrito que esta insta, provoca un agotamiento que la llevan a reflexionar sobre su persistencia en la profesión. De esta forma, la resistencia es un símbolo de precisar conservar coherentes su sentido subjetivo con aquello que realiza en la escuela, lo cual se ve aún más afectado por la determinada perspectiva que la escuela concede a la educación, lo que hacer perder su propósito original con la profesión.

Sumado a las características antes descritas, se agrega la forma en que el tiempo requerido de trabajo se apropia hasta de la vida personal de la entrevistada, no pudiendo delimitar bien los espacios. A esto se adiciona el hecho de que la formación obtenida en la universidad no entregó las herramientas necesarias para desempeñarse efectivamente, y a la falta de respeto

de los estudiantes, que se explica por las circunstancias que giran alrededor de los tiempos contemporáneos.

- ***Es extraordinario todo lo que hay que transar***

Una de las grandes tensiones que evidencia concierne a la contradicción que trae consigo aquella dualidad que debe personificar en el colegio:

“...hay una postura súper dicotómica, porque tienes que ser profesor, regla, poder y al mismo tiempo tienes que enseñar, es que uno no puede enseñar, es muy difícil enseñar con, con el, con el miedo en la mano”

Lo anterior lo refuerza refiriendo a que esto le genera una gran angustia, sobre todo por tener que ceder ante la demanda por disciplina que impone el colegio y que la obliga a transar disposiciones personales que muchas veces no van en directa concordancia con su sentido subjetivo del ejercicio.

“...uno tiene que ir transando muchas cosas [...] y va a tener que seguir transando”

“...es increíble todo lo que uno va dejando, va permitiendo que, que en el fondo uno sea parte, un poco parte de ti y que en un inicio en la utopía que uno tiene como profesor me, jamás pensaste que ibas a dejar que eso ocurriera”

Es posible observar cómo la transformación del sentido subjetivo de la entrevistada es vivenciada de forma inaudita, en el hecho de no haber previsto hasta el punto en el cual tendría que ceder, o como lo señala la entrevistada, lo íntimo que habría que poner en cuestión.

- ***Lo emocional también está presente***

La afectividad al interior de la escuela es un elemento no estipulado por la profesora, y que es recién en la práctica docente en donde la advierte, llegando considerarla indisociable en la actualidad con el ejercicio profesional, puesto que la experiencia le ha confirmado esto:

“...creo que mi formato en el fondo ha cambiado de sentido en que me he dado cuenta que es muy posible, es muy posible como generar lazos de cariño, uno

también aprende con cariño, por lo menos yo pienso que uno como profesor también tiene que generar lazos amorosos con sus estudiantes”

- ***En la universidad no enseñan lo necesario***

Acercas de la incidencia efectiva que tuvo la formación inicial, confiesa una escasa valoración de ésta en términos de los aprendizajes prácticos entregados para su desenvolvimiento profesional. Al respecto, manifiesta lo siguiente:

“...creo que la universidad te crea hartas ideas inexistentes con respecto a la escuela, con respecto a la planificación, con respecto a la toma de decisiones, con respecto a la postura personal del profesor, a la identidad del profesor, creo que te enseñan no más lo que tienes que hacer, un poco”

Existe una escasa valoración de la formación inicial en términos de preparación para el ámbito laboral, así como de los conocimientos prácticos y metodológicos que se requieren para su consumación. De manera que es posible inferir la escasa vinculación tenida durante su formación con el quehacer propiamente tal al interior de una escuela y en donde efectivamente lo aprendido para el oficio se consolidó durante la experiencia, es decir, ejerciendo:

“...dentro de la universidad existen muchas libertades en términos de enseñanza, pero ya al momento de ser profesional esas cosas se rompen, se rompen, se, entramos en un quiebre, la universidad te muestra un mundo, pero el, el, el hecho de el trabajo mismo de, de ser profesor, te muestra otro, hay una gran diferencia entre la teoría y la práctica”

Tal como lo explicita la entrevistada, al momento de insertarse laboralmente es cuando experimenta el contraste entre una formación inicial insuficiente en relación a las habilidades e insumos que debiese inculcar este periodo; y la realidad educativa que maneja sus propias dinámicas y exigencias para con el profesor, quien finalmente resulta perjudicado.

- ***Como demandan tantas cosas, hay que resistir***

Esta “resistencia” del ejercicio docente viene a ser una metáfora de la forma en que el profesor se ve afectado por demandas exigidas desde el contexto educativo, caracterizadas por ser de múltiples índoles y ámbitos, y por aquellas intencionalidades personales que pugnan por mantenerse coherentes con aquellas disposiciones íntimas que guían sus sentido subjetivo del quehacer docente. Más aún, esta condición angustia a la profesora entrevistada,

debido a lo prescrito del modo en que debe realizar todo, quedando relegada su profesionalidad a acatar los requerimientos emanados desde la escuela.

Llega hasta tal punto dicha vivencia que la entrevistada grafica su quehacer pedagógico como una permanente resistencia, debido a que:

“...el término de resistencia es porque hay muchos elementos que están circulando al lado del profesor, en torno al profesor, que en definitiva no te permiten las libertades que te contaron en la universidad que sí se podían realizar”

Resistencia de las circunstancias que aquejan al profesor, quien se ve delimitado al marco de acción que el colegio estipula para él, coartando las posibilidades que su sentido subjetivo estima necesario para su concreción.

La entrevistada explicita cómo esto tensiona su ejercicio profesional con su sentido subjetivo del mismo:

“...hoy día yo hay una carga muy importante en torno al profesor, el profesor no hace lo que quiere, hoy día es más que nada cómo resisto la pedagogía, resistir ser profesor”

Propone la idea de resistencia, de resistir ser profesor debido a la confluencia de demandas del contexto educativo hacia el profesor, que exceden sus capacidades para afrontarlas y que tensionan su quehacer profesional.

“La escuela se hace cargo de muchos elementos como, es súper fuerte porque imagínate que se hace cargo de la locura de los cabros, se hace cargo de las emociones como vinculadas al abandono de los cabros”

Comprendiendo que aquello de lo cual se hace cargo la escuela incide directamente sobre el profesor, dado que todo es delegado hacia ellos, responsabilizándolos de tareas que sobrepasan sus capacidades, dado que son muchas las cosas que tiene que dominar el profesor.

En aquello de no hacer lo que se quiere y perder el dominio es donde se desorienta su sentido subjetivo al punto de extraviarlo y hacerse incoherente con el mismo, ya que la entrevistada no alcanza siquiera a pensar en qué hacer dentro del aula, perjudicando su sentido subjetivo del ejercicio.

Así, las intencionalidades que guiaban su sentido subjetivo del ser profesor, condensadas en su propósito pedagógico, se afectan al punto de aceptar y acatar lo exigido por el colegio, alineándose a éste en la dinámica de guiar su práctica por los resultados:

“...con el tiempo eso se gasta, se gasta porque en el fondo hay tantas cosas que desde afuera, desde la administración del colegio te exige para que tomes en consideración dentro del aula que en el fondo va perdiendo protagonismo la clase creativa, va perdiendo protagonismo un poco tomar en consideración las experiencias de los estudiantes, sino que avanzar más rápido porque te están, de afuera te están presionando que hay que tener ciertos contenidos”

Sumado a esto, no es sólo la exigencia de realizar un determinado número de prescripciones orientadas desde la concepción competitiva dada por el colegio, sino que además está la imposición del modo de hacerlas, lo que angustia más aún a la profesora entrevistada, pues invisibiliza su propia profesionalidad y capacidad para con su ejercicio, aniquilando su sentido subjetivo del quehacer como profesor.

“...tú sirves para todo, entonces más encima la escuela quiere que lo hagas a su modo, cuando en el fondo tú sabes muy bien cómo hacerlo”

Por tanto, la entrevistada manifiesta un estado de angustia devenido de la multiplicidad de tareas en las que debe emplearse, ajenas a las consideradas por ella como propias de la profesión docente. En esta línea, resultan incompatibles con su sentido subjetivo del ejercicio profesional dichas disposiciones emanadas desde el colegio como requisito para permanecer trabajando, inmiscuyéndose este último hasta en la forma en la que deben realizarlas.

“Yo creo que el profesor está en constante angustia también por lo mismo porque hay que hacerse cargo de tantas cosas, hay que educar además de todo, hay que pescar los estándares que te pide el colegio, las obligaciones en cómo medir, en qué va el estudiante”

- *Una sigue trabajando hasta en la casa*

El impedimento para delimitar los espacios de trabajo con los personales se ve dificultado por la profesión docente, puesto que todo se inmiscuye perdurando la angustia de no conseguir desconectarse del trabajo y peor aún, hacerlo desde una perspectiva opuesta a lo deseado.

Entonces, la dimensión del tiempo es una consideración elemental para profundizar en el malestar y tensión manifestada por la entrevistada en relación a determinadas características del colegio que no concuerdan con las expectativas de su labor ni con la puesta en práctica de su sentido subjetivo.

“...además de eso tienes que llegar a tu casa a hacer vida familiar y, y de un momento a otro todo se mezcla”

Todo se mezcla en alusión al modo en que el trabajo del profesor traspasa las fronteras del espacio educativo para instalarse en ámbitos íntimos y privados de su vida personal. Lo grave de esta situación en particular dista en que no es sólo el continuar trabajando más allá de la jornada laboral, que de por sí es insólito, sino que es seguir trabajando desde una perspectiva educativa que secuestra su sentido subjetivo de la labor, haciéndola permanecer en aquella angustia por dicha discrepancia.

“...no podí” permanecer en estas condiciones en la escuela porque te ves ensimismado, muchas horas trabajado en la escuela adentro y además de eso fuera de la escuela también sigues trabajando”

La entrevistada reconoce la situación límite a la que se expone en el trabajo, lo cual merma su vida personal en pos de una actividad orientada desde sentidos disímiles a los propios.

“En esta labor todo se mezcla, todo, todo se mezcla y ahí entra, ahí viene mi crisis, mi crisis pedagógica, no era ni se parecía a lo que yo pensaba que había dentro del colegio”

- *Me siento agotada de la escuela*

El agotamiento que infunde la escuela en los profesores no sólo va en la cantidad y variedad de demandas que solicitan, sino que además desde la perspectiva particular de competencia en que lo hace. Esto apremia al profesor al nivel de hacerlo perder muchas veces su coherencia interna y con ello su propósito pedagógico original asociado a su sentido subjetivo del ejercicio.

Resulta explícita la discrepancia que vivencia la entrevistada con la perspectiva que el contexto educativo otorga a la educación, esto es, de competencia, de resultados en desmedro de la formación integral y más humana de los estudiantes, situación que evidencia como la principal razón del desgano y posterior abandono del profesor:

“...hay un afán de volver todo esto mecánico y no es mecánico y no cuenten conmigo pa’ que sea mecánico tampoco, eso. Por eso el profesor se termina yendo, por eso el profesor se termina defraudando porque esto es de a dos y hay gente que esto quiere que se haga sin personas [...] entonces en la escuela no quiere trabajar con nadie”

La posición personal de la profesora entrevistada, cristalizada como la manifestación de su sentido subjetivo del ejercicio profesional, se desmarca de la lógica mecánica que la escuela intenta preponderar, y más aún, delata cómo el colegio pareciera no considerar los sentidos de los profesores, sino que sólo velar por sus propios propósitos sin incluirlos.

Al respecto, la entrevistada declara:

“...ya debiera cambiar por lo menos esa visión con respecto a la educación y ya se les está viniendo encima claramente y el profesor se está terminando de suicidar en la escuela”

Lo que la entrevistada señala es que la manera en la que se está desarrollando la educación desde la administración de los colegios está dejando fuera a los profesores y con ello perjudicando sus sentidos subjetivos y por ende aniquilando su razón y forma de enseñar.

“... ¿qué es lo que va en desmedro del profesor? Es que te dice qué es lo que tiene que hacer, qué es lo que como profesor tienes que hacer y cómo lo tienes que hacer”

Es decir, está extraviando la orientación íntima que cada profesor tiene de su propósito pedagógico.

“...no sé en qué lugar está el profesor [...] incluso me he cuestionado harto cuál es la postura o cuál es la esencia del profesor dentro de la sala de clases”

Así también, demuestra su inconformidad con tal panorama limitante y con los profesores que deben costear las consecuencias de la desvalorización social que sufre la profesión producto de esta perspectiva de la enseñanza:

“...me defraudé también del profesor, pobre profesor que está ahí, sigue todavía ahí, pobrecito, ¿qué espera?, nadie se acuerda de él y tampoco nadie reconoce su labor”

“...mi problema es la institución, no lo estudiantes, aunque a veces la institución también sale, sale un poco, va en desmedro de la labor del profesor, por muchas

de las cosas que exigen, por muchas de las cosas que, que te limitan, te limitan bastante”

- ***Me voy a ir probablemente***

Con todo el agotamiento producto del contraste que cotidianamente experimenta el profesor entre su sentido subjetivo y el colegio, motiva finalmente a querer renunciar a dichas condiciones perjudiciales, infundiendo una sensación de querer abandonar el ejercicio profesional. Asimismo, resulta pertinente preguntarse hasta qué punto puede transar sin extraviar su propia coherencia interna.

“Muchos se van [...] porque colapsó, porque el sistema educativo es una, es perverso”

Dado que el sistema educativo provoca consecuencias negativas sobre el sentido subjetivo de la labor del profesor, esto trae consigo la sensación de desfallecimiento, de desestimiento del ejercicio profesional, provocando que finalmente tenga las intenciones de querer abandonar el espacio educativo.

“...y yo no voy a poder resistir esa situación. Hoy día lo resisto porque claramente soy joven, pero no va a durar siempre y mucho menos transar mis emociones al nivel en que, en que hoy lo hago, no, no me va a dar el mi más sentido íntimo de la pedagogía que adoro y quiero con todo mi corazón, se me va a agotar”

En transar hasta lo íntimo está referido el irresistible renunciar del sentido subjetivo, al punto de presagiar el ineludible fin de su ejercicio:

“Yo por lo menos no puedo seguir así, yo creo que mi labor tiene una fecha de vencimiento”

“...pero yo por lo menos si llega un momento en el cual prima bastante más este resultado y se me, se me, se me llegara a responsabilizar quizás por, por no incrementar los niveles en términos de una, de una, de un puntaje considerable en la PSU, ese por lo menos ese va a ser el primer paso pa’ poder salir de ahí”

Lo anterior denota cómo para la entrevistada la posición personal en relación a su sentido subjetivo de la profesión resulta fundamental en términos de coherencia consigo misma y que por tanto no es capaz de desertar.

- ***Los tiempos han cambiado***

Además de los elementos esgrimidos con anterioridad, se suman las características particulares que tienen los estudiantes en cuanto a la ausencia de respeto o a la dificultad de mantenerlos atentos, especificidades que responden a las circunstancias contextuales contemporáneas.

En otras palabras, la profesora entrevistada entrega otras características que también están poniendo en tensión al sentido subjetivo de la profesión que muchos profesores poseen, en lo concerniente al tipo de estudiantes que en la actualidad están en el sistema escolar. Sobre esto refiere que un profesor con demasiados años tampoco es capaz de resistir la pedagogía:

“...no lo resiste porque han cambiado la, los grupos sociales, han cambiado, ha cambiado todo mucho [...] los cabros que están ahora en la escuela no son los mismos que estaban cuando yo salí, entonces ha habido un cambio muy grande, notoriamente importante en el cual yo te podría decir hoy día que se han perdido muchos de los valores de respeto hacia el profesor”

“...los cabros tiene un nivel de confrontación con el profesor que a uno lo deja así como <chuta...>”

De manera tal que además de las demandas que el propio colegio desde la administración está solicitando, el profesor debe adecuarse a partir de la especificidad de los estudiantes, desapareciendo así toda posibilidad de que quede algún vestigio de lo que fue su sentido subjetivo del quehacer docente:

“...entonces el profesor también ha tenido que cambiar un poco su rol para no morir en el intento de educar, porque se muere, se muere, pero se sigue, se sigue haciendo clases pero obviamente, pucha hay profesores que ya están muertos y siguen haciendo clases, mira imagínate qué terrible, y va a seguir pasando, va a seguir pasando, por lo demás...”

EMERGENTES

- *Me arrepentí al entrar a trabajar*

Con respecto a las primeras experiencias profesionales que tuvo la entrevistada, se evidencia aquel choque con la realidad que la literatura gráfica sobre aquellos primeros acercamientos a la profesión docente:

“...igual casi me morí, o sea me morí en algún momento, sí, me arrepentí de haber estudiado pedagogía, me arrepentí”

“...yo creo que entré inmediatamente en quiebre, en quiebre de existencialismo pedagógico importante, ya un sentimiento claramente de angustia, angustia”

De esta forma, la entrevistada dice haber entrado en una angustia que iba a predecir la marca en que afrontaría en algunos momentos la adversidad que el contexto educativo significaría para el sentido subjetivo del ejercicio profesional que contiene la entrevistada.

- *Por qué sigue el profesor*

La entrevistada, sobre el motivo que lleva a algunos profesores a ejercer durante varios años, a pesar de las adversas condiciones imperantes dentro del contexto educativo, refiere:

“Sí, hay harta resignación, hay harta resignación, y una forma de convertir o transformar la resignación así media, media, media melancólica es transformándose en un agente paternalista, es la resignificación”

“Lo resolvieron con la práctica, pero también al mismo tiempo cuando tomaron un rol”

Asocia una resignificación que deben realizar los profesores con años de ejercicio, y lo relaciona con una transformación que deben llevar a cabo para afrontar la resignación a la cual se ven impelidos a experimentar. Esta transformación la adjudica a la toma de un rol particular que describe como errada para un profesor:

“Hay un rol súper paternalista. Ese para mí es el conflicto, porque yo no quiero llegar a eso, para mí eso no es la respuesta de qué quieres ser, cómo quieres o qué es ser profesor, transformándote en padre de un niño, transformándote quizás en la madre de un niño abandonado [...] ese no es el sentido”

Además, a esta resignificación de rol paternalista que algunos profesores con años de experiencia efectúan para poder continuar, trae características determinadas que se resumen en ventajas para algunos docentes:

“...al referirme al rol paternalista también me refiero a una creación de poder, el profesor tiene mucho poder igual”

“Sí hay mucha sed de poder ahí, así, tal cual, de poder, de corregir y de yo te mando, yo te exijo que hagas eso. Obviamente eso genera algo importante, también alimenta el ego, alimenta hartito el ego, la visión paternalista, el sentido”

de la autoridad personal que es un mundo totalmente así se puede destruir en cualquier momento, se puede destruir en cualquier momento, pero en el fondo da placer, da mucho placer, por eso yo creo que hay muchos profesores que se quedan en eso”

Es decir, atribuye la ganancia de poder que el rol resignificado por los profesores les entrega, una autoridad que según la entrevistada viene a suplir determinadas necesidades personales que no se ven solventadas o saciadas en sus vidas íntimas. Por esta razón, determina que una de las grandes razones por las cuales los profesores continúan en la profesión es debido a que es en el espacio educativo en donde pueden saciar aquellas necesidades que se ven ausentadas en su vida personal, como es la posición de poder y autoridad que otorga la labor docente.

“...hay más que ser paternalista en algunas cosas hay un deseo de practicar poderes”

No obstante lo anterior, especula otro motivo por el que seguirían algunos profesores con años de experiencia:

“...otros que se quedan porque en el fondo son, son más que nada, tienen siempre la esperanza de que esto cambie”

En aquella esperanza de cambio del contexto educativo radica otra de las posibilidades mediante las cuales los profesores permanecerían más años en los colegios, soportando las condiciones actuales en las que se ven enfrentados algunos docentes.

Además, explica por qué algunos profesores jóvenes no tendrían las mismas motivaciones, ni resignificando su labor hacia personificar un rol paternalista como profesor, ni tampoco manteniendo la expectativa de que las cosas cambien:

“...hay una radicalidad de parte de los profesores jóvenes”

“...el profesor joven no, el profesor joven se, se delata fácilmente en la idea de que esto no tiene sentido y yo no voy a ser mártir”

Dentro de esta última concepción se sitúa la entrevistada, en el sentido que al parecer tiene perseverar en un contexto educativo que no trabaja en conjunto al profesor, sino que trabaja sólo y únicamente por razones que no son necesariamente la educación de los

estudiantes y que por lo tanto, jamás conciliarán caminos con los profesores, a menos que éstos se conviertan a los intereses de algunas escuelas en la actualidad.

Así también, la entrevistada marca una diferenciación del profesor joven con aquellos que llevan más años en la profesión, y que es la responsabilidad de conservar una estabilidad laboral debido a necesidades personales referidas a la mantención de una familia:

“Antes quizás, hay muchos profesores que prefirieron no hacerlo porque en el fondo tienen una familia, pero el profesor joven no, no y me parece total, eso es lo más romántico que hay de todo esto porque hay un vínculo tan fuerte con los estudiantes, tan intenso, tan intenso que no lo puedes romper, no lo vas a romper y estai’ en una, en un compromiso humano con los cabros chicos es tan grande”

Reconoce un vínculo especial con los estudiantes, pues los profesores jóvenes antes de velar por intereses particulares relacionados con mantener el trabajo, escogen por sus estudiantes, pues no tienen la urgencia irremediable de trabajar siempre, sino que pueden existir momentos de cesantía que no son vividos de modo angustiantes necesariamente.

Apela además al conformismo que los profesores con años demuestran, dadas sus circunstancias de edad, familia y necesidades vitales, que deben acatar cualquier condición que les impongan:

“...hay profesores antiguos que debieran, los profesores antiguos quizás ya debieran tener un poco más resuelto de lo que significa ser profesor, pero sin embargo son los que están más agobiados, ¿ya?, están agobiados, ya se hicieron cargo, esto es así, la rutina, se hicieron parte de eso y siguen, y siguen, y siguen tristes, pero siguen, siguen, la remuneración no es tan mala y siguen”

Los aprecia agobiados, pero lamentablemente deben soportar y resistir, al igual que los profesores jóvenes, pero de forma más radical y de mayor sobrevivencia efectiva y no simbólica como lo es en el caso de los jóvenes, ya que su sobrevivencia es referida a salvaguardar su sentido subjetivo original acerca de la pedagogía y la educación.

- *Las pruebas estandarizadas tienen otros propósitos*

La profesora entrevistada realiza una dura crítica a las pruebas estandarizadas que se aplican en la actualidad en las escuelas, debido a que estas buscan responsabilidades por malos resultados, resultados que sólo buscan competir y no formar o potenciar las

capacidades de los estudiantes. Entonces, la entrevistada se refiere de la siguiente forma a estas pruebas:

“Porque son pruebas estandarizadas que lo único que han hecho es reducir la pedagogía a un simple resultado [...] y si se reduce no eres un buen profesor, pero ¿qué onda? Si no me eduqué como profesional para enseñar cómo resolver una prueba”

La reducción de la profesionalidad a resultados que no reflejan en ninguna medida las capacidades de los estudiantes y menos la eficacia pedagógica de los profesores, además de no ayudar a mejorar los niveles educativos, pues sólo parecieran emitir juicios con posterior connotación monetaria. De esta forma, la entrevistada re-direcciona el foco sobre el cual cree ella debe ir la educación, y que por lo demás es cómo ella intenta ejercer actualmente:

“Yo me dedico a trabajar con niños, con estudiantes, con chicos, con niñas y no me puedo volver una cifra, no puedo transformarlos a ellos en una cifra, porque si no mi labor ya no deja de ser humanística, o sea ya se pierde el sentido de la valoración humana, entonces ya como que nos transformamos todos en número y yo no puedo verlos a así”

La valoración humana de una carrera profesional orientada a trabajar con y por las personas, en este caso los estudiantes. De lo anterior, resulta penoso cómo este tipo de pruebas lleva a que los docentes tengan una concepción vejada de sus estudiantes, considerándolos un potencial aumento de sus remuneraciones o una verificación de su profesionalidad. Debido a estas razones, argumenta por qué es imposible para ella comprender a sus estudiantes de esa manera:

(Cuando le piden explicaciones por malos resultados) *“Él trae cosas, él es un mundo, una diversidad de cosas, no puedo dejarlas fuera y responderte porque el cabro es tonto o porque el cabro no tiene los suficientes elementos como cognitivos adecuados para poder leer comprensivamente un texto”, pero sin embargo hoy hay muchas de las cifras que no, van en desmedro de lo que hace uno como profesor”*

Razona que van en desmedro porque, según la entrevistada, no permiten valorar a los estudiantes desde la dimensión humana que los compone, desde la diversidad posible que alberga cada estudiante en su unicidad.

Por si no fuera suficiente, la entrevistada continúa argumentando cómo este tipo de pruebas no tiene mayor sentido para la educación actual:

“...pero en el fondo les va servir cuánto, cuánto de la PSU, son tres pruebas, son dos horas cada una, seis horas y olvídale de la PSU, o sea de ahí en adelante no hay nada que se parezca en la universidad a la PSU, nada, y en la vida tampoco”,

La aplicabilidad, en términos funcionales, de la PSU es casi inexistente para la vida, por lo que prolongar este tipo de evaluaciones es algo inexplicable para la profesora entrevistada:

“...entonces no perdamos el tiempo, cambiemos un poco los formatos pa’ que el día de mañana saquemos un fruto como corresponde porque hasta el día de hoy las cosas se han transformado prácticamente en una industria, el colegio es una industria, pero yo no quiero ser parte de esa industria por lo menos”

Argumenta desde la concepción que ella misma posee del contexto educativo, en su intencionalidad para con la educación, puesto que percibe a la escuela como un espacio promotor de capacidades productivas para el ulterior mercado al cual los estudiantes tendrán que involucrarse. Este juicio se ve acrecentado por la visión que posee del colegio, el que es reconocido como un lugar muy ajeno a la educación como la piensa la entrevistada.

- *El colegio está invisibilizando la humanidad del estudiante*

La percepción que tiene la entrevistada de la escuela en general, se condice con la semejanza a una industria cuyos fines de normativización para la posterior inserción a la sociedad y el trabajo productivo rigen la orientación real de su perspectiva educativa:

“...la institución, en realidad la industria de la escuela busca sacar los mejores ejemplares para, para esta creación así súper ensimismada de, de profesionalización [...] vinculada con, con estándares de vida, de normas de vida [...] hay un reflejo ahí de las normas, de lo permisible, de lo que no, de la estructura social, del comportamiento social, yo creo que eso es lo particular de la escuela [...] es una bomba, realmente es, es el verdadero, lo más nuclear que puede tener no sé, cualquier sociedad, ahí realmente podí’ destrozarse o generar grandes cosas”

Considera a la escuela como una institución sumamente importante, no sólo por la transmisión de conocimientos y valores o normas, sino que por la oportunidad que trae

aparejada la posibilidad de crear y cambiar para transformar aquello que se pretende modificar.

Además, continúa con su crítica a las evaluaciones estandarizadas desde el papel que juega el colegio en aquella disposición por demandar su aplicación y conocer el motivo o las razones de sus resultados:

“...hay una cosa de querer ir como censando los cabros, nos interesa saber resultados, nos interesa tener cifras, crear estándares, pero no po’, o sea más allá de crea, por qué tenemos que creer eso si en el fondo hay que trabajar en esto para no tener esas cifras. Yo como profesor no trabajo por las cifras, trabajo por los estudiantes, pero en el fondo el colegio quiere cifras. Cuánta gente lee de corrido, cuánta gente tiene problemas de comprensión, cuánta gente se sabe las tablas, cuánta gente es esquizofrénica, cuánta gente tiene depresión, cuánta gente... entonces el colegio mismo los quiere ayudar pero los enferma”

El colegio los enferma, en palabras de la profesora entrevistada, simboliza la idea que mantiene de la escuela la entrevistada. Los enferma porque invisibiliza la humanidad de cada estudiante, la particularidad que enriquece la oportunidad de los encuentros en diversidad, la uniformidad que extravía la mismidad de cada persona contenida en el estudiante.

Por los motivos anteriores, es que la profesora entrevistada enuncia:

“...mi problema no es hacer clases, mi problema es la institución”

Finalmente, la entrevistada concluye entregando una imagen que grafica cómo el contexto educativo promueve formas que sólo están permitiendo perpetuar modos de vivir o experimentar la vida desde una vertiginosa existencia, situando a los futuros trabajadores desde ya a correr y adaptarse a seguir así en el paradigma preponderante en la actualidad:

“...me da un poco de pena saber que quieren jugar, quieren comer y quieren pasarlo bien al mismo tiempo, entonces son muchas cosas que ellos pueden, te digo que imagínate esto, un estudiante corriendo con la comida al lado como, como bolso, comiendo, corriendo y jugando a la pelota”

8.4. Análisis SUJETO 4

ESQUEMA DE CATEGORÍAS Y TÓPICOS DEL SUJETO 4
1.- <u>Sentido subjetivo al culminar formación inicial</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Cómo me veía siendo profesor</i>
2.- <u>Sentido subjetivo actual</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Enseñar aquí también es válido</i>• <i>Debo compensar las necesidades de los estudiantes</i>• <i>Soy distinta en el colegio a como quisiera ser</i>
3.- <u>Tensiones y/o facilidades adaptativas</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>El lugar de mi formación no fue lo que esperaba</i>• <i>Por la escuela en la que estoy me transformo</i>• <i>En un colegio privado los padres mandan</i>• <i>Transo lo que no quiero, pero en fin...</i>• <i>No podré permanecer mucho tiempo aquí</i>• <i>Qué se abandona</i>
<u>Emergentes</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>La escuela en la que estoy no es la que quiero</i>• <i>Las contingencias del profesor de historia</i>

El Sujeto 4 es una profesora de Historia y Geografía en enseñanza media, titulada de una universidad privada, que ejerce profesionalmente en la actualidad en un establecimiento de educación particular de la comuna de Las Condes en la Región Metropolitana. Posee tres años de experiencia profesional desde que concluyó su formación inicial docente.

Su sentido subjetivo del quehacer de la labor docente fue mutando a partir de las exigencias y condiciones del contexto de trabajo en el que se empleó, ya que no se aprecia una valoración o influencia mayor del lugar de formación de la entrevistada. Así, esta reelaboración de su sentido subjetivo se evidencia como permanentemente en conflicto, entre la comprensible adaptación o ajuste y la necesidad de expresar aquellos propósitos que orientan su intencionalidad original y que la mantienen en la profesión.

Una particularidad del establecimiento en el que está, es la síntesis de las exigencias del colegio es personificada en la figura de los padres de los estudiantes, quienes deciden el futuro de los profesores y la forma en que deben dirigir su labor. Así también, el profesor debe solventar las carencias que éstos dejan en sus hijos, debiendo de esta forma responder

en dos flancos: a las necesidades de sus estudiantes a causa del descuido de sus padres, y las demandas exististas de los padres para sus hijos. Vale decir, se resume en uno: el padre del establecimiento particular pagado.

De esta forma, debido a que la profesora entrevistada debe estar a disposición de los padres, además de las demandas del propio colegio, no existe un espacio propio en donde poder observar satisfechas sus intencionalidades, por lo que el abandono de la profesión no resulta un escenario impensado.

Sentido subjetivo al culminar formación inicial

El pensamiento sobre lo que podría ser su desempeño al momento de comenzar a trabajar, lo refiere a construcciones sociales internalizadas en sus expectativas del ejercicio profesional, las que luego verán imposibilitada su realización.

Además, sin definirlo claramente, existe una filosofía personal relacionada con su vocación que dirige su intencionalidad íntima de la labor hacia querer trabajar con otro tipo de estudiantes a los que en la actualidad enseña, contribuyendo desde allí a la sociedad.

- *Cómo me veía siendo profesor*

La entrevistada contenía una imagen de profesor proveniente de construcciones sociales referidas a transmitir valores y conducir la dirección del país, lo cual se ve contrastado con la realidad educativa que promueve al parecer distintos objetivos.

En síntesis, la imagen que poseía del ser profesor al momento de terminar con su formación inicial, enuncia las siguientes expectativas sobre su labor:

“...labor muy importante [...] intentar brindarle los mejores valores”

No surge una mayor problematización sobre lo que sería su realización práctica del sentido subjetivo acerca de la docencia, salvo la pretensión íntima de transmitir valores a través de su ejercicio profesional. En este sentido, captura significados sociales asociados a la profesión para internalizarlos dentro de su propia concepción sobre el quehacer y la orientación del mismo trabajo:

(Sobre qué es ser profesor) *“...ser, emm, como la guía del país”*

Así, como se había explicitado, la entrevistada con respecto a la imagen que tenía del ser profesor reconocía construcciones sociales que hacía parte de su intencionalidad como profesional, pero que sin embargo, no pudo poner en práctica y por tanto, su sentido subjetivo sobre el desenvolvimiento personal al interior de un colegio al momento de trabajar provoca el siguiente defraude:

“...yo pienso que quería ser todo lo que no soy hoy día”

Lo anterior, demarca claramente una desilusión de las expectativas albergadas en su sentido subjetivo del quehacer profesional que contenía al momento de acabar con su formación.

Sentido subjetivo actual

El sentido subjetivo actual que la entrevistada manifiesta tener, evidencia una necesaria modificación del mismo debido a las circunstancias y características del lugar de trabajo, por lo cual transforma su sentido subjetivo a modo de proseguir con su profesión, es decir, adaptarse al ambiente y con ello modificar su sentido acorde a los requerimientos del contexto y principalmente al de los padres, quienes son los que tienen mayor influencia en el tipo de establecimiento en el que se encuentra la entrevistada.

De este modo, el sentido subjetivo actual lo refiere a haber transformado su perspectiva ligada a su orientación vocacional, hacia validar la labor que realiza actualmente. Esto es, convertirse en aquello que los estudiantes del contexto en el que trabaja necesitan, ya que de igual forma cree ella que contribuye a la sociedad y a su vez mantiene una coherencia con lo que pretende de su ejercicio profesional. Sin embargo, aun cuando este movimiento configurador de su quehacer dentro del espacio educativo lo advierte necesario, y por ende lo acomete de forma voluntaria; el contexto educativo particular de un colegio privado la obliga a tener que renunciar a demasiadas características que acaban con hacer insoportable su labor allí.

- *Enseñar aquí también es válido*

Dentro de sus intereses para con su profesión, manifestaba una intención de dedicar su labor, y en ello estaba implicada su vocación, a sectores de la sociedad menos acomodados económicamente, situación que se ve frustrada en el espacio en el que trabaja, pero que sin embargo resuelve resignificar aquello de modo que le permita continuar allí. Así, la variación del sentido subjetivo sobre el ejercicio profesional se percibe como una transformación necesaria y como una decisión personal que permite su permanencia en las condiciones en las que trabaja en la actualidad.

Dicho de otro modo, resulta importante para la profesora entrevistada brindar su esfuerzo en el colegio que está, a pesar de que no es el escenario ideal para ella según el sentido subjetivo que al parecer venía prefigurado desde su formación docente inicial, ya que es posible inferir que su intencionalidad estaba orientada hacia formar estudiantes de una condición socioeconómica diferente a la que está en la actualidad:

“...pero para mí esto es algo importante, independiente de que sean niños que económicamente tienen la vida resuelta, son los niños que tienen la vida económica resuelta, pero son los niños que están más abandonados en términos de cariño y de afecto y de madres y de padres y no voy a dejar de estar ahí, al contrario”

Demuestra cómo reconfigura su sentido subjetivo a partir de las contingencias que vive para poder otorgar coherencia a su intencionalidad para con su ejercicio profesional, esto es, adapta su sentido entregándole una significatividad diferente, relacionada con el abandono y las carencias afectivas que este tipo de estudiantes mantiene. Así, busca una justificación válida para sí con el fin de posibilitar la modificación de su sentido subjetivo, sin entrar en un conflicto personal que implique una inconsistencia de su mismo sentido.

Cabe destacar que este proceso no es vivenciado de modo tensionante, sino que la asimilación de esta re-orientación es naturalizada como un movimiento al que todo profesional debe enfrentarse:

“...a quién no le ha pasado, a qué profesor no le ha pasado”

“...mi vocación se transformó, no era lo que yo pensaba hacer, pero mi realidad me ha, me ha dibujado un poco este camino que yo opté seguir”

La entrevistada reconoce su vocación como el vector orientador de su sentido subjetivo sobre el ejercicio de la docencia, el que vio modificada su dirección a partir del contexto de la realidad educativa en la cual se desempeña. No obstante, otorga importancia a su propia decisión sobre esta transformación, es decir, no responsabiliza a agentes externos sobre la disposición de su nueva intencionalidad en su quehacer.

A modo de síntesis, la profesora entrevistada explica cómo pasa esta transformación y cuál es su motivación tras de aquella:

“...pero aun así yo encuentro que, que tengo que estar aquí no sé por qué, más que por la plata por otras cosas, porque gano bastante bien, es porque ya he aprendido a querer estas circunstancias, son niños y tienen todo el derecho al igual que los niños pobres o de clase media, a pesar de que estos niños estén mucho más tirados que cualquier otro niño bastante pobre, mucho más tirados y no voy a dejar de estar aquí, mi vocación también es esa, se transformó con el pasar, se transformó, no era lo que yo esperaba, pero no es menos valiosa”

Es peculiar apreciar cómo acontece en la entrevistada esta modificación de su vocación, pues puede extraerse a partir de este el discurso social asociado con la vocación en la labor docente que generalmente se relaciona a formar estudiantes en contextos desfavorecidos o vulnerables, como si la enseñanza consecuente estuviese reducida a este segmento de estudiantes y no en una transversalidad, es decir, tanto a estudiantes con escasos recursos como a quienes están más favorecidos económicamente.

- ***Debo compensar las necesidades de los estudiantes***

La entrevistada advierte necesidades en sus estudiantes que se dispone a satisfacer a través de su ejercicio profesional, transformando así su propósito pedagógico y con ello también en parte su sentido subjetivo del quehacer docente, en donde lo anterior define una manera delimitada de comprender la profesión.

En efecto, es posible visualizar marcas de lo que es su sentido subjetivo en relación a la concepción que tiene de sí misma como profesional para con sus estudiantes:

“...nosotros los cuidamos, nosotros les enseñamos, nosotros les damos cariño, nosotros tenemos que en realidad transformarnos en todo lo que el padre no le puede dar cuando está en la escuela”

“...somos la extensión de los padres”

Se observa en la cita anterior lo que entiende la profesora entrevistada por su ejercicio docente, referido a cuidar, darles cariños a sus estudiantes, esto es, ser una especie de seudo madre que compense las necesidades de sus estudiantes a partir de las que no pueden saciar o resolver sus padres:

“La labor del profesor es, es en el fondo ser en contenido todo lo que no pueden hacer los padres”

“...de pronto hago o me transformo en la madre del conocimiento para ellos y también en la madre que no encuentran en la casa”

La entrevistada vuelca su intencionalidad sobre su visión frente a los estudiantes como una profesora personificando a la madre simbólica ausente en sus estudiantes en términos del saber que les puede entregar, además de los aspectos afectivos involucrados en dicha transmisión. Por tanto, su sentido subjetivo actual se ve referido a solventar esta función.

- *Soy distinta en el colegio a como quisiera ser*

Si bien en un primer momento la decisión por modificar su sentido subjetivo, a consecuencia del mismo contexto educativo, estaba investida en la propia entrevistada; luego en la permanencia de la dicotomía que debe experimentar, resultado de lo anterior, adjudica responsabilidad a las exigencias de la escuela, evidenciando una disconformidad que no consigue resolver dentro del espacio educativo y que sólo tiene expresión fuera de él.

Más en detalle, en reiteradas ocasiones aclara una dicotomía que es sobre la cual se posiciona en el colegio, y que a su vez demuestra el funcionamiento de su sentido subjetivo del ejercicio profesional:

“...ahí esa dicotomía en que yo pienso, hago algo en el colegio, pero fuera del colegio yo ya no creo en lo mismo”

Vale decir, demuestra una dicotomía al interior de su sentido subjetivo, puesto que finalmente lo que realmente piensa y cree no puede ponerlo en la práctica docente, por lo cual debe suspenderlo mientras ejerce profesionalmente. En otras palabras, se transforma por

fuera aparentemente su sentido subjetivo, pero en su interioridad queda resguardado este sentido en la intimidad.

“Uno en la escuela tiene que pensar una cosa y fuera de la escuela uno piensa otra cosa”

(Sobre la escuela) *“...yo voy acorde a lo que ellos me piden”*

Si bien por un lado se adjudica a sí misma la responsabilidad por elegir transformar su orientación desempeñándose desde el sentido subjetivo antes mencionado; en el hecho de permanecer o continuar con esta dicotomía la transfiere a la escuela, debido a las exigencias que este contexto incurre para con el profesor.

De esta forma, la manera de adaptarse a este contexto ha sido poniéndose en función de lo que éste requiere, neutralizando o inhibiendo las intencionalidades o expectativas más personales e íntimas que tiene de la docencia:

“...en el colegio trato de ser más neutra, todo profesor debería ser neutro y mostrando todo de manera objetiva quizás es más fácil que los niños elijan qué quieren, qué camino quieren, quieren tomar”

“...en mi vida cotidiana yo no creo totalmente en eso”

Queda en evidencia la incoherencia que percibe sobre su ejercicio profesional, pues no existe una continuidad de sentido subjetivo entre la propia persona y su accionar al interior del colegio.

Tensiones y/o facilidades adaptativas

La profesora entrevistada transforma su sentido subjetivo del ejercicio docente en función de los requerimientos que su lugar de trabajo necesita, adaptándose en términos de su orientación a aquellas circunstancias, modificando totalmente lo esperado desde su formación inicial:

“...estudié esto por gusto, pero en términos de vocación quizás no sale como yo esperé, no sale como yo me imaginé”

Cabe destacar que esta transformación se acompaña de una permanente confusión por parte de la entrevistada, relacionada por una parte con percibirse acostumbrada a las

condiciones que exigen desde la escuela; y por otra parte con resistir a renunciar completamente a todas aquellas cosas que su intencionalidad personal quieren concretar. Por ello, se emplaza en una dicotomía incesante que tensiona su ejercicio profesional y que la lleva a adecuarse a la figura de los padres, ya que la adaptación al contexto escolar específico en el que está conlleva necesariamente atender los requerimientos y las carencias de los padres de sus estudiantes.

Por tanto, este constante abandono de pretensiones personales para con su labor profesional en desmedro de aquellas características que su “espíritu” quisiera exteriorizar, llevan a la profesora entrevistada a pensar en una posible huida de este contexto.

- ***El lugar de mi formación no fue lo que esperaba***

La institución de educación superior de la que se tituló la entrevistada es rememorada como un lugar en el cual no estuvo cómoda ni tampoco consideraba acorde a sus creencias personales, en donde tuvo que permanecer, y por tanto resignarse y acomodarse, únicamente por variables económicas y circunstanciales, como por ejemplo el hecho de no alcanzarle el puntaje de ingreso para acceder a otra institución o porque no contaba con los recursos para comenzar en otra casa de estudios.

De esta manera, sobre su formación se evidencia una especie de resignación con la institución en la cual se formó, ya que la entrevistada enuncia no estar muy de acuerdo con la línea o perspectiva que se tiene en dicha casa de estudio:

“...a pesar de que me mostraron la historia desde un, desde un sector político determinado que todo el mundo sabe cuál es”

Esto suscitó en la entrevistada una actitud conformista que la llevó a concluir sus estudios en dicho espacio, además de vivenciar una frustración con respecto a su formación inicial docente:

“...no fue muy acorde a lo que yo esperaba”

Esto lo señala en relación a las expectativas que contenía sobre lo que sería su formación, sobre todo por la esperanza que albergaba en ella en poder ingresar a alguna universidad del

consejo de rectores. Por esta razón, la resignación que hacíamos mención se ve expresada en la siguiente cita:

“...lo que me pasó fue que no me gustó tanto, pero ya estaba ahí y ya tenía que pagar”

Aun cuando era consciente de no agradaarle la formación que estaba recibiendo, la entrevistada tuvo que continuar con dicha formación debido a variables económicas que no permitieron cambiarse a otra casa de estudio más acorde a las expectativas que ella poseía.

Se puede concluir que desde su formación mantiene una actitud de adaptación a las circunstancias que hasta la actualidad persevera. Así también, es posible reconocer cómo la dicotomía que enunciaba poner en práctica en el ejercicio de su profesión, tenía sus cimientos desde la formación como una condición del modo de comportarse de la entrevistada.

- *Por la escuela en la que estoy me transformo*

Debido a las características que manifiesta tienen los colegios particulares, sobre la estabilidad laboral que acontece en este tipo de establecimientos, se aprecia una amenaza de perder el trabajo lo que obliga irremediablemente a transformar el sentido subjetivo en pos de continuar trabajando en lo que estudió, naturalizando dicha mutación y aparentemente acostumbrándose a estas condiciones.

En otras palabras, en lo relacionado a la injerencia que tiene la escuela sobre el sentido subjetivo de la entrevistada, ya aclarábamos que la permanencia de la posición dicotómica estaba impuesta sobre la incidencia de las exigencias que el contexto del lugar de trabajo tenía con la entrevistada. Más aún, manifiesta cómo particularmente en el tipo de establecimiento en el que se encuentra ejerciendo debe ceder por determinadas características que éstos poseen:

“...en esta escuela en donde estoy tengo que ceder, tengo que ceder mucho más y porque también los mismo padres lo exigen, es...yo creo que todo profesor hace eso”

Nuevamente naturaliza aquella adaptación a la que se ve impelida realizar, dejando de lado sus convicciones íntimas inscritas en su sentido subjetivo real que tiene del quehacer docente, que se diferencia con aquel desplegado en la escuela. Por ello, la entrevistada acota haberse acostumbrado a esta situación:

“...tres años en la escuela así que como que no tengo problemas, ya me acostumbré y está todo bien”

“...todos tenemos que transar, pero yo creo que yo voy a transar en este momento porque quiero trabajar en lo que estudié”

“...como flexibilizar la postura para no eem no entrar en conflicto”

Es decir, la entrevistada en aquel no entrar en conflicto, además de evitar problemas, está reguardando su fuente laboral, por lo que es posible asumir que su sentido subjetivo se flexibiliza en función de esta necesidad primordial, ante lo cual deviene su adaptación a las solicitudes del medio en el que se encuentre.

Esto se refuerza más aún cuando la entrevistada señala haber buscado trabajado en muchas partes sin éxito y que sólo ingresó en el lugar que está gracias a un contacto. También esta actitud se ve favorecida por las mismas características que la escuela en la que está:

“Aquí en este colegio van y vienen los profesores, no se quedan mucho tiempo”

Vale decir, hay una amenaza latente de perder el trabajo, lo que la lleva a transformar su sentido subjetivo según las necesidades que establezca la escuela, sin entrar en conflicto por acaso extraviar su orientación o modificar su intencionalidad original.

- *En un colegio privado los padres mandan*

Dentro de las características particulares que identifican a los establecimientos particulares, según la entrevistada, está la preponderancia por sobre cualquier otra cosa de los padres en las decisiones sobre la permanencia de los profesores y acerca del modo en que la labor docente debe efectuarse, que desde ellos se enfoca hacia la consecución del éxito de sus hijos. Esto trae consigo otro elemento que adiciona la transformación que debe hacer el profesor en este lugar de trabajo, en donde se muestra resiliente a pesar del estrés, la angustia y la tristeza.

Así, una particularidad del lugar de trabajo en el que se encuentra lo resume de buena manera la entrevistada:

“...aquí el papá manda mucho, los padres pagan”

Es decir, según el discurso de la entrevistada, gracias a que los padres solventan la educación de sus hijos, estos perciben el derecho "pagado" de dirigir la labor de los

profesores, pauperizando el trabajo de ellos y en específico el de la entrevistada, ya que señala la crueldad que se vivencia por esta razón:

“El colegio tiene muy buenas cosas pero en el fondo es lo más, lo medular es un poco eem, es un poco cruel para el profesor”

Usurpan el ámbito propiamente tal del profesor, que es educar, obligando a éstos a acatar los requerimientos de los padres y de la escuela, dejando completamente de lado sus convicciones íntimas, pues el profesor en este contexto debe transformar toda su exterioridad a fin de cuidar el trabajo.

“...los colegios privados son, hay cosas que son súper fuerte para uno como, como profesional lidiar porque yo no puedo pasar la materia que quiero. El primer año me fue difícil porque me asustaba hasta de lo que les decía a los niños”

La intrusión de los padres en el quehacer de los docentes en este contexto llega a tal extremo de infundir temor en ellos debido a las consecuencias que sus actos pueden ocasionar sobre ellos mismos a causa de los padres. Además, es posible apreciar el nivel de ansiedad que vivencia la entrevistada, en relación a llegar a temer en lo que sus estudiantes pudiesen transmitir a sus padres y por ello, tener secuelas negativas.

“...aquí sí los papás pueden ir y pedir tu cabeza, o sea decir que te tienes que ir, eso me daba miedo porque es que en un colegio privado te dai' cuenta que la plata es mucho más importante que tu labor”

“...el papá aquí determina si te quedas o te vas”

“Por eso te digo que entonces las condiciones económicas son las que determinan lo que yo tengo que hacer en el colegio y generalmente son ellos los que ponen las condiciones no yo, y eso es como súper triste pero yo no lo paso mal, o sea no es tan mal”

El valor del dinero por sobre la labor docente es el corolario al que se ve enfrentada, así como también, el padre por sobre el profesor en este tipo de establecimientos educacionales, ya que la amenaza constante que significa la posibilidad de transgredir las expectativas de los padres de sus estudiantes relacionadas con cualquier ámbito, provoca una coartación de la labor completa en la entrevistada. En este sentido, es comprensible desde este contexto la maleabilidad de su sentido subjetivo del ejercicio profesional a las exigencias del medio, pues

desde dicha limitación es inviable desplegar una intencionalidad personal. Además, es destacable cómo en este tipo de contexto demandante y determinista en términos del accionar del profesor, la entrevistada muestra una actitud reconocible como resiliente desde el punto de vista del modo de afrontar, es decir, a pesar de que convive en la ansiedad y en la tristeza que le provoca el escenario, ella se admite no estando tan mal, quizás para no decaer o dejarse imbuir completamente por tales malestares.

Más allá, debe responder a una determinada expectativa central que poseen los padres sobre la educación de sus hijos:

“Tienes que cumplir con lo que ellos piden porque los padres tienen suficiente poder para sacarte de ahí [...] es el éxito lo que les interesa, que sus hijos sean exitosos”

La entrevistada reconoce los costos que implica manejarse con la ansiedad de responder preponderantemente a los padres en un colegio particular:

“...el nivel de estrés que someten al profesor es increíble, algunos lo podemos soportar y otros no y en esos términos uno eee permanece, una permanece aquí”

Explica cómo el manejar esta dimensión que vectoriza la orientación del quehacer docente define finalmente el que resiste y permanece en este tipo de establecimientos.

- *Transo lo que no quiero, pero en fin...*

Se distingue una confusión respecto de su ejercicio, ya que por un lado se demuestra adaptada a las transformaciones que ha tenido que emplear; y por otro emergen malestares y/o disconformidades debido a que esta modificación obliga a la entrevistada a que se realice de forma completa, sin dejar cabida a elementos de su propia intencionalidad, aniquilando así toda característica personal e íntima de su ejercicio. Por ello, manifiesta una sobrevivencia de las condiciones en las que ejerce en la actualidad.

En este sentido, en lo referido a las mutaciones que el sentido subjetivo sufre en el ejercicio profesional, la entrevistada revela que:

“Se transforma todo, se transforma todo, en realidad se transforma hasta quizás lo más mínimo”

Si bien la entrevistada es capaz de acomodar su sentido subjetivo acorde a las exigencias que el medio le demanda, y además demostrarse adaptada en términos de asimilación de dichas disposiciones, de todas formas son reconocibles algunos fundamentos de su real o esperable sentido subjetivo de la profesión:

“...porque exigen en el colegio cosas que yo no, no, no querría transar y porque también encuentro injusto que existan personas que tienen más recursos que otras. Yo de pronto siento que no debería estar ahí porque no es la realidad que yo quiero, que es, que fructifique con el tiempo. Puede serlo, puede pasar, va a pasar y va a seguir existiendo pero me gustaría estar en otra realidad en donde quizás yo con mis conocimientos incidiera un poco más, pero acá no es tan así”

Se aprecian huellas de los intereses que tenía de su labor la entrevistada, expresadas desde la resignación a emplearse en el lugar de trabajo en el que está, con las condiciones que la dirigen y con los costos que sufre. Por ello, se observa una confusión por parte de la entrevistada con respecto a su labor en la actualidad:

“...no sé yo me imaginé que todo iba a ser de alguna forma, jamás pensé que iba a llegar a esto en realidad. No me arrepiento pero no era lo que yo quería, pero sobrevivo, sobrevivo y todos los días, todos los días sobrevivo en este lugar”

“...creo que no era lo que yo quería”

Queda patente el sentimiento que rige a su sentido subjetivo actual, en aquel sobrevivir la docencia por diversas razones, todas ajenas al ejercicio de la profesión en sí. Por tanto, se puede extraer la sensación que tiene de su labor y también la conclusión que descubre, concerniente a visualizarse en un espacio que no sólo no cumple con las expectativas albergadas en su imaginario y en su motivación de la profesión; sino que además es aparentemente opuesta a todo lo que la entrevistada quiso hacer alguna vez de su ejercicio profesional.

- *No podré permanecer mucho tiempo aquí*

Las circunstancias contextuales en las que se sitúa, posicionan a la entrevistada en un espacio en permanente conflicto con ella misma, llevándola a creer en no poder continuar trabajando así, siendo su última motivación la mantención de la fuente laboral.

“yo quiero que no me vayan a echar nunca porque me va a costar mucho encontrar trabajo, ya me ha sido bastante difícil”

Entonces, a pesar del aparente acostumbramiento y actitud resiliente que manifiesta a las condiciones que circulan sobre su quehacer profesional, aquello íntimo considerado como sello del sentido subjetivo personal que todo profesional posee de su accionar como tal, emerge mostrándose las consecuencias personales reflejo de dichas circunstancias:

“...quizás se escucha como que yo estuviera súper incómoda en el colegio, pero no es tan así. Lo que sí es que no creo que pueda permanecer tanto tiempo ahí porque no puede ser que el, la carrera profesional que yo estudié con tanto cariños, con tanto amor en el fondo se vea mermada por alguien que decide, decide lo que yo tengo que decir cuando está estipulado en los planes y programas”

Es decir, el actual contexto en el que se encuentra ejerciendo rompe con lo esperado, que estaba sustentado desde su formación inicial, vivenciando un desengaño o desencanto del sentido subjetivo primordial de la profesión.

Sumado a esto, experimenta un contraste que la sitúa aún más allá de la confusión sobre su labor docente, es decir, del no encontrar lugar en el espacio que en la actualidad alberga su ejercicio profesional.

“Sí y partiendo porque yo también estudié en un colegio completamente diferente, entonces son esas cosas que te hacen un poco generar los contrastes porque viviste algo distinto, porque practicaste algo diferente y porque llegaste a quedarte laboralmente activa en un lugar en donde no coincide con ninguna de las dos anteriores, entonces es extraño, pero la vida es así”

El no lugar desorienta cualquier sentido subjetivo y la lleva a admitir aquella realidad como corriente, naturalizando lo que experimenta en pos de su bienestar subjetivo. En esta línea, la valoración del trabajo que la entrevistada señala prima por sobre consideraciones personales de su quehacer diario como profesora.

“...aquí estoy bien, aquí estoy bien. Tengo la misma burbuja de oxígeno que tienen otros profesores en lugares de riesgo social y insisto, no... me quejo en ciertas ocasiones, pero tengo, valoro lo que, con lo que puedo trabajar”

Se muestra intentando doblar la adversidad que experimenta dado las condiciones en las que se encuentra, pretendiendo comparar su actual ejercicio profesional con aquel que sus expectativas originarias hubiesen querido para sí. La resignificación que realizó con su sentido subjetivo acorde a los requerimientos que observó en el contexto educativo que se

puso a trabajar, le permiten reorientar su intencionalidad, contribuyendo desde esta nueva posición que configuró. Sin embargo, su mayor valoración fundamentalmente está en el hecho de poseer trabajo.

Por tanto, de algún modo pudo ser capaz de adaptar en parte su intencionalidad contenida en su sentido subjetivo primordial proveniente de su formación inicial, hacia el contexto actual, de modo de extraer similar gratitud de su experiencia profesional.

“...ya me he acostumbrado en realidad [...] al principio me daba lata ahora ya, ahora ya no”

El acostumbrarse o no pareciera ser variable en el caso de la profesora entrevistada, ya que puede estar en referencia a una actitud que le permita continuar en estas circunstancias y no claudicar.

- *Qué se abandona*

Más allá de toda adaptación o acostumbramiento a las condiciones que el colegio compele, finalmente existe un abandono íntimo que innegablemente conlleva una renuncia personal y que tiene sus costos, en palabras de la entrevistada, a nivel del espíritu, que resulta finalmente el espacio sobre el cual toda transgresión afecta a la persona completa, en su más profunda naturaleza, sin importar el motivo o circunstancia. A pesar de esto, la entrevistada aún pugna por sobrevivir, manteniendo en la intimidad de sus espacios personales, fuera del colegio, su intencionalidad originaria para con su profesión.

Un impedimento que la entrevistada evalúa con respecto a los elementos que se abandonan del sentido subjetivo real e íntimo son:

“...yo no puedo mostrar mi política interna”

“...lo que abandono es la posibilidad de decidir entre lo que es adecuado y lo que no es adecuado en contenido para los niños. Eso es lo más terrible, abandonar eso es como abandonar no sé, tu espíritu, ya lo dejaste todo”

Es decir, reconoce en aquel abandono de la conducción de su labor docente el principal factor que atenta en contra de lo íntimo, y por ende lo más importante de ella.

Por tanto, el adaptarse a las circunstancias que el establecimiento particular en el que se encuentra ejerciendo, que principalmente es obedecer irrestrictamente las disposiciones de

los padres, conlleva necesariamente abandonar aquello que guía la orientación y las intencionalidades que contiene en su labor y con ello anulando su propósito fundamental consigo misma relativo a la educación, menguando además su espíritu y tensionando su ser con el contraste que significa para ella trabajar en donde lo hace.

No obstante, la entrevistada en ciertas ocasiones muestra indicios que presentan una resistencia o persistencia de dichas disposiciones personales, lo cual hacen más confusa su actual dirección para con su sentido subjetivo dentro de la escuela, mostrando un posicionamiento personal que soporta y confronta el contexto en el que se enmarca:

“...hay cosas en las cuales uno tiene que cumplir con, con lo que te exigen, pero en el fondo jamás van a poder intervenir en lo más íntimo mío y en mi propia pedagogía que traspasa también como las paredes de la escuela”

Se convence que a pesar de todas las demandas externas que recaen sobre ella en la realidad educativa en la que está, aun así lo propio e irrenunciable de su sentido subjetivo originario de todas formas consigue expresarse en algún momento. Esta creencia en que aquello primordial que protege de su sentido subjetivo se pronuncia pese a todo, es lo que percibe la mantiene todavía allí:

“...nunca dije que no existía la posibilidad de, de capturar esos espacios que me pertenecen y que son súper pequeños en términos de libertad de contenidos y pedagógicos. Entonces por eso todavía no me aburro, sino tuviera ese mínimo espacio quizás ya no estaría haciendo lo que hago, porque yo tengo mi hija y mi marido perfectamente me podría mantener y yo la vería todos los días”

Se conforma con dichos mínimos espacios de libertad que ella encuentra o ha descubierto con el correr del tiempo, ya que por ejemplo, halló un modo de expresar su intencionalidad real en este contexto, consiguiendo transmitir lo propio ante la presión de las múltiples demandas:

“...la mejor forma de educar aquí es a través de la metáfora. Tratando de un poco hacer alegorías de la realidad y que eran bastante complejas de entender, pero sin embargo quedan en el inconsciente de los mismos estudiantes, entonces trabajo desde ahí y con eso un poco alimento esta perspectiva personal de cómo quiero enseñar y sin tener que poner oído quizás o estar un poco acorralada por lo que digan los padres o por lo que el, el jefe de departamento diga o señale, porque ellos también me van a mirar, están constantemente así, observando lo

que hace el profesor, entonces eem hay cosas que la gente no se va a detener a pensar ni a entender y de eso yo me, me agarro firmemente, me ha servido, a veces he dicho cosas muy fuertes en la sala y el encargado de departamento no se da cuenta”

Esta estrategia pedagógica ha logrado posibilitar la exteriorización del ímpetu personal que la entrevistada pretende exponer, para así alimentar aquella filosofía personal, que sin manifestarla definidamente, está presente en las expectativas de su labor como profesora.

EMERGENTES

- *La escuela en la que estoy no es la que quiero*

Acerca de la visión que tiene de la escuela, la entrevistada manifiesta su discrepancia con la inequidad en el acceso al saber, es decir, en el modo en que ese saber o conocimiento es transmitido o construido para los estudiantes, diferencias cuyo correlato está vigente en términos de la estratificación estructural de la sociedad en nuestro país:

“...la escuela que yo veo hoy no es la que me gustaría que existiera porque no es posible que existan tantas diferencias en el nivel del saber. El saber es el mismo en todos lados, pero lo que me mata es saber que existen herramientas más concretas y de calidad para algunos y para otros no las hay. Eso no deja de ser para mí algo, algo que cuestiona lo que hago hoy día”

Es manifiesta la inquietud que asalta a la entrevistada respecto de su propósito pedagógico que re-elaboró al ingresar al establecimiento en el que está trabajando en la actualidad, ya que resurge su intencionalidad primordial que iba dirigida a contribuir en otros sectores de la sociedad.

Otro aspecto a considerar del discurso de la entrevistada y en el que en contraposición se puede observar aquello que no soporta de las condiciones contextuales en las que desarrolla su quehacer docente está en el siguiente extracto:

(En relación a donde le gustaría enseñar) *“En un colegio en donde pudiera planificar a mi gusto, pudiese enseñarle a los niños cosas que los padres quizás no iban, no les iba a molestar, o sea eem ser como más libre, participar con los padres porque en el fondo ellos tienen la necesidad de ser parte del proceso de educación de sus hijos, en un lugar donde la competencia y la, la necesidad esta*

de generar un éxito así eem ineludible (no esté), no sé quizás con niños más, con niños más humildes”

En lo anterior se aprecian condensadas las pretensiones que posee para con su labor profesional. Están enumeradas en antonomasia todas las características de su actual lugar de trabajo, lo que lleva a pensar o a corroborar cómo es la percepción que tiene de sí misma sobre la incidencia de su sentido subjetivo que mantiene hoy en día.

- ***Las contingencias del profesor de historia***

Una particularidad mencionada es en lo referente a la realidad que vive particularmente el profesor de historia en un contexto educativo como en el que está la entrevistada:

“...somos súper determinados por lo que tenemos que hacer y decir y es complejo hasta el día de hoy impartir esta disciplina y lidiar con todo lo que el colegio propone que generalmente siempre piensan que el profesor de historia no es como que es, podría llegar a ser como un impedimento para hacer ciertas cosas porque tiene una postura política y yo no la tengo en el colegio, pero fuera del colegio sí”

Se repite la dicotomía a la que se ve impelida a personificar debido a las exigencias que tienen las condiciones del espacio en el que realiza su ejercicio profesional. Es destacable la percepción persecutoria que tiene de la asignatura que imparte:

“pero igual hay una forma extraña ahí como media idea de persecución hacia los profesores de historia”

Sumado a lo anterior, las contingencias actuales están llevando al profesor de historia hacia la desaparición de su injerencia en la escuela, producto de la disminución de sus horas pedagógicas en el colegio, lo que trae consigo una incertidumbre aún más grande respecto de su futuro:

“cada vez estamos como un poquito más a la deriva, por temas de hora, de horario, por temas de eem, tampoco tenemos tanta relevancia como teníamos antes cuando, cuando habían un poco más de horas al mismo ramo, no tenemos la misma importancia que Lenguaje o que Matemáticas y con este riesgo siempre de que puedan reducir las horas”

9. Resultados

A continuación se desarrollarán los resultados de la investigación a partir de las categorías establecidas para los análisis de los sujetos entrevistados, consiguiendo así dar cuenta de las diferentes aportaciones de cada profesor analizadas a través de cada una de ellas.

Categoría 1: Sentido subjetivo al culminar formación inicial

La formación inicial docente, como principal instancia institucionalizada para el proceso de construcción personal de la profesión, resulta percibida como un momento pensado como trascendental para la adquisición de herramientas fundamentalmente prácticas, que contribuyan en el despliegue y desarrollo de su ejercicio profesional. Vale decir, este periodo es distinguido por los profesores como un tiempo que tendrá efectos en la manera en la que se desenvolverán profesionalmente en el contexto educativo en términos conceptuales, quedando los aspectos concretos de la labor, como el trabajo administrativo que requieren realizar, ausentes de los aprendizajes reconocidos para este periodo.

Los sentidos subjetivos albergados por los profesores al momento de finalizar con su formación, se relacionan con una imbricación entre fundamentos personales provenientes de nociones o pensamientos que guían sus vidas en general y elementos propios de la pedagogía que luego se imbrican en los sujetos. Es decir, existe en este periodo una pretensión en cierto sentido utilitarista del quehacer profesional, en cuanto el ejercicio docente proporciona una vía por la cual hacer palpables aquellas intencionalidades íntimas que anteceden, en algunos casos, al aprendizaje del ser docente. Debido a esto, se explica por qué en ocasiones los sentidos subjetivos de los profesores se condicen con sus propósitos pedagógicos de la labor.

De esta forma, algunos profesores entrevistados manifestaron tener una postura definida con respecto a su sentido subjetivo del ejercicio, referido a proyectos, propuestas o sentidos de orden político de cuales se desprende un propósito educativo correspondiente a contribuir en el desarrollo vital y crítico de los estudiantes, obteniendo satisfacción o gratificación a partir de la consumación de esto. En algunos casos, este tipo de filosofía personal previa a la formación, explica el motivo de la elección por la carrera docente.

En otros casos, el sentido subjetivo instalado en los profesores deviene producto de imaginarios sociales relacionados a los significados de la profesión docente construidos en la sociedad, y con estos además se relaciona la apelación a la vocación que dicen asumir, a partir de la relevancia social que comporta la profesión docente.

Por consiguiente, algunos de los profesores entrevistados adjudican al periodo de la formación inicial el sostenimiento y/o consolidación de perspectivas personales que se inscriben en su sentido subjetivo del trabajo como profesor, en una dimensión política; y otros profesores entrevistados que encauzan su sentido subjetivo desde significados sociales de la profesión docente que se ligan con un sentido de vocación por la labor.

En otras palabras, existen posturas definidas desde la formación inicial, preponderantemente desde idearios políticos personales en las que inscriben e intentan realizar su quehacer pedagógico. Por ello el propósito pedagógico aparece más bien como un medio sobre el cual recae la concreción de sus sentidos subjetivos. Ahora bien, esto es así de forma consciente o no, pues es en el discurso acerca de sus motivaciones en donde observamos los indicios que nos permiten develar esto.

En conclusión, la formación inicial docente contribuirá a fortalecer o conformar en los docentes un sentido subjetivo específico sobre la profesión, que puede venir prefigurado y consolidarse o crearse a partir de este momento, orientando las intencionalidades de los profesores al momento de ingresar a trabajar como profesionales, involucrando en la mayoría de los casos su ser más íntimo en el sentido subjetivo dirigido a los estudiantes, pues es en ellos en donde recaen las acciones del profesor.

Categoría 2: Sentido subjetivo actual

Observamos en general en los entrevistados una tendencia a mantener el sentido subjetivo del ejercicio profesional proveniente de aquel sentido continuado o elaborado a lo largo de la formación docente (e incluso previo a esta), ahora concretizado en una dimensión pedagógica, es decir, a través de la puesta en práctica de aquellas disposiciones ideadas durante la preparación profesional. En otras palabras, se consuma el sentido subjetivo constituido o sostenido en la formación de pregrado, pero de un modo más encubierto o mediado por aquellas demandas que realiza el colegio sobre el docente.

Sin embargo, una característica compartida por los profesores entrevistados concernientes al sentido subjetivo que despliegan en su ejercicio profesional actual, estriba en la transformación a la que se ven enfrentados, en su mayoría por condiciones contextuales de las realidades educativas y disposiciones requeridas por estas hacia los profesores. Los profesores entrevistados reconocen una multiplicidad de tareas a las que son sometidos, muchas de ellas ajenas al ámbito reconocido por ellos como perteneciente al del profesor.

La aparente antítesis manifestada entre la mantención del sentido subjetivo del quehacer profesional configurado en la formación inicial y la transformación del mismo, lleva a un proceso de adaptación en los profesores que les permite conciliar entre estas dos visiones aparentemente inmiscibles. De esta forma, logran conservar o salvaguardar aquellas disposiciones internas relacionadas con su sentido subjetivo original; con aquellas demandas procedentes de las condiciones que el contexto educativo impele sobre el profesor y que ellos viven como algo que los aleja de sus propios sentidos subjetivos.

Así, este movimiento resulta fundamental para la coherencia entre lo “interno” y “externo”, y éste a su vez para la permanencia del docente en la escuela, puesto que gracias a esta suerte de adaptación o “acomodación” en sentido piagetano, es que abre la posibilidad de alcanzar una satisfacción personal del ejercicio profesional, gratificación que se obtiene exclusivamente gracias al trabajo por y con los estudiantes. Además, esta contextualización del sentido subjetivo permite flexibilizar y acomodar al profesor al interior de la escuela, de forma de conservar su fuente laboral sin necesariamente renunciar a sus convicciones personales, siendo ambas dimensiones primordiales para cada profesor.

Algunos profesores denominan a esta contextualización que realizan en pos de continuar en el colegio como “instrumentalización estratégica”, “dualidad”, “dicotomía entre lo interno y externo” o como una “resistencia pedagógica”, debido a que se modifican los métodos sobre los cuales llevar a cabo sus proyectos personales, pero conservando aquello medular que caracteriza sus sentidos, ajustando así sus expectativas según el espacio en el que se sitúen dentro de la escuela. Esto es fundamentalmente si están fuera o no del aula de clases, pues resulta este el mayor espacio de autonomía que reconocen algunos profesores para el despliegue de su sentido subjetivo. No obstante, este movimiento no queda exento de conflictos y desgastes para el profesor, sobre todo en contextos educativos de régimen

particular, en donde la mantención de la coherencia resulta a un punto insoportable según un profesor entrevistado, pues la dicotomía se amplifica no permitiendo salvaguardar mucho de lo propio, y si comprendemos cómo está involucrado el mismo ser de la persona en su sentido subjetivo, existe una renuncia o abandono de este también.

Cabe destacar, cómo los profesores entrevistados a partir de las conceptualizaciones que realizan del modo en el que intentan hacer prevalecer sus sentidos subjetivos ante las demandas del colegio, coinciden en connotarlo de forma conflictiva para ellos mismos, a pesar de tratarse de un proceso adaptativo común de la inserción laboral de cualquier profesional. Así, una distinción rescatable desde el discurso de los profesores entrevistados está en el carácter conflictivo que reconocen está presente cotidianamente sobre la externalización de su sentido subjetivo.

En suma, el sentido subjetivo actual del ejercicio profesional de la mayoría de los docentes entrevistados transita en base a dos demandas irrenunciables: las que ejerce el contexto de trabajo en el que se desenvuelven los profesores, y otra que resulta ser la necesidad personal de exteriorizar en su ejercicio su más íntimo sentido subjetivo de la labor, a pesar de no coincidir en algunas ocasiones con aquel que la escuela promueve. Donde la continuación en el espacio educativo, por parte de los mismos profesores entrevistados, está dada por el trabajo que se realiza con los estudiantes, ya que es allí en donde se plasma su sentido subjetivo.

Categoría 3: Tensiones y/o facilidades adaptativas

Referido a las vivencias subjetivas que profesores tienen sobre la transformación que experimentan del sentido subjetivo de su ejercicio profesional, se observa esta inclinación por mutar debido a querer continuar con su labor para llevar a cabo las ideas o pensamientos subyacentes en aquel sentido y/o para poder conservar su puesto de trabajo.

Algunos de los profesores entrevistados naturalizan esta modificación o evolución del sentido subjetivo, en tanto su replanteamiento les permite proseguir en el ámbito educativo de acuerdo a cualquiera de las dos finalidades mencionadas, esto es, por proseguir con sus objetivos asociados a su sentido subjetivo o simplemente, y no menos importante,

conservación del trabajo. Ahora bien, un vector común que orienta las experiencias de los profesores está en el hecho de que esta transformación se da principalmente por las demandas o requerimientos que la escuela realiza sobre el docente. Vale decir, la influencia del ambiente como lugar de trabajo sobre el sentido subjetivo de los profesores es decisiva, puesto que este ambiente impele al profesor a manejarse por ejemplo desde la imposición de la norma o del control que deben personificar o también debido a la limitación que tienen con respecto a los contenidos que ellos enseñan, pues la organización estructurada de la formación que tiene la escuela desde objetivos ajenos a la contribución por los estudiantes, causa en los profesores un conflicto considerable sobre su sentido subjetivo.

Uno de los mayores conflictos que vivencian los profesores entrevistados en la escuela, se relaciona con la preservación de la coherencia interna que permita transar determinados elementos de su sentido subjetivo con aquellas solicitudes demandas por el contexto educativo, sin por ello renunciar completamente a lo primordial que guía su sentido. No obstante como ya lo señalábamos, los profesores distinguen en la perspectiva asumida por ellos una discrepancia con la que tienen los colegios, provocando que el adaptarse signifique extraviar lo propio y caer en la incoherencia en muchos de los casos de los profesores entrevistados.

Los profesores atribuyen a esta pérdida de coherencia el no poder hacer las cosas que ellos quisieran realizar, prolongándose la dualidad o dicotomía que deben llevar a cabo para continuar ejerciendo y salvaguardar su sentido subjetivo original, manifestándose con ello estrés y agotamiento por tolerar esta situación, en donde la resistencia está dada por esta pugna que sostienen por no dejarse impregnar completamente por lo prescrito que establecen los colegios y que fomentan una imagen vejada del profesor, llevándolo a una supeditación que lo coarta e inhibe, desplazándolo de su supuesto ámbito hacia otros ajenos y no reconocidos como propios. Esto es, la adquisición de roles que según ellos no corresponden al campo de acción del docente, pero que obligan a desempeñarlos.

Tal es el caso, por ejemplo, en un establecimiento particular, en donde el profesor debe acomodarse y transar hasta lo más íntimo en pos de permanecer en un contexto en que lo prescrito es la regla para el docente, tanto desde lo administrativo del colegio como desde los apoderados del mismo. Así, la profesora entrevistada que ejerce en este contexto, es

suspendida de su libertad profesional y con ello causa en ella una ansiedad y angustia por la persistencia de esta situación, reconociendo desde su discurso una crueldad a la base para con el profesor y una dinámica infundida de miedo constante producto de la coacción a la que es amenazado.

Un elemento destacado por los docentes entrevistados y que ahonda en la confusión devenida por la dualidad del sentido subjetivo, es el relacionado al ámbito afectivo presente en la relación con los estudiantes, debido a la imbricación de este con el ejercicio profesional de todo profesor. En este sentido, reconocen esta relación como una relación espinosa debido a esta dicotomía que causa la experiencia de pérdida de coherencia, puesto que desde sí mismos se percatan del aspecto emocional que es llevado a cabo en su labor; sin embargo, debido a las exigencias del contexto escolar, deben alternar lo afectivo con la norma, el control, la disciplina que requiere la escuela, situación que problematiza la coherencia interna de los profesores, aludiendo que en la relación con los estudiantes por ejemplo, reside un “negocio psicológico”. Esta alegoría la desarrolla uno de los profesores entrevistados para visibilizar la confusión mencionada anteriormente, pues se percibe enfrentado a una dualidad en la que debe saber mantenerse firme, a pesar de que admite tener que transitar desde momentos afectivos con sus estudiantes hacia otros en los que debe personificar una de las cosas que demanda el contexto educativo: el control o disciplinamiento de los estudiantes.

Otro elemento que dificulta el ejercicio profesional, es el referido al modo en el que el tiempo necesario para cumplir con las labores docentes excede el estipulado en la jornada laboral y se extiende hacia momentos y espacios personales de los docentes. Esto se experimenta como un problema considerable, ya que se percibe como una imposibilidad de desmarcarse del trabajo, no pudiendo separar ámbitos y haciendo perdurar aquella angustia y/o agotamiento relativo a la incoherencia que vivencia en el contexto educativo.

Cabe destacar, que para los profesores entrevistados su actual permanencia está dada fundamentalmente por los estudiantes a quienes enseñan, en quienes depositan la expresión de su sentido subjetivo y su ulterior satisfacción por medio de su propósito pedagógico. Así, los docentes posicionan su conflicto o problema en la institución y no en los estudiantes.

En lo respectivo al lugar de formación, independiente de sus características, es recordada por todos los docentes como insuficiente en relación a aprendizajes prácticos que posibiliten un desenvolvimiento efectivo en sus trabajos. Si bien algunos docentes dicen haber estado preparados en cuanto a lo que enfrentarían en el contexto educativo, debido a las advertencias transmitidas en este momento formativo, resultan insuficientes para efectivamente dotar de las habilidades y herramientas que necesitarán para su ejercicio profesional. Por ello la valoración de este periodo, para algunos docentes, es en términos conceptuales o académico, pero no prácticos sobre la construcción del conocimiento profesional pertinente.

De este modo, el saber manejarse como profesor desde lo administrativo de la profesión y no exclusivamente en lo concerniente a la didáctica, es un punto cardinal que tensiona en ciertas instancias al ejercicio profesional de los docentes, pues la capacidad de conducirse cabalmente fuera del aula de clases o en aquellos ámbitos en donde lo estrictamente pedagógico queda en segundo plano, resulta una capacidad de la cual los profesores se sienten privados, según los requerimientos que experimentan desde sus lugares de trabajo.

No obstante lo anterior, se valora la confluencia de perspectivas o visiones sobre la labor docente que convergen en el espacio universitario, como oportunidad de encuentro de esta diversidad que otorga una orientación al quehacer profesional. Así, indistinto de cómo aporta o impacta a cada profesor, en términos personales, la universidad es una posibilidad para conocer y acceder a otros puntos de vista.

En los profesores entrevistados, una facilidad hallada se relaciona con aspectos personales de cada profesor, referidos a características propias de cada uno de ellos que permiten la transformación requerida para permanecer en el ámbito educativo. Particularmente, estas características se refieren a la capacidad para reconfigurar o replantear el sentido subjetivo de la profesión, advirtiéndose elementos de flexibilidad, contextualización, adaptación, resiliencia y convicción con sus fundamentos personales que orientan el sentido subjetivo

Finalmente, respecto a las tensiones, todas las características mencionadas anteriormente ocasionan un abandono de disposiciones e intencionalidades personales que repercuten fuertemente sobre el profesor, induciendo una idea de deserción o de querer renunciar debido, principalmente, a la incoherencia en la que se perciben, lo que lleva a una decepción de la

pedagogía, a una angustia por la dualidad que deben personificar al interior de la escuela, a un agotamiento por la resistencia que deben llevar a cabo en aquel transar hasta lo más íntimo de su sentido subjetivo.

9.1. Análisis de resultados

En la actualidad, resulta difícil concebir una representativa forma de comprender la profesión docente, pues los grandes referentes o metarrelatos fundacionales van desapareciendo, y por tanto, empujando a los sujetos a dar sentido al mundo singular que reside en cada uno de ellos a partir de su propia experiencia, mediada por su historia personal y social. En este sentido, los cambios se enmarcan en procesos culturales, sociales, políticos y educativos que definen los tiempos contemporáneos.

Esta crisis de los modelos sociales obliga a los sujetos a tener que construir una coherencia unificadora en un contexto social e institucional en el que no existe un orden capaz de reunir la diversidad de referencias y asignaciones contradictorias que recaen sobre el profesor (Rodríguez, 2007), y que en una sociedad aparentemente anómica en este aspecto, deja una tarea insalvable al docente por responder a los diferentes flancos desde los que es demandado.

Así, el retorno al pasado a través de la indagación en las biografías profesionales de los profesores entrevistados, da cuenta del modo en el que algunos de ellos se conciben y comprenden dentro de la actual crisis de sentido de la institución (Delgado, Núñez y Ojeda, 2011) que acompaña las contingencias cotidianas, y en cómo experimenta el ejercicio profesional de la labor, pues la permanente interpelación y tensión a la que se ven sometidos, amenaza la continuidad de los sentidos subjetivos asumidos por ellos.

Más allá de la formación

En la articulación biográfica realizada por los profesores entrevistados, comprendida como aquellas referencias del pasado que vuelven para comprender el presente, se vislumbra cómo subyacen elementos de ésta en las decisiones que los docentes van tomando sobre su práctica profesional, y que están fuertemente determinadas por las construcciones personales acerca de los significados y sentidos sobre lo que se entiende por ser profesor, así como

también por los procesos formativos que los llevaron a orientar su ejercicio profesional hacia una determinada dirección. Por esa razón, esta direccionalidad se encuentra a medio camino entre la historia social y la historia individual, entre el proyecto de sociedad y el proyecto de vida que cada profesor experimenta día a día, y en cuya experiencia se evidencian huellas profundas que marcan su formación y trayectoria, concibiendo así los orígenes de aquellas representaciones.

Por consiguiente, se pudo observar a través del discurso de los entrevistados que el sentido subjetivo del ejercicio profesional se configura a partir de la confluencia de elementos relativos a la trayectoria personal, escolar, universitaria y profesional de los docentes, en donde por tanto, trasciende una formación de tipo incidental que prefigurará el sentido subjetivo final que otorgue a la labor docente el profesor. En consecuencia, como lo expresa Johnson (2010) acerca del sentido del profesor: *“se construye por procesos más amplios y anteriores a la formación docente inicial, procesos que la condicionan y que al parecer tienen importantes consecuencias en la práctica”* (Johnson, 2010, p. 4)

Esto se aprecia en el caso del Sujeto 3, quien realiza la elección de su carrera profesional a partir de concepciones personales que anteceden al periodo de formación docente en la universidad, pero que sobrevive hasta la actualidad, lo que corroboraría la subsistencia de una formación incidental que no consiente su abandono y, al contrario, pervive de modo contingente sobre los cimientos del sentido subjetivo.

Entonces, resulta importante mencionar que si bien durante la formación inicial docente se adquiere parte de las visiones o concepciones que sobre educación y trabajo de aula poseen, no se debe olvidar que su paso por el sistema escolar y otras experiencias significativas entregan una visión que antecede a la misma formación docente. Por ello, muchas veces lo que se aprende en la universidad se relaciona exclusivamente con aquellas imágenes que coinciden con aquellas adquiridas previas a la labor, con el fin de reforzar y/o validar dichas posiciones preestablecidas en el actual marco de acción en el que se desempeña el profesor.

Además, según lo visto en los profesores entrevistados, resulta difícil tener una visión acabada y anticipada de lo que será el ámbito laboral si no existe un acercamiento empírico

a la realidad educativa desde la formación inicial, debilidad corroborada en la mayoría de los docentes entrevistados. Así, la escasa vinculación de las experiencias formativas con el contexto real educativo y las demandas provenientes de este (Ávalos, 2002; Cornejo, 2012), confirman la imposibilidad de atribuir exclusivamente a este periodo la constitución del sentido subjetivo.

En conclusión, la formación inicial docente en ningún caso explica la complejidad de la conformación del sentido subjetivo del profesor, ya que:

“El quehacer profesional certificado por la formación entregada por las universidades a través de un título habilitante para el ejercicio incluye en su proceso formativo la articulación compleja de elementos como vivencias personales que exceden al cumplimiento de un currículum formal que prescribe la culminación de la formación inicial docente” (Johnson, 2010, p. 5).

Momento de ingresar al ámbito laboral

El periodo de inserción es experimentado desde el choque con la realidad que variados autores exponen (Iriarte, 1999; Marcelo, 2008; Rodríguez, 2007;) como un periodo de tensiones y aprendizajes respecto del quehacer profesional, en donde el esfuerzo por mantener cierto equilibrio y coherencia personal resulta primordial, y será una constante vital en los entrevistados, pues *“la realidad subjetiva debe guardar relación con una realidad objetiva socialmente definida”* (Berger y Luckman, 1997, p. 187) y en donde a su vez, aparece el cuestionamiento sobre la teoría educacional personal desarrollada en su formación inicial, situación que problematiza en gran medida al profesor, debido a la inestabilidad que deviene producto de ello. De manera que en el sujeto entran en controversia las propias posibilidades de sus propósitos pedagógicos, entendidos como los caminos o formas de llevar a cabo el sentido, con la organización y perspectiva de educación que tenga el contexto educativo en el que trabaje, debido a que en ocasiones la perspectiva personal del docente con la de la escuela en la que ejerce, no tienen afinidad.

Alguno de los planteamientos de los profesores entrevistados en relación a la insuficiencia de aprendizajes prácticos durante la formación inicial, tiene su explicación en aquella ansiedad que el choque con la realidad ocasiona en ellos, pues la imposibilidad que perciben los docentes de poder desenvolverse acorde a sus expectativas, en contraste con las demandas

del medio, provoca buscar la responsabilidad por este vacío en dicho periodo. Así, la aproximación a la profesionalidad es vivenciada bajo este marco que problematiza la permanencia del profesor en la escuela, debido a que dicha paradoja deja sin poder de acción personal al profesor, encaminándolo sólo hacia el camino de la prescripción que el colegio dispone para él.

La conformación de una visión determinada de la profesión

En la aproximación a la profesionalidad que algunos de los docentes entrevistados manifestaron, es posible observar que sus sentidos subjetivos están constituidos a partir de un sistema de significaciones inscrito en la trama social y albergados en su imaginario personal. Así, por ejemplo el Sujeto 2 asocia la labor docente a la capacidad de manejar cabalmente el conocimiento, en donde además arrastra una idea de reconocimiento u orgullo por la labor social que emprende, detectándose una sensación de admiración buscada por esta entrevistada a partir de la elección por su vocación. De modo que, los cimientos que darán origen posteriormente al sentido subjetivo del ejercicio profesional, están conducidos a partir de las expectativas y construcciones sociales que existen sobre la profesión.

El tema de la vocación fue un elemento que apareció desde diferentes perspectivas en las entrevistas realizadas. Uno de los profesores entrevistados, negaba asociar su motivación por la docencia a este concepto, invistiéndolo de una carga moral y de necesaria resignación por las condiciones del contexto, atributos que no adjudica para sí mismo. Otros profesores valoraban la vocación a partir del significado social atribuido a su acepción, en donde efectivamente entrega un estatus social determinado. Sin embargo, el Sujeto 4, dado el contexto educativo en el que trabaja, percibía de algún modo no poder ver reflejada dicha vocación a propósito del tipo de estudiantes a quienes enseña, actitud que permite pensar la forma en la que la vocación es asimilada por los docentes o transmitida por la sociedad y las instituciones, pues se puede inferir cómo la vocación, entendida desde la contribución social que están haciendo los profesores, se relaciona exclusivamente a enseñar y potenciar el desarrollo formativo y valórico de estudiantes vulnerables o de bajos ingresos, como si la labor en contextos favorecidos económicamente coartara aquella vocación.

Sentidos subjetivos del ejercicio

Observamos que algunos profesores conforman sus sentidos subjetivos en base a las expectativas que la sociedad transmite para esta profesión, reconfigurando sus orientaciones mientras se ejerce profesionalmente. Esto es, guiar sus ejercicios a través de marcos conceptuales adquiridos por medio de la socialización teórica de la profesión, que luego se ven reformulados a causa de la posterior socialización práctica de la profesión. Ambos momentos se distinguen por su proximidad efectiva al contexto de acción de la labor docente, así como a la apropiación personal del quehacer mismo.

Aun cuando en otros profesores entrevistados pareciera haber una singularidad o unicidad en su sentido subjetivo, se advierte cómo aparentemente coinciden en el fundamento principal que los moviliza, relativo a proyectos o dimensiones políticas orientadas a la contribución de sus estudiantes respecto a la criticidad y conciencia social (Carneiro, 2006). Sin embargo, esta aparente unicidad queda desplazada, puesto que esto resulta coincidentemente compartido por algunos profesores, lo que reflejaría una vinculación en el sustento de dicho sentidos subjetivos. En otras palabras, se puede observar a través de lo anterior, cómo el yo particular de los entrevistados es más bien un yo especular que muestra huellas de su interacción con lo social, en donde la singularidad está dada más en el camino recorrido para llegar a tal concepción, que el mismo sentido.

En otro aspecto, los profesores entrevistados coinciden en abocar sus esfuerzos y sentidos en los estudiantes, en el compromiso que tienen con ellos en tanto son los orientadores de sus propósitos pedagógicos que llevan consigo la impronta personal que pretenden expresar. Es decir, son el reflejo de sus esfuerzos diarios por permanecer y conseguir gratificación por su labor (Fullan, 2007) a partir de la relevancia para otro y para sí que tiene el ejercicio profesional (Morin, 2008), ya que implica un deseo de autorrealización subjetiva e intersubjetiva (Monroy, 2013). En este sentido, Fullan (2007) establece un pluralismo motivacional relacionado con la confluencia de motivos egoístas y altruistas con respecto al propósito pedagógico de cada docente, lo que reflejaría de mejor forma la realidad del sentido de la labor del profesor.

El contexto educativo como problema

“hay toda una belleza horrible, horrorizada ahí. Al profesor que no le da pena yo creo que es un profesor que sirve para estar ahí”

(Sujeto 3 entrevistado)

Prácticamente todos los profesores entrevistados aludían a la perspectiva que tiene el contexto educativo como una orientación exacerbada hacia la consecución de resultados, priorizando un enfoque dirigido hacia la competencia y directamente relacionado con la obtención de logros estandarizados que aseguren un prestigio para la matrícula venidera. En este sentido, el profesor está constantemente interpelado en la dinámica por la persecución de calidad, que reduce su profesionalidad exclusivamente a estos momentos, puesto que el buen rendimiento sería el comprobante de sus competencias como docente; y al contrario, malos resultados tendrían directa equivalencia con su mal desempeño como profesional, iniciándose ahí la desvalorización del profesor.

Así, la exigencia exitista y por mejores resultados, alejaría aún más al profesor de las expectativas que guarda con respecto a su profesión, pauperizando sus condiciones de trabajo que el contexto educativo, desde sus planteamientos, permite que existan. Ante esto, no es arriesgado reflexionar respecto del origen de dichos propósitos tan ajenos a un sentido de la educación por la educación, y no por razones devenidas del currículum oculto, que son las referidas a todos aquellos aprendizajes no explicitados formalmente, pero que poseen una carga ideológica proveniente del paradigma financiero contemporáneo y que ahondan en la expropiación del proceso de trabajo de los profesores.

Ahora bien, se identifican algunas tensiones o contradicciones percibidas por los docentes respecto de su labor cotidiana, relacionada con el contexto educativo en el que ejercen. Esta dimensión (contexto educativo) cuenta con consenso entre los docentes entrevistados en cuanto a la injerencia que tiene sobre el advenimiento de sus conflictos.

Los conflictos emergen en el momento en el que desaparece la continuidad o mantenimiento del sentido subjetivo organizado en sus procesos formativos formales y comienza el camino de resignificación de las intencionalidades y concepciones sobre la docencia en sus interacciones con el contexto o espacio educativo real. De esta manera, el accionar docente se reformula y resignifica al modo que los interaccionistas simbólicos concebían la relación con un otro, es decir, donde el sujeto actúa hacia sí mismo y guía su accionar hacia otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo (Johnson, 2010).

Así, el principal conflicto que tienen los profesores sobre su ejercicio profesional, está en la dualidad que deben personificar para conciliar tanto con las obligaciones que exige el contexto educativo, como con los elementos internos que movilizan su labor. A esta doble posición la denominan “dicotomía”, debido a la contradicción que cada una guarda con la otra, ya que la orientación que otorga la escuela a la educación dista bastante de la que mantienen los docentes entrevistados. También, la llaman “instrumentalización estratégica”, esto es, por el cambio de metodología y enfoque que se utiliza para mantener los objetivos asociados a sus sentidos subjetivos originales y poder responder a la vez al medio escolar. Una última concepción, y la más simbólica, la denominan “resistencia pedagógica” a causa de la oposición que significa el permanecer en un contexto educativo que prescribe toda la forma en la que se despliega la labor docente, y la sobrevivencia de lo propio referido al sentido subjetivo del ejercicio profesional.

Desde un análisis fenomenológico sobre la construcción del sentido subjetivo de los profesores entrevistados, se aprecia en sus trayectorias subjetivas lo planteado por Claude Dubar (Hernández, Rivas, y Sancho, 2011; Pinzón, s.f.; Ramírez, 2008) acerca de la interacción que existe entre transacciones relacionales, referidas a aquellos procesos de identificación y diferenciación acaecidas en los contextos institucionalizados, y transacciones biográficas, concernientes a la trayectoria biográfica que corresponde a lo personal y deseado (Hernández, Rivas, y Sancho, 2011). Esto es, acontece una dialéctica entre la atribución de prescripciones deterministas devenidas del contexto y la propia singularidad comprendida como la pertenencia personal del sentido, aconteciendo una negociación entre ambas.

Por consiguiente, desde esta mirada el sentido subjetivo del ejercicio profesional surge del resultado de procesos transaccionales de socialización biográfica y relacional (relación entre sí y los otros) continuos ligados al contexto, pues es aquí en donde se apropian de lo propio de la profesión en la denominada socialización profesional (Ramírez, 2008). En otras palabras, el sentido subjetivo es posible comprenderlo desde lo planteado por Claude Dubar (Hernández, Rivas, y Sancho, 2011; Pinzón, s.f.; Ramírez, 2008) en torno a la reflexión sobre la dialéctica existencial de la propia constitución del sujeto en un contexto socio-histórico (lo atribuido desde fuera del sujeto) y también desde su propia subjetividad (lo perteneciente a lo personal del sujeto), en una dimensión sincrónica y diacrónica a su vez. En síntesis, la

realidad de la “resistencia pedagógica” que vivencian los docentes entrevistados, se puede comprender como *“el resultado de procesos de socialización que simultáneamente construyen en interacción individuos e instituciones [...] se caracteriza por ser a la vez estable y provisional, individual y colectiva, subjetiva y objetiva, biográfica y estructural”* (Pinzón, s.f., p. 84).

Debido a la “resistencia” o “dicotomía” aludidas anteriormente, en aquel transar hasta lo íntimo o el “espíritu” en palabras de una de las entrevistadas, significa el agotamiento y desfallecer (Iriarte, 1999) aludiendo a la pérdida del idealismo y propósito original de su sentido subjetivo del ejercicio profesional, causando aquella permanente resistencia mencionada, perdurando en los profesores la angustia por el sostenimiento de esta condición.

Sobre esta resistencia pedagógica que admiten experimentar, es importante destacar una diferencia que se da a partir del lugar de trabajo en el que se desempeñan los profesores, ya que según lo hallado, en establecimientos de carácter particular, esta experiencia se manifiesta de modo distinto y es debido a las particularidades que encierra esta realidad educativa, referidas a la injerencia que poseen los apoderados en la toma de decisiones al interior del establecimientos, sumado a las prescripciones rígidas que el propio contexto educativo ejerce, sobre todo en lo relacionado a la enseñanza de los contenidos a impartir, puesto que esta realidad educativa interfiere en fuertemente en este ámbito.

Entonces, en contextos educativos de carácter particular, si bien la resistencia está en no renunciar a lo propio del sentido subjetivo, existe otro tipo de resistencia que se relaciona con la aceptación de las condiciones imperantes, a fin de asegurar la conservación del trabajo.

“... y generalmente son ellos los que ponen las condiciones no yo, y eso es como súper triste pero yo no lo paso mal, o sea no es tan mal”

Por ejemplo, el Sujeto 4 a pesar de que las condiciones en las que trabaja no favorecen su bienestar subjetivo, ella afronta de forma resiliente y acepta las contingencias con tal de desarrollarse profesionalmente en aquello que ella estudió. Vale decir, adopta una actitud en la que sin importar cómo, ella continuará a pesar de todo, actitud que parece conformista, pero que guarda una forma de resistencia desde la pasividad y no desde el activismo.

“...todos tenemos que transar, pero yo creo que yo voy a transar en este momento porque quiero trabajar en lo que estudié”

De esta forma, pareciera surgir una importante reflexión en este tipo de contexto: si el profesor no se adapta, y por ende cambia su sentido subjetivo, no podría permanecer o incluso trabajar en aquello en lo cual estudió. Por añadidura, no poder emplearse en aquel emprendimiento personal que significó la formación de pregrado sitúa al profesor en un espacio mucho más angustiante y desesperanzador que aquel que empuja el tener que modificar el sentido subjetivo, puesto que la profesión es el reducto sobre el cual está comprometida la vida entera (De Rosa et al., 2011), implicado el ser (Cornejo, 2012; García y Rodríguez, s.f.), la realización (Monroy, 2013). Por ello existe una necesidad de coherencia interna con aquello que se realiza sobre el medio (Frankl, 1991; Barus-Michel, 2006), debido a la centralidad que tiene el trabajo para el sujeto (De Rosa et al., 2011). Ante esto, es importante reiterar cómo la labor del profesor no es sólo la simple ejecución de diversas propuestas técnicas, sino que resulta del conjunto de su vida e historia personal y las condiciones en las que es posible concretarlas (Delgado, Nuñez, Ojeda y Veiravé, 2006).

Al respecto, Blanch Ribas (2007) especifica las posibilidades representacionales del trabajo, en la que reconoce tres ámbitos que son identificables en los docentes entrevistados. Un polo negativo, asociado a la coerción que perciben por la obligatoriedad de seguir lo prescrito establecido por el contexto educativo. Un espacio relacionado a un centro del continuo, que se refiere al fin instrumental que pueda poseer el trabajo en sí; y finalmente, un polo positivo concerniente a las posibilidades de satisfacción, autorrealización y valor del trabajo para el desarrollo personal del profesor. Así, algunos docentes transitan a través de los tres ámbitos por esta búsqueda de representación del trabajo que le permita encontrar rastros de coherencia.

En otras palabras, de lo anterior se desprende una necesidad fundamental hallada en los profesores entrevistados que dice relación con la búsqueda de una coherencia constante. Esto se explica por la necesidad que tienen los sujetos de construir soportes que garanticen una permanencia de su pasado en el presente, esto es, la mismidad que los configura en una continuidad estable:

“...el ser humano tiende a reinventar su pasado para darle sentido al presente. Es decir, recuerdan selectivamente ciertos comportamientos pasados para darles coherencia en lo que atañe a sus actitudes presentes. Al sentir coherencia con uno mismo, el sujeto ayuda al mantenimiento de la estabilidad [...] a ser el mismo a través del tiempo” (Hurtado, s.f., p. 3)

Frankl (1991) describía la necesidad de tener una razón de ser para poder mantener una coherencia que entregue equilibrio a las actividades que realizamos, pues sin ella resulta inexorable la experimentación de sufrimiento.

Consecuencias subjetivas y la dimensión de lo emocional

De tal forma, es que se evidencia en los profesores entrevistados un cansancio emocional derivado de una permanente despersonalización que las condiciones específicas del trabajo le imponen, ya sea por la labor en aula, por las demandas de la escuela y/o por las políticas educativas que interfieren en su ejercicio profesional.

Dado que el profesor trabaja con personas, invariablemente están comprometidos aspectos afectivos (Iriarte, 1999). Este fue un elemento destacado por los profesores entrevistados en la presente investigación, en donde tal cual lo dice Johnson: *“Imposible no pensar en lo personal en una profesión tan personal como la de enseñar”* (Johnson, 2010, p. 5)

De este modo, los otros significativos son reconocidos desde la misma elección de la carrera profesional que la mayoría de los docentes entrevistados admitió tener, esto es, a partir de las marcas que dejaron en ellos profesores con quienes se vincularon a lo largo de su trayectoria personal. Así, en el sentido de Berger y Luckman, los otros significantes actúan como andamiajes que ofrecen modelos de comportamiento y marcos de referencia sobre la realidad (Berger y Luckman, 1997)

“La enseñanza es un oficio que implica interacciones personales con otros donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo, en suma, el yo y la vida del profesorado está íntimamente unido a su labor educativa” (Berger y Luckman, 1997, p. 29)

No obstante, este registro de lo afectivo se da involucrado con aquel conflicto, devenido en la resistencia, a partir de la dualidad en la que se desenvuelve, dualidad expresada en las demandas del colegio asociadas al cumplimiento de los contenidos curriculares,

predominando lo cognitivo en los aprendizajes, en la enseñanza y en las evaluaciones en desmedro de los contenidos afectivos y valóricos, situando a los docentes como ejecutores de planes y programas (Martínez, 2001). Esto, sumado a la exigencia de control y disciplina que el colegio obliga a los docentes a representar una figura de autoridad con poder, que muchas veces no se condice con aquello que ellos mismos quieren realizar.

Por lo tanto, el sentido subjetivo, como el sujeto en sí, requieren una permanencia que le otorgue una coherencia consigo mismo, pues el mismo sentido es dinámico y en incesante movimiento entre lo dado y lo dándose pero que sin embargo necesita de una orientación concomitante al fundamento de ella (Barus-Michel, 2006). La pérdida de esta direccionalidad lleva al desestimiento de los profesores con respecto a su ejercicio profesional e incluso a la renuncia (Rodríguez, 2007; Marcelo, 2008) de mantenerse en un sistema educativo que inhibe las libertades de la labor docente, relegándolo a lo prescrito de la educación, comprendida desde ámbitos de la administración y la economía, pero no desde ella misma. Por ello, el contexto educativo busca responsabilidades por resultados (Cornejo, 2012), pues pareciera conducirse desde una perspectiva tecnocrática y exitista, tal como los apoderados de algunos establecimientos educacionales particulares, denostando la imagen social del profesor debido a esta desapropiación de la labor docente.

En conclusión, resulta clave insistir en la relevancia que tiene la realización de la profesión, debido a que en el trabajo está impreso el ser del docente. Es decir, la práctica docente es el lugar donde se reconoce el profesor como tal, de manera que dirigirse en el ejercicio desde una falta de autonomía y control que los sobrepasa y los olvida, notoriamente impactará de forma negativa sobre la subjetividad de estos. Sin embargo, el movimiento requerido, como única alternativa, estaría dado en la reapropiación del control del trabajo (Bestríz, Martínez y Vázquez, 2000), tal como la profesora entrevistada que ejerce en el establecimiento particular lo hace al conseguir expresar lo íntimo que existe dentro de su sentido subjetivo, encubriendo esto a través de las metáforas:

“...la mejor forma de educar aquí es a través de la metáfora. Tratando de un poco hacer alegorías de la realidad y que eran bastante complejas de entender, pero sin embargo quedan en el inconsciente de los mismos estudiantes, entonces trabajo desde ahí y con eso un poco alimento esta perspectiva personal de cómo quiero enseñar y sin tener que poner oído quizás o estar un poco acorralada por

lo que digan los padres o por lo que el, el jefe de departamento diga o señale, porque ellos también me van a mirar, están constantemente así, observando lo que hace el profesor, entonces eem hay cosas que la gente no se va a detener a pensar ni a entender y de eso yo me, me agarro firmemente, me ha servido, a veces he dicho cosas muy fuertes en la sala y el encargado de departamento no se da cuenta” (Sujeto 4 entrevistado)

10. Discusión y conclusiones

“el profesor está loco, está loco, no sé, creo que por ahí pasó un poco el gusto, pero no fue casualidad, al contrario, fue un muy bello accidente, pero accidente al fin y al cabo, sí, tal cual”
(Sujeto 3 entrevistada)

La presente investigación sobre el sentido subjetivo del ejercicio profesional en profesores de educación media, se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera los sentidos adquiridos durante la formación inicial docente tienen continuidad o se transforman en el ejercicio docente?

Para llegar a dilucidar tal interrogante orientamos la investigación dentro del enfoque cualitativo en que se realizó, por lo cual los resultados obtenidos no tienen la pretensión de representatividad, pues se privilegió la emergencia de ámbitos subjetivos de los docentes entrevistados. No obstante, cada sujeto contiene información de su comportamiento particular y de la generalidad de la sociedad, es decir, aun cuando se manifieste la singularidad de cada entrevistado, éste es portador de aquellos elementos de lo social que se expresan en él.

A partir del análisis de las entrevistas, una primera aproximación a la pregunta de investigación, podemos concluir –a propósito del sentido subjetivo del ejercicio profesional constituido a lo largo de la formación inicial docente y aquel puesto en ejecución en la actualidad- que posee una doble condición referida a una continuidad subyacente del sentido en la transformación experimentada en el ejercicio profesional activo de los profesores entrevistados. Vale decir, acontece una continuidad mediada del sentido subjetivo presente en el periodo de formación inicial según el contexto institucional, donde la transformación de este surge principalmente debido a las transacciones relacionales y biográficas que convergen (Hernández, Rivas y Sancho, 2011; Pinzón, s.f.; Ramírez, 2008) en el espacio educativo, reconociendo la influencia del contexto institucional en este proceso de modificación adaptativa que realizan los docentes.

Para evidenciar lo anterior, en la investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos: “Identificar los sentidos subjetivos que docentes de educación media otorgaron a su ejercicio profesional al momento de culminar con la formación inicial”, “Reconocer los

sentidos subjetivos que docentes de educación media en servicio otorgan a su ejercicio profesional actual”, “Comparar los sentidos subjetivos del ejercicio profesional constituidos durante la formación inicial con aquellos presentes estando en servicio” y “Determinar las posibles tensiones y/o facilidad adaptativa del docente en sus primeros años de ejercicio profesional según lugar de formación y lugar de trabajo”.

En primer lugar, respondiendo a tales objetivos, podemos señalar que los sentidos subjetivos identificados al finalizar la formación en los docentes entrevistados se constituyen fundamentalmente desde idearios políticos personales que luego encauzan su ejercicio a través de sus propósitos pedagógicos. Ello como un medio por el cual concretar este sentido en los estudiantes, siendo el periodo de formación un momento en el que sostienen, consolidan o crean dichos sentidos.

En estos últimos, quienes crean sus sentidos recién en el periodo de formación inicial, se reconocen sentidos subjetivos del ejercicio profesional conformados desde imaginarios sociales desprendidos de los significados atribuidos a la profesión y vinculados a la vocación docente de la labor.

En segundo lugar, sobre el estado actual de los sentidos subjetivos de los profesores entrevistados, se puede concluir que prevalece una mantención de aquellos ya constituidos anteriormente en la formación inicial docente pero de modo encubierto, existiendo así una transformación en la forma de llevarlos a cabo acorde al proceso de adaptación de este periodo. La forma encubierta en la que deben disimular ciertas características de sus sentidos subjetivos, ocurre por no encontrar las condiciones necesarias para expresarlas en los contextos educativos en los que ejercen, puesto que por un lado pueden ser los estudiantes quienes no les permiten desempeñarse como desearían los docentes, o bien el mismo colegio es quien exige de los profesores funciones y objetivos de los cuales ellos, los docentes, no desean cumplir, como por ejemplo la rendición y justificación de cifras sobre las pruebas estandarizadas.

De esta manera, se visualiza un contraste por la mantención del sentido subjetivo de los profesores entrevistados: por un lado transforman contextualizando sus sentidos de modo de llevarlos a cabo según las demandas realizadas por la escuela, reconocidas estas últimas como ajenas a su labor según los docentes entrevistados; y por otro conservan o salvaguardan

aquellas disposiciones que guían sus intencionalidades íntimas y que se mantienen a pesar de la modificación de sus sentidos.

Este movimiento realizado por los profesores entrevistados, permite la posibilidad de alcanzar una gratificación de su labor al dirigirse según sus sentidos subjetivos primordiales, contextualizando y flexibilizando esta disposición, pero sin renunciar a sus convicciones personales y logrando con ello mantener o conservar su trabajo.

Cabe destacar, que lo anterior trae consigo conflictos y desgastes para los docentes entrevistados, quienes conceptualizan de diversas formas el modo en el que intentan hacer prevalecer sus sentidos subjetivos frente a las demandas del contexto institucional, denotándolo siempre de modo negativo. Así, se movilizan en base a dos requerimientos irrenunciables: aquellos que demanda el contexto educativo (para conservar su trabajo y poder concretizar su sentido) y aquello que la propia persona del docente necesita realizar para acercarse a su sentido subjetivo del ejercicio profesional.

De esta forma, la comparación del sentido subjetivo constituido durante la formación inicial con aquel constituido estando en ejercicio profesional, destaca porque en algunos profesores existe una necesidad personal e íntima de mantener aquellas disposiciones que componen sus sentidos referidos a una dimensión política, más allá de las demandas en sentido contrario que ejerce el contexto educativo.

Sobre la dimensión política que algunos de los profesores entrevistados enfatizaron, Dewey (2002) expresa cómo la educación es siempre una modalidad de acción política, puesto que incita a la valoración y reflexión de diversos ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos de la sociedad.

Las tensiones y/o facilidades referidas a las vivencias subjetivas entre la transformación del sentido subjetivo y la mantención de este, ocasiona en los docentes un replanteamiento que les permite proseguir con su trabajo y con sus sentidos, como anteriormente se explicitaba. Esta transformación realizada debido a las prescripciones de los establecimientos (que coartan al profesor), tensionan su ejercicio profesional imponiéndole normas, control y disciplinamiento, además de otras funciones y roles considerados, según los propios

entrevistados, como ajenos a lo propio de su profesión, yendo más allá e incluso limitando la forma y los propios contenidos de la enseñanza.

Así, el principal conflicto observado en los profesores entrevistados, está en la necesidad de preservar la coherencia interna respecto de lo que se realiza en el ejercicio profesional. De tal forma, la experiencia de pérdida de esta coherencia prolonga la dicotomía o dualidad resistida por los docentes, causando estrés, agotamiento y despersonalización por parte de los profesores, potenciando la imagen vejada que existe del profesional docente y ahondando en la angustia y ansiedad devenida de esta condición.

En suma, las transformaciones o transacciones ocurridas en la trayectoria subjetiva de cada profesor entrevistado, suceden desde dos niveles, uno biográfico comprendido entre lo que fueron o son y lo que quieren o esperan ser, y otro relacional entendido entre lo que quieren ser y las posibilidades que encuentran en los contextos en que trabajan, considerando que (en ocasiones) la distancia entre ambas resulta insalvable para la capacidad personal de afrontamiento que manifiestan algunos docentes. Además, existen otras tensiones presentes en la realidad de los profesores entrevistados, referidos a los condicionamientos sociales (capital cultural, social y económico), los sentidos atribuidos socialmente que el contexto escolar en ocasiones empuja a personificar a través de las demandas que éste realiza sobre el docente, y aquellos sentidos deseados por los docentes que no se condicen con estos últimos, y que sin embargo buscan su expresión.

Más aún, se observó que en las sucesivas socializaciones se amplía el campo de interacción y con ello emergen las posibilidades de ruptura y reconversión de los significados sociales atribuidos en el marco institucional. De tal forma, es que hay una pugna simbólica entre lo heredado y atribuido socialmente y lo reivindicado como propio, a partir de lo manifestado en las entrevistas de los profesores, como defendiendo el “quien” de la persona. De ahí que acontece una lucha de legitimidades por parte del contexto educativo y los profesores, y en donde este último acaba siendo el que debe transar y flexibilizar lo propio.

En lo respectivo al lugar de formación, no se observan grandes diferencias extraídas del discurso de los profesores entrevistados, pues coinciden en otorgar una escasa importancia a este periodo, debido a la ausencia de elementos prácticos transmitidos que requieren en su ejercicio profesional actual.

En la literatura que existe sobre docentes acerca del proceso de socialización del periodo de formación (Beztriz et al, 2000; Cornejo, 2009), existe una creencia arraigada concerniente a considerar este periodo como un momento en el que se condensan exclusivamente las principales influencias formativas que guiarán los modos de enseñar de los docentes. Sin embargo, y según lo observado en los entrevistados, no hay que olvidar lo biográfico que constituye a toda persona, de modo de no dejar de lado los fundamentos personales e íntimos que llevan una impronta para lo que posteriormente será su ejercicio profesional.

En este sentido, comprender desde ya la completud que converge en la persona del profesor es fundamental para entender las influencias que determinan la motivación de cada docente por la enseñanza. Es decir, comprender al estilo de vida del profesor como parte constitutiva también de su ejercicio de la labor, tanto dentro como fuera de la escuela, permitiría acercarse a una comprensión de aquello latente que hay permanentemente en cada profesor, y que tiene su expresión en lo que enseña. Así, lo biográfico que constituye a la persona del docente no se desmarca de su ejercicio profesional, por lo que atender la trayectoria subjetiva sobre la cual se cimienta el sentido del ejercicio, serviría para comprender las motivaciones sobre las que se conducen los docentes para enseñar, y con ello mejorar las condiciones de quienes principalmente son quienes movilizan la educación.

Sobre el lugar de trabajo, se observan contrastes principalmente dados en las consecuencias psíquicas y subjetivas que experimentan los profesores según el tipo de establecimiento en el que se desenvuelvan profesionalmente. Así, la mayor presencia de una lógica prescriptiva, resentida por los profesores como pérdida de coherencia interna, se vivencia en establecimientos educativos de carácter particular, debido a la injerencia que tienen los apoderados en las decisiones y futuro acerca de los propios profesores, en comparación con otro tipo de establecimientos en los que se convive más armónicamente con la prescripción ejercida por lo administrativo de la organización educativa de cada escuela.

Resulta importante enmarcar la injerencia que posee el contexto más amplio para la vivencia de tensiones y cómo esta se observa plasmada en la dinámica de la educación actual.

En la actualidad, el ambiente educativo de estándares y “rendición de cuenta”, provoca que se desdibuje la relevancia que tienen los profesores como actores de la educación en la escuela, debido a la excesiva demanda prescriptiva. Esto sucede por tener que hacer efectivo

lo que se dicta desde las políticas educativas y que a su vez se amparan detrás de los “logros” estandarizados en un curriculum actual relacionado a los requerimientos del mundo del empleo del paradigma económico contemporáneo. Además, la búsqueda de calidad impone una necesidad marcada por las cifras de matrícula que lleva a equivocar las energías que el contexto educativo malgasta, teniendo consecuencias que son sentidas por los docentes a causa de la aplicación de pautas de control administrativo y gerencial sobre estos. Lo anterior, inhibe la libertad profesional del profesor aumentando la distancia con los intereses de lo institucional, puesto que acaban siendo completamente opuestos.

“En este sentido, creemos que la descualificación y las estrategias de control no se reducen sólo al curriculum, y a las condiciones de empleo y regulación laboral, sino que implicaron en cada etapa un intento de cooptación ideológica del colectivo docente en el sentido de lograr la internalización del mandato hegemónico como sinónimo de su identidad como sector laboral.” (Bestriz et al., 2000, p. 14).

Se aprecia a través de las exigencias y demandas establecidas por el contexto institucional del colegio una organización estructurada hacia mantener y hacer prevalecer disposiciones emanadas desde orientaciones relacionadas con intereses económicos de alguna forma naturalizados y difundidos por medio de las políticas educativas actuales y que llevan a que los docentes (preparados desde diferentes pretensiones) experimenten un choque no sólo por el enfrentamiento a nuevos desafíos, sino que además por tener que manejarse en el ejercicio por caminos contradictorios con los optados de forma personal.

En otras palabras, las lógicas institucionales alejan a los profesores de los sentidos subjetivos personales más profundos que nutren su cariño y amor por la profesión, empujándolos hacia un desamparo en términos profesionales, pues no reconocerse profesionalmente en el ejercicio es anular la posibilidad de autorrealización y felicidad para los profesores.

Bajo este escenario, las políticas educacionales llevan a los establecimientos educativos a operar con lógicas de índole gerencial y competitiva que los profesores se sienten ajenos, referidas al control, a la exigencia de rendimiento y de estándares, de evaluación, entre otros.

Entonces, debido a la emergencia que surge por visualizar verdaderamente al profesor, la presente investigación contribuye al escaso conocimiento que se tiene sobre la persona del profesor, sobre todo en lo relacionado a dimensiones subjetivas que suelen ser las más afectadas en sus contextos de trabajo, por lo que resulta de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente en un trabajo tan personal como el de la enseñanza, pero sin caer en un optimismo salvador de “dar voz a los sin voz”, en el sentido de aquella mala consciencia del trabajo de intermediario que generalmente incurren las investigaciones.

Esto reviste importancia en las contingencias nacionales respecto a las reformas “estructurales” que el gobierno actual pretende implementar, ya que en muchas de estas prometidas transformaciones educativas, el punto de vista de los docentes suele estar ausente del debate sobre educación. Entonces, el trabajo con las historias de vida de los profesores viene a visibilizar esta ausencia u olvido, pues a través de esto es posible acceder a la vivencia y experiencia de ellos ampliando la discusión y abriendo las oportunidades para nuevas posibilidades de reformar o repensar el cambio en educación, sobre todo si el docente se ve directamente implicado al ser ejecutor de ella.

Por ello, esta investigación se enmarca en la conocida crisis de los principios de la modernidad, referido a que las grandes narrativas se desplazan y ceden ante las narraciones personales, situándose en una visión contraria a la tendencia homogeneizadora y globalizante que muchos estudios intentan realizar sobre las percepciones acerca de la relevancia del trabajo para el ser de la persona del profesor, en tanto espacio de autorrealización. En este sentido, la dimensión simbólica que entrega el discurso de ellos posibilita interrumpir el secuestro del dominio de su profesionalidad y restablecer el “quien” del profesor, esto es, su singularidad.

Así, el trabajo docente resulta importante en cuanto *“la autoimagen y lo que una persona es y siente, no puede ser fácilmente separado de su trabajo”* (Pinzón, s.f.), pues como nos referíamos, aquí encuentra un medio para su autorrealización.

Pudimos observar que los obstáculos para la consecución de la autorrealización de los profesores es una fuente de sufrimiento, ya que la razón por la cual uno de los principales hallazgos se relaciona con la conservación de una coherencia interna está dada porque el ser mismo proyectado en el docente está constantemente presente dentro de un contexto

educativo que pareciera extirpar al ser de este, y pretender impulsar una enseñanza sin la unicidad de la persona del profesor, o como lo describía una de las profesoras entrevistadas:

“...hay un afán de volver todo esto mecánico y no es mecánico y no cuenten conmigo pa’ que sea mecánico tampoco, eso. Por eso el profesor se termina yendo, por eso el profesor se termina defraudando porque esto es de a dos y hay gente que esto quiere que se haga sin personas [...] entonces la escuela no quiere trabajar con nadie” (Sujeto 3 entrevistada)

Por consiguiente, el sufrimiento y conflicto experimentado por los profesores deviene de la vulnerabilidad psicológica y social al se enfrentan en la organización escolar.

Se requiere de contextos más flexibles y conscientes del respeto a la diversidad, apelando a diferentes criterios para establecer el nivel óptimo de la enseñanza, pues si se quiere transformar el proceso educativo este transcurso debe ir hacia la preponderancia del valor intrínseco y no aquel extrínseco, técnico-instrumentalista y exitista como el actual, ya que dicha elección lleva a dos caminos muy diferentes, y con ello a dos realidades educativas con resultados opuestos. Por esta razón, la incongruencia se aprecia en la incoherencia entre lo presupuestado desde la constitución y las bases curriculares, y la metodología instrumentalista y exitista que finalmente las lleva a cabo.

Así, desde la formación inicial docente, y sobre todo desde las políticas educacionales, se requiere de un replanteamiento de la visión estereotipada del conocimiento pedagógico, puesto que creer aún que en lo metodológico de la enseñanza está toda la tan anhelada calidad, encerrándose en los aspectos técnicos de la educación y docencia como si fueran la solución de todos los conflictos que se experimentan en la actualidad en educación, es reducir las opciones de cambio y profundizar la ceguera tecnocrática.

Entonces, un giro hacia la persona del docente en vez de tan sólo transformar o cambiar el currículum, esto es, apelar al profesor como persona y no tan sólo como educador, podría ser el ángulo inexplorado en esta búsqueda encarnecida por soluciones que vivenciamos actualmente, ya que el sistema educativo y la enseñanza en sí se ampara en la figura del profesor, y como se explicita en esta investigación la persona no se desmarca de la figura del docente.

Por tanto, ¿cómo podría continuar un profesor en un espacio en el que no se reconoce en lo que realiza? O dicho de otro modo ¿cómo una persona permanecería en un lugar en el que su ser pareciera perder legitimidad al punto de suspenderse? Parece extremo el cuestionamiento, pero en la conservación de coherencia apelada por los profesores entrevistados de esta investigación, aquello equivale a dicho escenario, es decir, a una despersonalización que trae consigo estragos sobre la subjetividad, pues lleva al docente a una “extranjería” de sí mismo que conmociona su persona y lo termina desencantando de su labor, como muchos de los docentes entrevistados.

“El ser quiere su propio fundamento, está en una búsqueda constante de libertad de elección de sí mismo –ser esto no es ser aquello-, en este proceso se deja de ser individuo para ser “sujeto” (Ramírez, 2008). Vale decir, por esta razón es que la subjetividad del docente se ve afectada, pues la incoherencia en la que sucumbe, ocasiona una imposibilidad de poder realizarse como sujeto. Por esto, resulta trascendental indagar en las consecuencias que tiene para el profesor la incidencia del contexto educativo (reducto de las políticas educacionales) como obstáculo para la conservación de su coherencia interna y con ello de su sentido subjetivo del ejercicio profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Assunção, M. (2008), *La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones*. En Marcelo, C. (comp.) “El profesorado principiante”, en Barcelona: Ed. OCTAEDRO, S.L.

Ávalos, B. (2002), *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.

Ávalos, B. (2004), *La formación docente inicial en Chile*. Extraído el 23 de Junio de 2014, desde:

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>

Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2004), *Metodología de la investigación*. Santiago: Ed. McGraw Hill.

Barus-Michel, J. (2006), *Clínica y sentido*. En Barus-Michel, Enriquez y Lévy, Vocabulario de psicología. Referencias y posiciones. Extraído el 18 de Mayo de 2014, desde: <http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2011/02/vocabulario-de-psicologiaysociologia.pdf>

Barus-Michel, J. Enriquez, E. y Lévy, A. (2006), *Vocabulario de psicología. Referencias y posiciones*. Extraído el 18 de Mayo de 2014, desde: <http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2011/02/vocabulario-de-psicologiaysociologia.pdf>

Berger, P. y Luckmann, T. (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Ed. Paidós.

Bestriz, S. Martínez, D. y Vázquez, S. (2000), *Reforma educativa neoliberal y trabajo docente*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República (CTERA).

Blanch, J. (2007), *Psicología Social del trabajo*. En Aguilar y Reid (coord.) Tratado de Psicología Social. Perspectivas Socioculturales. México-Barcelona: Anthropos – UAM.

Canales, M. (2006), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM ediciones.

Carneiro, R. (2006), *Sentidos, currículo y docentes*. En Brunner, Carnoy, Machado, Marchesi, Mello y Reimers (2006), Los sentidos de la educación. ORELAC/UNESCO, Santiago.

Carneiro, R. (2006), *La búsqueda de sentido*. En Brunner, Carnoy, Machado, Marchesi, Mello y Reimers (2006), Los sentidos de la educación. ORELAC/UNESCO, Santiago.

Castillo, C. y De Yzaguirre, F. (s.f.), *La perspectiva de la sociología clínica: una sociología de proximidad orientada al sujeto*. Extraído el 17 e3 Junio de 2014, desde: <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/1837.docx>

CNA (2009), *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Comisión Nacional de Acreditación, Chile. Extraído el 23 de Junio de 2014, desde: http://www.acreditacion.cl/criterios/criterios_educaci%C3%B3n.pdf

Cornejo, R. (2006), *El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 1, 2006, pp. 118-129, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar España.

Cornejo, R. (2006), *El trabajo Docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales*. Revista de Psicología, Universidad de Chile, Vol. XV, N° 2, pp. 9-28.

Cornejo, M. Mendoza, F. y Rojas, R. (2008), *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico*. Revista PSYKHE, Vol. 17, N° 1, pp. 29-39-

Cornejo, R. (2009), *Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago*. Proyecto N° 59/2007 del Fondo de investigación y desarrollo en educación (FONIDE), Depto. de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto (DIPLAP), Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

Cornejo, R. (2010), *Sentidos del trabajo, politicidad de la tarea y bienestar en docentes de enseñanza secundaria de Santiago*. Resultado de investigación realizada en la línea de investigación sobre "Subjetividad y Trabajo Docente", Equipo de Psicología y Educación (EPE), Depto. Univ. de Chile. Red de estudios del trabajo docente ESTRADO (CLACSO).

Cornejo, R. (2012), *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones del trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis Doctoral, Universidad de Chile.

Chehaybar y Kuri, E. (2006), *La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente*. RLEE, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 36, n° 3, p. 219-259.

Da Rosa, S., Chalfin, M., Baasch, D., & Soares, J. (2011), *Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología*. Universitas Psychologica, 10(1), 175-188.

Dejours, C. (1988), *Trabajo y desgaste mental. Ensayo de Psicopatología del Trabajo*. FLORA TRISTÁN, Centro de la mujer peruana. Programa de investigación, asesoría y diagnóstico.

Delgado, P. Núñez, C. y Ojeda, M. (2011), *La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias y "huellas" en profesores de Escuela Media*. Revista del

Instituto de Investigaciones en Educación. Año 2 – N°2 - Facultad de Humanidades – UNNE, pp. 17-28.

Delgado, P. Núñez, C. Ojeda, M. Veiravé, D. (2006), *Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de escuela media. Análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico*. EIXO TEMÁTICO III - Metodología nas pesquisas sobre trabalho docente. VI SEMINARIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente.

Dewey, J. (2002), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Series en Raíces de la memoria. Madrid: Morata.

Echeverría, G. (2005), *Análisis cualitativo por categorías*. Apuntes Docentes de Metodología de Investigación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología.

Educarchile (2013), *Mapa de la formación docente en Chile*. Artículo extraído el 25 de Junio de 2014, desde: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=134850>

Fromm, E. (1992), *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Fullan, M. (2007), *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Ediciones AKAL.

García, M. Lubián, P. y Moreno, A. (s.f.), *La investigación biográfico narrativa en educación*. Extraído el 28 de Agosto de 2014, desde: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf

García, M. y Rodríguez, M. (s.f.), *La calidad de la educación. Un problema actual*. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Departamento de Creatividad.

Gutiérrez, E. (2008), *Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 13, N° 38, pp. 867-890.

Hernández, F. Rivas, J. y Sancho, J. (2011), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. ESBRINA – RECERCA, Universitat de Barcelona. “Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores”, pp. 23-33.

Holzapfel, C. (1998), *Deleuze y el sin-sentido*. Revista Austral de Ciencias Sociales, N°2, pp. 95-101.

Hurtado, H. (s.f.), *La narrativa como herramienta para la reflexión docente*. Extraído el 28 de Agosto de 2014, desde http://www.academia.edu/7276166/LA_NARRATIVA_COMO_HERRAMIENTA_PARA_LA_REFLEXI%C3%93N_DOCENTE

Inclán, C. y Díaz, A. (2001), *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), N° 25, Profesión Docente.

Iriarte, F. (1999), *La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte, p. 24-38.

Johnson, D. (2010), *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo*. Ponencia Tesis Postgrado, Universidad de Chile. Extraído el 27 de Agosto de 2014, desde: http://www.facso.uchile.cl/documentos/ponencia-de-daniel-johnson-identidad-y-formacion-docente-de-los-profesores-principiantes-un-enfoque-biografico-narrativo_65895_0_3917.pdf

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. En, LASA, Latin American Studies Association, XXIII, Washington, DC.

Marcelo, C. (2008), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

MIDE UC (2008), *Percepción de la Calidad Actual de los Titulados y Graduados de la Educación Superior Chilena*. Investigación del Centro de Medición de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC)

MINEDUC (2008), *Indicadores de la educación en Chile 2007-2008*. Depto. de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto del MINEDUC.

MINEDUC (2013), *Educación en una mirada. Año 2013*. Centro de estudios MINEDUC.

MINEDUC (2013), *Tabulación resumen Base de Datos de Docentes año 2013*. Centro de estudios MINEDUC.

Morin, E. (2001), *Os sentidos do trabalho*. Revista de Administração de Empresas (RAE), Vol. 41, N°3.

Morin, E. (2008), *Efficacité organisationnelle, sens du travail et santé des personnes*. Santé psychologique Études et recherches, IRST.

Morin, E. (s.f.), *Efficacité organisationnelle, sens du travail et santé des personnes*. Synthèse de la communication de Madame Estelle Morin, Professeur titulaire, HEC Montréal.

Muñoz, V. (2012), *El derecho a la educación: una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. OREAL/UNESCO Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Murillo, F.J. (2005), *La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, N° 2, pp. 1-8.

OCDE (2004), *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*. Extraído el 9 de Abril de 2014, desde: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

OCDE (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE, París.

Osorio, F. (1998), *El sentido y el otro: Un ensayo desde Clifford Geertz, Gilles Deleuze y Jean Baudrillard*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Cinta de Moebio. Extraído el 20 de Junio de 2014, desde: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26469/27762>

Pinzón, H. (s.f.), *Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente*. Doctorado Interinstitucional en Educación - DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación Pedagogía y Didáctica: Problemas Contemporáneos, pp. 75-88.

Prieto, M. (2004), *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. Revista Enfoques Educativos, Vol. 6, N° 1, pp. 29-49.

Puiggrós, A. (1996), *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad N° 146, pp. 90-101.

Ramírez, V. (2008), *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez"*. Tesis doctoral Universidad

Autónoma Metropolitana. Cap. II. La identidad: una articulación compleja entre lo biográfico y lo relacional, pp. 23-38.

Rodríguez, E. (2007), *Las instituciones también cuentan. Los docentes principiantes en educación media frente a los desafíos del desarrollo profesional*. Revista Docencia N° 33.

UNESCO (2005), *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC/UNESCO).

Venegas, P. (2002), *Formación continua e identidad profesional*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Weick, K. (s.f.), *Procesos de construcción de sentido en las organizaciones*. Extraído el 21 de Junio de 2014, desde: [http://www.pruzhanydistrict.com.ar/WEICK%20K\[1\]._Construccion%20de%20sentido.pdf](http://www.pruzhanydistrict.com.ar/WEICK%20K[1]._Construccion%20de%20sentido.pdf)

ANEXOS

Carta de consentimiento informado para participantes de investigación

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Daniel Arriagada, estudiante de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, y supervisada por el Psicólogo y Docente de la misma, Pablo Venegas. El propósito de este estudio es analizar la vivencia subjetiva que profesores de enseñanza media tienen acerca de su ejercicio profesional en diferentes momentos biográficos de su historia académica.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá realizar una o dos entrevistas con una duración máxima de 90 minutos, determinadas con antelación y mutuo acuerdo. Lo conversado durante estas sesiones quedará grabado, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas de la entrevista serán codificadas usando un número de identificación o un nombre ficticio, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios de las grabaciones serán borrados.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Daniel Arriagada, estudiante de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la vivencia subjetiva que profesores de enseñanza media tienen acerca de su ejercicio profesional en diferentes momentos biográficos de su historia académica.

Me han indicado también que tendré que asistir a una o dos entrevistas con una duración máxima de 90 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio propone, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno

para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Daniel Arriagada al email: d.arriagada.sanchez@gmail.com

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Daniel Arriagada al email anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

ENTREVISTAS

Entrevista 1

Ficha técnica Sujeto 1

Género: Masculino.

Ocupación: Profesor de Historia.

Establecimiento: Municipal.

Tiempo de duración: 52 min 28 seg.

Simbología:

Entr: entrevistador –Daniel Arriagada.

Prof: profesor entrevistado.

Entr: Bueno, me gustaría que me dijeras tu nombre completo por favor.

Prof: Bueno, yo me llamo XXX soy profesor de historia. Llevo como experiencia laboral dos años, voy a cumplir dos años trabajando en una primera instancia en un colegio particular subvencionado y ahora estoy trabajando en uno municipal de forma permanente.

Entr: Ya. ¿Qué edad tienes tú?

Prof: Tengo veinticinco años.

Entr: Ya, y ¿de qué universidad eres?

Prof: De la universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Entr: Ok. Para partir me gustaría comenzar con una pregunta bien amplia, y luego ir detallando ciertas cosas. Para ti ¿qué significa ser profesor?

Prof: Bueno, ser profesor significa ser hartas cosas, de repente yo lo he asociado mucho con el tema de ser un mago. De ante cualquier situación que se plasme dentro del aula, uno siempre tiene que tener alguna respuesta ante esas cosas, por eso yo les hago saber que mi pega es la pega de un mago. De tener siempre una respuesta, de tener siempre una solución para todas las situaciones que se están dando dentro del aula.

Entr: ¿Y a ti qué te hace sentir eso?

Prof: Los mismos estudiantes, en relación a que yo cualquier cosa que pase en la sala, “profesor, profesor, profesor”. Pasa cualquier situación, el profesor es el que tiene que ahí dar la última respuesta. El profesor es el que tiene que solucionar los problemas, el profesor tiene que limpiarle los mocos al niño si tiene mocos. Es el que tiene que sonarlo, es decir, le hace lavarle la cara, sácate las lagañas.

Entr: Termina siendo más que un profesor.

Prof: Más que un profesor es lo cómo te digo un mago, una persona que tiene dentro de su espectro académico y habilidades, muchas otras habilidades que no competen a la labor que uno reconoce que tiene un profesor, que es transmitir conocimientos y no andar criando por así decirlo. O entregar unos ciertos valores, que tiene que ver con el desenvolvimiento social, pero uno siempre se queda fomentando otras habilidades que no van con la compleja gama de capacidades que uno tiene que tener para poder salir a relacionarse con lo laboral, o con los otros pares, sino que uno ya presta atención como ser un papá o una mamá de un niño y de una niña.

Entr: ¿Y a ti que te hace sentir eso? Esta como demanda de otras habilidades que como que escapan al profesor.

Prof: Las mismas carencias de los estudiantes. Las carencias afectivas, las carencias motivacionales, las carencias académicas que tiene cada estudiante, porque al fin y al cabo uno puede andar pasando y hablar bien bonito con respecto a muchos conocimientos que uno tiene, uno viene y sale de la universidad con muchas ganas de sacarlo afuera, pero al fin y al cabo uno de todos los conocimientos que tiene puede sacar un diez por ciento con suerte, porque al fin y al cabo uno tiene que ir bajando el conocimiento y cuando va bajando el conocimiento va bajando uno también de forma académica. Entonces tiene que plasmar en los niños y que ellos puedan identificar los conocimientos más básicos de lo que estamos viendo, por lo menos en el ramo de Historia, pero aun así siempre se intenta que ellos reflexionen al respecto, como saltarnos hartas habilidades como el de identificar hasta el reflexionar para así de esa forma yo poder salir satisfecho de mis clases, sino no podría seguir.

Entr: ¿Podrías explicar un poco más esto último?

Prof: No podría seguir en relación a que si yo voy y soy solamente un mero transmisor de conocimiento, en cuanto a que el estudiante, ya chiquillos memoricen esto, apréndanse esto de memoria, a mí no me sirve, yo no dejo que ningún estudiante mío copie. Ocupo el libro de clases porque dentro de todas las herramientas que yo tengo es la herramienta más significativa, en relación a que tiene imágenes, tiene textos, tiene fuentes, entonces yo hago que lo utilicen, pero si van a hacer algo, contestar una pregunta, que no me las copien textuales, que las reflexionen, que hagan un resumen por lo menos de ese párrafo que se ha leído, que interpreten la imagen, que saquen de ellos algo por lo menos, que saquen afuera algo. Entonces, siempre cuando llega un estudiante con algo que sea escrito así de forma textual del libro, yo lo mando de vuelta. Entonces, eso es lo que a mí me satisface para así decir...decirlo lleno mis vacíos, mis necesidades de poder decir todo lo que tengo yo. De decir cosas interesantes, de decir anécdotas que yo encuentro que son divertidas, pero para mí son divertidas porque los niños no comprenden eso. Entonces, desde ese momento yo he encontrado esa forma, esa habilidad como para poder hacer de mí pega algo más satisfactorio.

Entr: O sea es como tu salvavidas frente a lo que significa ser profesor.

Prof: Sí, porque igual de repente, no sé po`, ayer una niña me dijo "profesor, yo a usted lo quiero", y yo la quedé mirando y yo dentro...el año pasado aprendí que uno no tiene que demostrar ciertas emociones por los estudiantes.

Entr: ¿Y por qué?

Prof: Porque los estudiantes son un pasadizo, un tránsito. Los estudiantes un día te quieren y al otro ya no se acuerdan de ti. Entonces, uno que ya tiene su conciencia ya hecha, tiene, es una persona adulta, ya puede procesar los sentimientos de una forma diferente, poder reconocerlo dentro de las diferentes situaciones que se dan en la experiencia. Pero los estudiantes en todo momento es un juego de manipulación. Un día te dicen te quiero y al otro día, ovsea te dicen te quiero y al otro día te dicen que, que te odian, que les cais` mal, porque eso dicen, "me cae mal usted" porque les colocai` una mala nota ante la irresponsabilidad de ellos porque uno no va a perjudicar a nadie, entonces ese es el juego de la manipulación que uno tiene que saber siempre, por eso uno dentro de la sala yo soy como una roca, soy nadie me pasa a llevar. Tampoco no es una cosa de que yo esté a la defensiva, sino que yo ahí

neuro. Como en estado zen, en estado zen pueden decir cualquier cosa y yo ahí estoy ahí cuando tengo que actuar actúo y actúo de la mejor forma, de forma bien pasiva, actuando con las mejores palabras, porque al fin y al cabo ellos te ven como un ejemplo, de eso yo me di cuenta en mis experiencia anterior, que cualquier cosa ante alguna, entre ante problemas que ellos tienen en su hogar, tu soi` como la imagen que tienen de referencia como para seguir adelante. Porque al fin y al cabo los papás los van a tirar al colegio, a la gran mayoría, y que el profesor se encargue. Esas son las...

Entr: Puedes tú con respecto a esto que me decías de encontrar como tu espacio de satisfacción personal, en este hacer reflexionar a los niños, ¿tú qué consideras que la escuela, el colegio como institución está haciendo? ¿Van en esa misma línea?

Prof: Yo cuando me aprendí a por lo menos el arte de la pedagogía, porque uno aprende el arte de la pedagogía en relación a saber a manejar autores, saber que este autor tiene una cosmovisión del aula, este otro caballero tiene otra visión, diferentes perspectivas y que quizás nunca han hecho clases dentro del aula, uno nunca se fija en eso, sino que lee y dice “ooh este caballero habla muy bonito”, pero uno cuando llega al aula se encuentra con cosas totalmente distintas, en donde al estudiante uno no le puede entregar autonomía.

Entr: ¿Cómo es eso?

Prof: Eso de la autonomía, yo, se da en contextos en donde el capital cultural se hace, se ve y se desprende de manera más efectiva, uno ve que los estudiantes tienen capital cultural más elevado, tienen hábitos de estudio, ya tienen las competencias fortalecidas, las tienen dentro, las tienen ya apropiadas dentro de ellos. Aquí en el contexto donde estoy yo la cosa no es así, por eso como institución el colegio en general los colegios funcionan como centros doctrinarios, en donde yo por lo menos en esta situación yo más veo que los estudiantes ya como es municipal las profesoras son muy antiguas, entonces la gran mayoría viene de colegio normalistas, las profes son súper positivistas, y los chiquillos actúan de esa manera, y como el colegio todos sabemos que el colegio debe funcionar en base a bloques, todos los profesores tienen que pasar lo mismo y como ellas todos pasan lo mismo yo vengo con algo diferente, a mí no me resultan de manera tan significativa las clases, porque los chiquillos están esperando que yo les dé, “haga esto, haga esto, copie eso”, entonces yo no puedo hacer

mis clases de esa forma, pero sí trato de que ir instaurando esta nueva dinámica dentro de este colegio, para así fortalecer la misma vida de ellos, la comp... la flexibilidad, todas esas cosas que puedan ellos, que les pueda servir quizás en un futuro próximo, en otro colegio, tratar de que entiendan, de que yo no estoy ahí como un mero hablante, que estoy hablando habladorías y cosas que no, no tienen nada que ver con su vida, pero la institución y bueno el gremio de profesores, la institución como, como una forma carcelaria, porque al fin y al cabo no es no es acercarme al tema de la cárcel como lo plasman los anarquistas punkis de esta realidad o anarquistas neoliberales de decir que la, que se boten las rejas de los colegios, las murallas de los colegios, sino que la el colegio tiene que cambiar en su modalidad de enseñar. Eso tiene que cambiar el colegio, el colegio tiene que modificar y transformar las habilidades que desprenden, el currículum debe cambiar. Cada colegio, cada municipalidad tiene que tener su currículum aparte, diferente al de los demás, pasar la historia de su comuna, hablar sobre su comuna, hablar sobre sus espacios desde lo más infinito hasta lo más ínfimo de todas las experiencias que se dan en el aula, poder hacer participación ciudadana que son ramos que esenciales para esta vida, que tengan que ver con la ciudadanía y no con los políticos, que tengan que ver con la vivencias cotidianas del trabajador chileno, de que tiene que subirse a una micro, y yo eso se los hago entender todo el rato a los estudiantes, el reto más fuerte que yo digo "oiga su papá se está esforzando y usted está aquí perdiendo el tiempo... o cree que su papá es un payaso que sale todos los días a hacer reír a la gente. No po` señorita, usted tiene que estar aquí, caballero tiene que estar aquí de forma consciente, porque usted tiene unos zapatitos bonitos, tiene la chaquetita bonita puede venir y ¿quién se la regaló? su papá el que todos los días se levanta a las seis de la mañana a tomar una micro y un metro lleno, y eso no es muy atractivo", entonces trato de jugar un poco el tema psicológico, sacar todas las ideas de este sombrero mago que uno tiene, entonces así me mantengo yo feliz por así decirlo, me satisface meterle ese bichito de la conciencia al estudiante, no el bichito mismo mío, de decirle oye tu tenî que odiar esto, tenî que criticar estas cosas porque yo te lo estoy diciendo, no, sino que decirle "oye ¿tu encontrai` que eso está bien o está mal?, dímelo tú según tus criterios", de ahí los chiquillos piensan aunque se queden callados, ya con el silencio están haciendo trabajar la mente pensando aunque sea, si está bien o está mal. Entonces esa es la manera de yo de repente yo no llevo ni las clases preparadas, sino que en el momento digo "ya esto, vamos a ver esto, vamos a ver esto otro,

lo hacemos de la manera mejor correcta”, vamos a los computadores, mis planificaciones son súper flexibles, Entonces vamos, tomamos esto, tomamos esto otro, hacemos esto y mediante vamos avanzando se van viendo como lo estudiantes aprenden mejor.

Entr: Claro, porque cada estudiante es diferente.

P: Eso, esa es la diferencia, entonces yo veo que si estamos todos, si no resultan los trabajos en grupo no trabajamos más en grupo. Si resulta el trabajo en parejas, trabajamos en parejas y el que quiera trabajar solo trabaja solo porque no voy a andar obligando otro, “oye trabaja con él, con él o con ella”. Entonces de esa forma vamos viendo y vamos avanzando. Hoy día primera vez que hacemos un ensayo. Les enseñé a hacer ensayos, les dije “ya chiquillos, saquen la información de aquí, todos van a estar de manera autónoma”, dije “pueden ayudarse con su compañero, yo quiero que me de esta página del texto me desprendan diez ideas y las diez ideas que ustedes quieran, es a la libertad de ustedes”. Y ahí estuvieron todos escribiendo y ninguno copió textual, entonces eso a mí me satisface. No me importa que sean trabajos que sean los peores trabajos, pero que me saquen una idea de eso, o que me lean dos páginas de un libro, un niño que nunca en su vida ha leído, o que en su casa nadie compre el diario ni en su puta vida he hecho nada, entonces esas cosas uno lo van llenando igual el espíritu, le van llenando el espíritu y gracias a eso uno se puede mantener de pie, pero más allá no creo que existan otras cosas que, que puedan fortalecer a la al docente como profesor y valorarlo.

Entr: Sí, porque hay una falta de reconocimiento social importante y que va mermando esta misma idea de enseñar. XXX, tú me decías algo con respecto a cambiar los modelos de enseñanza que se están impartiendo en la escuela. No sé si tú me puedes hablar un poco más de eso. ¿Qué modelo de enseñanza se está haciendo hoy en día en la escuela?

Prof: Bueno, la escuela siempre y toda la vida se ha enseñado un tema conductista y yo creo que ya todos saben de eso de lo que es el conductismo, el positivismo, en donde todas las materias son meramente de capacidades memorísticas.

Entr: ¿Con qué fin crees tú?

Prof: ¿Por qué se enseña eso?

Entr: Sí. Con qué fin está esta perspectiva que tú me comentas.

Prof: El, cada día se ha ido, se ha ido fomentando que el estudiante sea más inconsciente referente a que el estudiante siempre tiene que cumplir normas y ser adaptado dentro de una sociedad, por eso ya hace mucho tiempo nos ven las grandes huelgas que existían en las épocas anteriores, a principio, a mitad del siglo veinte, cosas por el estilo en donde la gente no era educada ni iban a los colegios, y la gente tenía conciencia política respecto. Ahora, desde que la educación se hizo obligatoria empezamos a ver que la gente ha perdido la capacidad de asociarse, de asociación entre diferentes entes políticos, porque somos todos políticos dentro de toda esta gran masa que constituye a nosotros como país. Entonces, qué es lo que nosotros estamos viendo con esto y qué está logrando la educación, la educación está logrando que los sujetos sean inactivos y así de mejor forma poder explotar las capacidades productivas que tiene cada persona, porque siguen reproduciendo el tema de que los obreros tienen que trabajar en ciertos trabajos, los obreros tienen desgastar su cuerpo, los obreros no pueden pensar, los obreros no pueden decidir y le damos la libertad a otra gente que se cree con la capacidad de poder dar pie a que nosotros, a tomar las decisiones que ellos creen para nosotros, entonces, gracias a la educación, a esta educación conductista en donde el profesor que desde un momento siempre se ha fortalecido como la esfera de izquierda, está haciendo lo que ellos quieren, haciendo que los estudiantes sean meros autónomos.. autómatas, y yo creo que eso debería cambiar, debería cambiar, yo critico mucho el tema de la televisión, critico mucho el tema de, de, de los programas que uno ve, de los personajes que salen en la televisión, hablamos mucho el tema de la, de cosas que son cotidianas, yo creo que la, los nuevos métodos en educación tienen que ser cotidianos, hablar todo el rato de nuestra cotidianeidad, hablar todo, si vamos a hablar sobre la revolución francesa, tenemos que hablar sobre te, unir ese, esta, este concepto que es súper lejano, desde otro continente, que llega hasta acá y hace mucho tiempo atrás, eso tenemos que unirlo con algo que nos, que estemos viviendo nosotros. Hoy día hablamos, yo a mí me tocó desgraciadamente para el día de la chilenidad en el colegio bailar cueca. Me sacaron a bailar cueca y yo no sé bailar cueca e hice el ridículo y justo fue la alcaldesa de la comuna, la Claudina Núñez de Pedro Aguirre Cerda, y yo les dije a los chiquillos, “¿ustedes la habían visto antes o no?” “No, todos no”, un sexto básico (OJOOJOJO), “no yo no la conocía, no”. Yo les dije porque esta gente aunque se ellos mismos se pronuncien como gente de izquierda, gente que va en contra de de la

desigualdad, todas esas cosas, nosotros la vemos solamente en estos actos cívicos en donde tienen que como que mostrar un acto de de presencia y en donde en la mitad del acto se fue ella porque se aburrió. Les dije “pero nosotros nadie nos apoya, nosotros estamos solos aquí y nosotros después les estamos dando el voto, ¿y por qué estamos reproduciendo esto? porque ninguno de ustedes se ha dado cuenta que ese canal de televisión, ese, esa noticia que usted ve o cualquier cartelito que está en la calle, usted lo va reproduciendo en cada instante y no lo critica, sino que lo va fomentando y lo va apropiando, después cuando llega a una urna o llega a tomar una decisión ve por el que está tiene más cositas en la calle o porque sale más repetidas veces en la tele, y dicen ya <<Michelle Bachelet educación gratis, votemos todos por Bachelet>>”. Entonces, nosotros debemos crear esa conciencia, entrar con ese bichito de la, en donde nosotros mismos tenemos que hacer que los estudiantes reflexionen, por lo menos que haga esa capacidad básica porque reflexionar es básico, de poder decidir entre la dicotomía de si está bien o está mal. Eso creo que es esencial. Y ahora también está cambiando mucho el tema de la, del de los métodos, de los instrumentos, de las herramientas que están dentro del aula. Ya el data show el PowerPoint es algo que está súper pasado ya, está quedando obsoleto, entonces los estudiantes ya se aburren de esas cosas, que tengan que tu llegai` a la sala y ya colocai` el PowerPoint, le colocai` el objetivo, una imagen, entonces ya se aburren. Igual ante esas cosas ocupo hartoo material audiovisual, videos, videos y fotografías, que son cosas que van más allá de de una mera interpretación, sino que tienen un fundamento y una realidad por detrás, entonces, ante esas cosas no vemos lo que está sucediendo por delante, sino que tratamos de ver lo que está atrás, trato de llevar a los estudiantes ante esos, ante esos, ante esa panorámica por así denominarlo.

Entr: Se nos amplió un poco la pregunta inicial de apertura. Bueno, ahora me gustaría llevarte a ciertos momentos significativos de tu biografía académica y escarbar un poco ahí. Me gustaría empezar primero por el tema de la elección de la carrera. ¿Por qué tú optaste por estudiar Pedagogía en Historia?

Prof: Bueno, yo.

Entr: ¿Qué pensabas, qué estabas sintiendo?

Prof: Yo cuando, yo fui en un colegio industrial, en donde no estaba muy, en donde la, el, la humanidad, los ramos humanistas no se pasan de manera tan profunda, sino que está el tema, bueno yo estudié electrónica, entonces todos esos temas de la electricidad, computadores se pasaban, estaban muy en boga en ese tiempo, de moda, y yo tenía una profesora, siempre está el tema que te dicen, no una profesora te marca todas esas cosas, yo tenía una profesora, a mí la profe me caía súper bien, nunca tuve afinidad con ella, pero yo la encontraba como ella una persona muy de carácter, y ella dentro del colegio la querían hace mucho tiempo echar, pero ella se resistía ante todas esas cosas, entonces yo encontraba eso súper chorizo, a mí me gustaba la actitud de la profe, que peleaba contra todos los demás, defendía a mis compañeros, pero yo nunca tuve una afinidad con ella. Bueno yo dentro del ramo, yo a mí me gustaba mucho escribir y analizar los contextos, analizar por qué sucedió esto, por qué sucedió esta cosa, tenía como esa visión de investigador, entonces por eso yo me decidí porque me iba súper bien en historia y yo cuando tuve que decidir porque me tocó en un tiempo muy apresurado, yo dije ya voy a estudiar lo que yo me encuentre que soy mejor y estudiar historia, y ahí me topé con Pedagogía en Historia, donde un amigo me llevó, que él ya tenía conocimiento al respecto de esto y me ve llevó a la Academia de Humanismo Cristiano y me, yo quedé en la Universidad de Concepción, pero es estatal y yo no tenía los recursos para poder viajar para allá, mantenerme arrendando, así que me quedé en la Academia de Humanismo Cristiano y no me arrepiento de haber estudiado allí, creo que es una muy buena institución.

Entr: Entonces, finalmente estaba este gran referente de profesora.

Prof: Sí, aunque nunca tuvimos una afinidad, pero...

Entr: Te marcó de alguna forma.

Prof: Sí, de alguna forma me gustaba más que la figura de ella, me gustaba más lo, la historia, lo que pasaba ella, no sé por qué y yo nunca lo he visto, ni yo lo tengo tampoco. La única sala yo de todo, he ido como a quince colegios y es la única profesora que yo he visto que tiene un cuadro del Che Guevara y uno de Víctor Jara en su... es la única, y con un cigarro fumando. Entonces, esa actitud a mí me (...) esta profe la lleva por así decirlo, me gustaba su

actitud y por sobre todo ella era súper reflexiva ante todas las cosas, ante la injusticia, ante la desigualdad, entonces esas cosas a uno le prenden el espíritu.

Entr: Entonces, finalmente qué... así, sintetizando, ¿qué te motivó a estudiar, a elegir pedagogía?

Prof: No, me motivó a estudiar el tema de que me gustaba mucho la historia. Me gustaba mucho la historia y me gustaba mucho analizar la historia. De decir qué pasó, no personajes, sino que decir qué pasó en este momento, por qué esto y por qué esto otro, eso es.

Entr: Y ya dentro de la carrera, en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ¿cómo fue esta formación?

Prof: Bueno, la formación tiene mucho que ver con los profesores que allí hay. Uno se va mediante va avanzando en la carrera se va dando cuenta quiénes son buenos y quiénes son malos profesores, cuáles son los mejores ramos o cuáles son los ramos filtros en donde hace un colador de los que tienen que irse o los que tienen que quedarse. A mí me gustaba mucho hablar sobre, sobre la, sobre Latinoamérica, todos esos ramos que tienen más que ver con la formación de construcción de Latinoamérica, más que otros ramos como mundo clásico en donde te muestran historia que es muy alejada de tu realidad, como de Roma, Grecia son cosas que quizás no están alejadas, pero uno lo ve alejado, porque igual tienen mucha influencia en el mundo occidental. Me gusta averiguar harto sobre el tema de, del mundo árabe, de los sarracenos, cuál es su influencia sobre sobre nosotros hoy en día, pero por sobre todo me gustó el tema de la historia, más que la pedagogía dentro de todo mi, mi, mi formación, mi transición por la universidad, este pasaje que uno tiene me gustó mucho el tema de la historia y del tema de la geografía que se diferencian harto dentro de la, son dos conocimientos muy distintos que están metidos en la misma carrera. Eso creo que...

Entr: Y algunos puntos de inflexión que tú puedas reconocer dentro de tu formación.

Prof: Inflexión...

Entr: O momentos importantes o significativos para bien o para mal.

Prof: No, a mí los ramos que no me gustaban eran ramos como hablar sobre derecho humano, hablar cosas que son netamente utópica, que no tienen una relevancia más para un fundamento cotidiano, porque yo siempre me baso en ver el presente, la cotidianidad, en qué me sirve esto, en que me sirve esto otro. Yo no voy a hablarle a los chiquillos oiga los derechos humanos sirven para esto para esto otro si en África y aquí en Chile mismo se están muriendo todos de hambre, tenemos que estar todos encallados para hacer esas cosas. Ante esos ramos yo me colocaba de una forma muy negativa y luchaba mucho contra los profes, los criticaba mucho con respecto a lo que ellos estaban enseñando. Eso son los ramos más...

Entr: Y con respecto a tus primeras experiencias como profesor, dentro de la formación, estas primeras prácticas que pudiste haber tenido.

Prof: Yo me...conocí un profe que se llama Patricio Zárate, este profe era profesor de currículum dentro de la universidad y él trabajaba, dentro de los pocos que trabajan en colegio, porque para que él era el único que mantenía la doble dualidad, la dualidad entre el colegio y la universidad, yo estuve con, le pedí hacer la práctica con él en un establecimiento, él trabaja en un colegio en La Victoria con niños de básica y me llevó, y yo fui con otro compañero y hice una clase muy bonita y todo me resultó súper bien, primera vez que me sale una clase muy buena y el profe me felicitó; en cambio mi compañero esa vez se quedó mudo y yo tuve que hacerle la clase a él así de manera espontánea, tuve que terminar la clase y todo eso, y el profe me dijo "me encontré con un nuevo colega", entonces yo hasta ahora tengo contacto con él y hablamos, nos relacionamos y ante esas cosas uno igual se siente motivado y por eso trato de siempre buscar conexión con profes que estén en el aula, no con profes que hablen sobre el aula y que nunca han estado, sino que trato de siempre vincularme con gente de esa índole porque creo que hablar con profesores que solamente te hablan de teoría y que andan teorizando por la vida sobre la educación y quieren hacer esto, que probemos este proyecto, que hagamos esta otra cosa si nunca han estado en aula, y que les apesta estar en aula porque ellos mismos lo han dado pregonando, lo vociferan, pero ante esas cosas trato de de caer bien en una primera instancia a los estudiantes, en las primeras prácticas, de ser un amigo porque al fin y al cabo tu vai` como practicante y ellos no te ven como un docente, no te reconocen como docente y uno tampoco se reconoce como un profesor.

Entr: ¿Cómo es eso?

Prof: Uno no se reconoce como profesor porque está en los primeros momentos, entonces que alguien te diga "profesor, porque no me ayuda hacer esto" uno tampoco tiene todas las habilidades apropiadas, no tiene todos los conocimientos, entonces uno se siente extraño, bueno yo me sentía muy extraño, pero me sirvieron mucho, tuvieron un gran magnitud de que la universidad nos mandara todos los semestres a diferentes colegios, bueno y no que nos mandaran si también nosotros buscábamos nuestras propias prácticas, igual en ese sentido éramos muy autónomos.

Entr: Y si pudieras pensar o retrotraerte en ese momento en el cual tú ya estabas egresado y titulado de la carrera en la universidad ¿qué visión de tu profesión tenías tú o de tu mismo ejercicio?

Prof: No, yo cuando salí...

Entr: ¿Qué pensabas que ibas a ser como profesor?

Prof: Yo cuando salí de la universidad, yo siempre le digo esto y les comento a mis amigos esto y todos se ríen. Yo cuando salí de la universidad yo me veía como un emancipador de masas, decía "no, yo voy a salir con esto, voy a hablar esto, voy a hacer que los estudiantes sean todos brillantes, que vamos a luchar con unos pensamientos socialistas súper anarquistas, liberador, liberador del pensamiento, así me denominaba, bien libertario, pero uno se encuentra con otra realidad que es muy profunda, una realidad que es muy profunda en donde existen miles de problemas y miles de experiencias.

Entr: ¿Qué significa eso de que sea profunda, una realidad profunda?

Prof: Una realidad bien profunda en el sentido de que uno no tiene todas las respuestas para poder plasmar lo que uno quiere dentro de esa realidad, porque los estudiantes, lo digo profunda porque los estudiantes tienen mucho, les faltan muchas cosas como para poder uno ejercer en plenitud, una carrera docente, y sobre todo de especialidad que es de historia, faltan muchas habilidades, muchas cosas, lo niños tienen muchos problemas de aprendizaje, muchos problemas sociales dentro de sus casas.

Entr: Entonces, finalmente no está el piso básico para tu poder hacer todas estas ideas que tenías tu sobre emancipar.

Prof: No existe, los estudiantes no tienen las facultades y no es culpa de ellos, sino que es culpa del hogar. Y tampoco quizás no es culpa de los padres, sino que es de la realidad social de cada lugar, cada lugar tiene diferentes códigos, tiene diferentes estructuras, entonces los estudiantes están a un paso de lo que se podría denominar como el bien y el mal, das un paso equivocado en una población, te volví drogadicto, delincuente, dai` el paso bien podí` salir de cuarto medio y aspirar quizás a otras cosas.

Entr: Y el colegio en este sentido, ¿qué papel juega crees tú?

Prof: El colegio, bueno, yo lo he visto en hartos colegas míos, el colegio ahora meramente funciona, tiene la función de ser algo como un instructivo, como un instructivo en donde tú vai` y vai` a aprender estas cosas y las aprendí a media, donde se aprenden las cosas a media para que tu cuando estí` grande por lo menos sepai` leer el diario, o podai` tomar una micro para ir a votar, ser un ciudadano de voto no de libertad, de mente, sino que ser ciudadano de voto. Sonó súper cristiano eso, de voto (risas). Pero el ser un ciudadano votante, creo que esos son los únicos formas que tiene el colegio, las únicas características y la característica principal de sacar gente autómatas, de que sepa que va a salir de cuarto medio y que en cuarto medio si no estudia tiene que trabajar, y que ya el dinero, la concepción de que el dinero es lo único para poder salir adelante, es lo principal. Creo que esas son la gran función que tiene el colegio el día de hoy, y duele decirlo porque uno se enamora de su profesión y después se desencanta, se desenamora y que algunas veces la profesión se prostituye.

Entr: ¿Cómo es eso XXX?

Prof: En relación a, tiene mucha vinculación en el tema de la plata. Hay profesores que salen con un discurso bien bonito, con cosas así, después porque tienen un lugar donde le entregan más plata se van para allá, sin importar las condiciones, sin importar que estén haciendo clases a estudiantes que los pasan a llevar, que tienen un ego muy fuerte, porque ya, bueno haciendo clases, por denominarlo así, haciendo clases en barrios más altos, más finos, en donde la hay más poder adquisitivo, donde los estudiantes te piden más y si tu sabí` menos ellos te avasallan, entonces, esa es la realidad que hay hoy en día, de que no importa el

docente ya se volvió un mero espectador de esto, ya no es un personaje protagonista, sino que hasta la directora, hasta la jefa de UTP, hasta el inspector, que son rangos más altos y son los que toman las decisiones dentro de los colegios.

Entr: De alguna forma el contexto educativo ya pasa a llevar al profesor.

Prof: Se burocratizó todo. El docente ya no es la figura importante, ya perdió ese valor y todos lo saben. Dentro de los niños lo llevan impreso ya en su, en su cotidianeidad. Que yo no castigo, que yo no hago, yo no los puedo citar apoderado, sino que esas cosas las hace la jefa de UTP o el inspector, una parte más de la burocracia.

Entr: XXX, ahora yéndonos a otros momentos de tu biografía académica. En esta primera experiencia laboral propiamente tal. Tú me puedes hablar algo de lo que experimentaste, de lo que sentiste, cómo fue.

Prof: Bueno, la primera experiencia laboral igual fue súper cruda. Yo llegué a un colegio en la población José María Caro en Lo Espejo, a un colegio emblemático por así decirlo de patrones emblemáticos, dueños emblemáticos, que es la Mariana Aylwin, y el colegio es dentro de este lugar es un colegio muy antiguo en donde las monjas, es un colegio de monjas, las monjas tenían un cierto prestigio, que hace unos poco años se perdió porque el colegio se convirtió en un colegio mixto y la Mariana Aylwin, la corporación Educar tomaron protagonismo dentro de este espacio y convirtieron todo en un nuevo o en una nueva forma de lucrar, nuevo espacio para lucrar. Entonces yo iba y a mí me pagaban harta plata, me pagaban harta plata por ir yo a sufrir con los estudiantes porque me una vez hasta me pegaron, un estudiante me pegó, me agarraron a garabatos, todas esas cosas, entonces yo habían semanas en donde yo iba a luchar y otras semanas en donde yo iba a resistir, entonces se daba todo el tiempo se dio esta dualidad y sobre todo los colegas, los colegas eran unos gente muy mediocre que estaban ahí solamente bajo las faldas de la directora, era todo lo que ellos hacían no tenía una relación para beneficiar al estudiantes, sino que había una relación para ver que la directora viera que ellos estaban haciendo su pega, su labor, eso era todo el momento, así como tipo espinita hacían toda la labor de ellos. Yo no llegué sabiendo nada. En la universidad no te enseñan nada con respecto a llenar libros, a saber trabajar como profesor, y allí yo encontré un colega que él me enseñó, que fue súper buena onda, el profesor

de ciencias me enseñó a trabajar como profesor y a separar la labor del profesor burócrata administrativo con la del profesor con conocimiento académico dentro del aula, son dos trabajos muy diferentes, el profesor fuera del aula y el profesor afuera del aula, pero en el mismo espacio escolar, son dos cosas muy diferentes. Entonces yo fui aprendiendo con el tiempo. Había un profesor que se reía de mí porque no sabía llenar el libro, en ningún momento me enseñó, no me apoyó y yo cabro, 24 años, sabiendo nada con respecto al colegio, lo único que sabía era planificar nada más, no sabía ninguna, ningún método, ninguna herramienta como para mantener el control de grupo dentro del aula y la experiencia fue bien cruda, pero muy significativa, porque gracias a eso, gracias al contexto donde estuve yo ahora yo no le tengo miedo a ninguna otra realidad, entonces yo me veo con la capacidad hoy en día de poder hacer clases en cualquier lado.

Entr: Mira qué particular, de alguna forma fue un momento bien tensionante para ti, pero de eso sacaste provecho y lograste como un cierto mecanismo de adaptación, de sobrevivencia. Como un aprendizaje

Prof: Como dicen lo que no te mata te hace más fuerte. Yo igual me volví súper y yo tengo las características de que soy bien obstinado, con todo, soy bien perseverante, entonces yo no me doy por vencido y salí adelante, terminé mi año ahí, y después lo que pasara ya con el contrato, esas cosas son parte del pasado, pero duré todo el año, yo veía a mis compañeras llorar, a compañeros que los echaron por temas de que se metieron con estudiantes, profesores y cosas así por el estilo, y yo todas esas cosas las supe de alguna manera dominar y me fue bien, saqué buenos resultados todas esas cosas, pero como te digo no fueron valoradas, porque allí la persona que era valorada era la persona que andaba bajos las faldas de la directora mostrándose que él hacía las actividades, que él podía colocar el escenario, que él podía hacer esta cosa, que él podía quedarse más tarde en el colegio, y yo no hacía ninguna de esas cosas porque mi tiempo yo no se lo doy a nadie y menos a personas que te lo piden de una manera mala.

Entr: XXX. Ahora situándonos en el presente de tu trabajo actual, ¿Cómo es la situación actual?

Prof: No, la situación actual ahora es súper, ha cambiado de forma radical. Como te dije en un principio, la profesora de aquí al tener más experiencia, ellas son profesoras, hay muchas que ya están a punto de jubilar, ellas vienen de otro tipo de enseñanza, con otros métodos más positivistas, conductistas, entonces los estudiantes reaccionan ante eso, y saben que cuando yo llego a la sala todos tienen que estar de pie, todos me saludan, se sientan, sacan su cuaderno y la realidad donde estoy ahora es súper diferente, a pesar es que es una realidad más pobre, más humilde de la que estaba yo anteriormente, los estudiantes son más respetuosos con el docente porque las profesoras les han enseñado así, yo soy el único profesor hombre del colegio. Yo le hago clases a básica y media y soy el más joven, entonces, ante esas cosas igual ellos como soy más cercano, tengo mi jefatura también un séptimo básico, tengo cercanía con los papás, entonces ha sido muy bueno, aparte que la directora me ha prestado mucho apoyo, los colegas me han prestado mucho apoyo, es una realidad súper distinta, súper distinta, radicalmente distinta, y ante eso uno igual reacciona de diferente forma, una muy buena cotidianeidad con los profesores, tomamos desayuno juntos, hablamos temas que no tienen nada que ver con el mundo escolar, nos apoyamos, entonces funciona de una manera distinta. Entre colegio municipal y particular subvencionado, parece que la cosa es distinta, no sabría teorizar o dar una respuesta ante eso, pero creo que funcionan de una manera diametralmente distinta, es muy contradictoria la realidad, porque uno piensa que al ser colegio municipal como tienen menos recursos los estudiantes deben ser más pobres o sea deben de ser más vulgares, más ordinarios, más atrevidos, pero es totalmente opuesto, totalmente opuesto, creo que la humildad es un factor muy importante, no sumisión, porque la gente igual asimila que la humildad tiene que ver con la sumisión, pero no es así, son súper respetuosos los niños, entonces eso me agrada mucho.

Entr: Si bien tú me dices que son experiencias súper distintas, al parecer tienen que ver con la gente que está allí, más que con el propio colegio. ¿Qué cosas tú podrías ver como una constante en los colegios, así como institución?

Prof: Una constante del colegio como institución, yo creo que la constante que yo he visto solamente un colegio que ha cambiado esa modalidad es la, el tema de que el docente es un mero reproductor de un currículum que te da el gobierno, de conocimiento que te da el gobierno, y el único colegio que yo sé que tiene sus planificaciones hechas y son propias del

colegio es el Instituto Nacional, en donde los profesores son los que ejercen el poder dentro del colegio, son los que dicen lo que hay que hacer, lo que van a pasar, las cosas importantes. Aquí la cosa es totalmente distinta, aunque yo no lo hago, yo igual tengo que anotar dentro del libro los indicadores de evaluación correspondientes, el objetivo correspondiente porque eso es evaluado por el gobierno, pero trato de que las cosas no sean tan sencillas para mí, en relación a que yo no ando tomando conocimientos prestados porque tengo todas las habilidades para poder yo mismo hacer mis cosas, entonces, trato de hacer mi pega de la mejor forma, mi pega académica, porque estudié cinco años pa' poder yo mismo hacer mis cosas, no que venga otra cosa a hacer mis, otra persona a hacerme lo que yo quiera, entonces yo creo que esa mantención de los currículos en donde las cosas son muy arbitrarias y en donde te, colocando un ejemplo te hacen pasar participación ciudadana y solamente te hablan de políticos, que la democracia, que cuáles son los poderes representativos del estado, cómo se separan los poderes, que para qué sirve el senado, el parlamento y son cosas que uno, uno hasta los niños mismos dicen no sirven de nada y ante esa reflexión uno queda muy conforme porque es la realidad de todos, es la realidad.

Entr: En esta misma línea, qué opinión te cabe estas pruebas estandarizadas, porque son medidores de todo esto que tú me vienes diciendo de este contenido del currículum, pruebas como el SIMCE, como la PSU, que finalmente es como todo un camino para llegar a esto pareciera ser. No sé cuál es tu opinión.

Prof: Yo ahora ante eso te puedo responder de manera súper efectiva, yo tengo, soy encargado de SIMCE dentro del colegio, soy el encargado del SIMCE porque este año 4° básico y 8° dan SIMCE y el SIMCE se mide en los 4° básicos, el SIMCE de cada colegio se mide en los 4° básicos, entonces yo me dejaron como encargado porque yo soy profesor de media, pedí un permiso especial en la corporación de Santiago para poder hacer clases en básica y ahora tomé el 4° básico y ante esas cosas yo lo único que dije fue que me imprimieran hartos ensayos SIMCE, con hartas alternativas, entonces yo las habilidades más profundas que puedo enseñarles, porque el conocimiento ya no está quizás a veces, trato de enseñarles habilidades para que respondan, de que reconozcan cuál es la pregunta maliciosa dentro de este, capciosa dentro de las alternativas que están, trato de que si ya esta alternativa esta no sirve si se repite la otra alternativa que la eliminan al tiro, trato de que efectúen ese tipo de

perspectiva, de que vean la prueba no solamente como un instrumento medidor, sino que ellos mismo capten las cosas mentirosas dentro de eso.

Entr: Como las estrategias que se ocupan.

Prof: Las estrategias que se utilizan para poder contestar una prueba, eso trato, porque el mundo escolar, a diferencia del mundo académico las pruebas tienen ese formato, como de estrategias, de encontrar un patrón, de buscar cuál es la diferencia entre esa, comparar.

Entr: Hace poco, no sé de dónde escuché pero una reflexión así bastante simple y bonita. Una niña decía, al parecer venía de otro país a Chile, y entró al sistema regular escolar y decía que no entendía por qué los profesores se esmeraban en que los estudiantes se equivocaran en esto de las preguntas de alternativas, no ves que se ponen alternativas mentirosas para que duden, esta niña no entendía, pero por qué el profesor va a querer que yo me equivoque, y yo me quedé pensando y chuta, toda la razón, súper raro el mecanismo si lo piensas.

Prof: Es raro e igual es... es fome también, en relación a que uno podría no sé, dai` una pregunta y después les colocai` abajo las respuestas y tú los hací` reflexionar sobre la respuesta si está bien o mal, podí` colocarle las respuestas y a él mismo decir, “juanito dígame porque esta respuesta que yo coloqué aquí está buena” y que el estudiante te va a decir “no porque pasó esto, pasó esto otro” entonces si uno igual puede andar haciendo, hacer las cosas de mejor forma, las pruebas de alternativas son un gran colador, un gran filtro y eso es lo que mantiene este estándar mantiene todo las cosas como son hoy en día. La fragmentación, la segmentación.

Ese es otro problema como, hay profesoras que hacen que...y todas estas pruebas hacen que los niños se estresen en vez que disfruten, y eso creó el estándar, yo ahora soy el encargado, hoy día la jefa de UTP le dio una prueba al cuarto básico, me dijo “oye XXX no saben nada”, le dije “señora llevo tres clases con ellos”, le dije “llevo tres semanas, llevo tres clases con ellos, qué más quiere que haga, si yo llevo aquí desde Mayo, llevo tres clases solamente con ellos, qué puedo hacer yo dije yo no soy mago”, lo mismo que te dije, “no soy mago” y me quedó mirando y se fue. Y eso es una, esa es otra diferencia en el colegio municipal que los profesores no le tienen miedo a la jefa de UTP, aquí la jefa de UTP la avasallan.

Entr: XXX, y entonces luego de todo esto que hemos hablado, ¿cuál sería ahora tu visión de la profesión, ahora que ya pasaste por ciertas experiencias que tú me comentabas, porque finalmente me decías que había todo un sentido emancipador cuando saliste de ahí y conversabas con tus compañeros, y ahora?

Prof: Todavía no se... dentro de mi concepción hoy día como profesor uno va mutando mediante va pasando el tiempo, pero yo todavía tengo esa, ese ideal intacto por así decirlo, quiero que mis estudiantes todavía sigan, que sean reflexivos, que puedan convivir con la realidad de una manera distinta como lo hacen las demás personas, tratar de de que no, no sean los más rebeldes, yo tampoco lo soy, pero de que sean conscientes de las cosas que están pasando, y como les digo a ellos que no le anden metiendo los dedos en la boca, las manos en la boca porque nos tienen metido hasta el codo, entonces se ríen ante esas cosas y se dan cuenta de que, de que mediante el conocimiento uno puede ir adquiriendo nuevas habilidades, por eso yo todos los días yo tengo una micro que pasa cerca de mi casa que me deja afuera del colegio, pero yo todos los días camino hacia Gran Avenida para ir a buscar el diario, “La hora”, entonces recojo el diario y luego el primer curso que me toque leemos el diario y analizamos qué noticias sirve, cuál no nos sirve, los chiquillos ya tienen todo impreso dentro de su sentido común que si se sale el, el Felipe Flores hablando de que quiere volver con su novia, o sale la Kenita Larraín, la cualquier tipo de la farándula, ellos saben que esas cosas a nosotros no nos importa, saben que son payasos y yo no se los he dado, ellos mismos reconocen que esas noticias no nos sirven a nosotros de nada, entonces creo que ese es el primer paso reflexivo de todos los días, aunar en esto de poder ver el diario y ver qué está pasando todos los días.

Entr: Entonces de alguna forma podríamos concluir según lo que tú me dices, de que este sentido que tú tenías de tu propia labor, de tu ejercer diariamente como profesor ha tenido que cambiar, ¿ha tenido que como adecuarse quizás?

Prof: Antes era muy radical, tenía métodos muy radicales por así decirlo, palabras muy radicales, pero esta nueva concepción ha tenido que ir instrumentalizándose dentro de este aparato institucional que es la escuela, porque uno no puede llegar y decirle al niño oye anda y hace esto y hace esto otro y comete este crimen porque es mirado como un crimen dentro

de esta sociedad, entonces yo no puedo hacer esas cosas y tampoco no quiero que lo hagan, sino que...

Entr: De todas formas lo tienes como salvaguardado, como implícito.

Prof: Implícito de estas cosas que él se dé cuenta que lo están cagando y no solamente a él, sino que a su familia que eso es más terrible.

Entr: ¿Entonces de alguna forma, gracias a este salvaguardar este ideal, este pensamiento, este sentido de tu labor es que tú sigues trabajando como profesor?

Prof: Sí, todo el rato.

Entr: Porque si no fuera así, si no pudieras tener esto implícito.

Prof: Yo estoy estudiando otra carrera, estoy estudiando Geografía y en un futuro próximo quiero ser geógrafo y trabajar como geógrafo, pero tampoco no me quiero alejar nunca del aula, creo que hay algo que está súper impreso en mi interior, quiero que permanezca y quiero que siga fluyendo y no sé hasta cuándo llegaré a ser profesor, pero yo no quiero abandonar el aula, quiero también actualizarme, encontrar nuevo métodos, nuevas formas, nuevos conocimientos, pero no quiero abandonar, no voy a mitigar mi esfuerzo, no voy a claudicar nada por esta batalla. Se pasa bien, se ríe, uno de repente tiene harta frustración, tiene muchos eventos, pero te sacan sonrisas y podí estar muy cansado pero igual te reí, entonces esas cosas son gratas, los niños son inocentes, uno es el que ya sabe las cosas que están sucediendo y quizás nunca las van a saber a cabalidad, pero uno es el que sabe y tratai` de defenderlo po' y por eso ante las últimas fiestas patrias todos querían adornar la sala y hacer esas cosas más patrióticas y yo me dije a mi mismo, pucha si mis estudiantes son chilenos, son patriotas, voy a tener que yo ser patriota con ellos, seguirlos a ellos a todas partes, entonces esas son como las afinidades que a uno le van mostrando que tiene que ser flexible dentro de este espacio, ver todas las ideas y no andar mermando las ideas a otros estudiantes porque tienen otra perspectiva o porque no son las cosas que tu querí que piensen, pero hay que estar en todo momento con los estudiantes, ayudándolos, apoyándolos, y desgastándose porque uno se desgasta ante esta situación, pero hay que estar ahí, siempre en pie. Qué bonita frase... como de Benedetti, no te rindas jamás, no te rindas jamás.

Entr: Muchas gracias XXX.

Prof: De nada.

Entr: Me van a servir mucho tus reflexiones y te doy mis agradecimientos.

Prof: De nada. Ojalá te vaya muy bien y quiero ver publicada esta tesis (risas).

Entrevista 2

Ficha técnica Sujeto 1

Género: Masculino.

Ocupación: Profesor de Historia.

Establecimiento: Municipal.

Tiempo de duración: 50 min 6 seg.

Simbología:

Entr: entrevistadora –Daniel Arriagada.

Prof: profesor entrevistado.

Entr: Bueno XXX, gracias por acceder a esta nueva entrevista en el marco de mi investigación para mi tesis. Quisiera que retomáramos algunas temáticas que emergieron a la luz en la entrevista pasada y para partir me gustaría iniciar con esta visión que tú me manifestabas que tenías cuando recién saliste de la universidad, antes de verte enfrentado a esta experiencia laboral, a esta inserción laboral, tu tenías cierta visión. Tú me decías que querías ser un emancipador de masas, que era como tú filosofía personal que quizás querías transmitir en tu oficio, y claro en el correr de la entrevista das cuenta de alguna forma que tuviste que ir instrumentalizando este sentido. Primero me gustaría saber cómo construiste este sentido de la profesión, ese como liberador del pensamiento que me decías.

Prof: ¿Cómo se construyó?

Entr: Sí.

Prof: Bueno, esto igual tiene que ver con algo bien teórico, bien académico. Uno cuando sale del colegio se topa con diferentes personas, en donde cada persona va teniendo perspectivas sobre la vida. Yo entré a la universidad y no sabía al respecto de muchas cosas que sucedían en la realidad, entonces a medida que uno va adquiriendo conocimiento, va leyendo y va razonando, y también tiene que ver con la mano y, y la línea de la universidad, la cual es muy importante a la hora de poder después salir y ver con, ver y más que ver observar la verdadera realidad. Entonces igual la línea que tiene la universidad a donde estudié tiene que ver mucho con la visión que tiene hoy en, que tenemos hoy en día o que tengo yo hoy en día con respecto

a cómo se fraguan las políticas, cómo se administran los colegios y qué significa la pedagogía por hoy en día.

Entr: Entonces tu formación inicial docente igual significó un quizás abrir otras perspectivas personales en ti.

Prof: Sí. Perspectivas, formación docente, pero también el contacto con otras personas de diferentes lugares. Uno cuando va un colegio, cuando el colegio no es muy céntrico, uno se topa con gente de su mismo barrio, pero a la hora de ir a la universidad uno se topa con gente de diferentes lugares, que tienen diferentes tipos de pensamiento, tienen diferentes estilos de vida, tienen diferentes vestimentas, que es algo súper importante, la estética es súper importante, entonces uno va adaptándose o quizás va mutando, transformándose y asimilando cosas extrañas a la primera naturaleza por así denominarlo que tiene uno, que es con su vecindad, su barrio, entonces al despegar de esto uno va tomando otras actitudes sobre la vida, va conociendo gente, gente buena, gente mala, gente que suma y gente que resta, entonces ante esas cosas uno va cambiando perspectivas en la vida y así va adquiriendo nuevos conocimientos, y como te digo yo como primera instancia y como primer sustento puedo decir que mi formación se basa netamente por lo académico, por lo académico, eso tiene que ver con lo que uno va conociendo y estudiando y uno eso lo va razonando y lo va perspectivando por así decir de, de, de su mirada, así gracias a eso yo tengo una mirada, tengo una mirada que veo, que he formado al día de hoy. No sé qué más podría decirte con respecto a eso.

Entr: Sí, porque ahí hay algunas cosas que tú me contabas que contribuyeron a que finalmente llegado al quinto año ya titulado, tuvieras esta intencionalidad de decir yo quiero ser un liberador del pensamiento.

Prof: Ah, ya. No, uno con esas cosas uno igual lo ve. Al contrario de otras universidades nosotros estudiamos pedagogía e historia a la misma vez. Entonces uno va a medida que va avanzando eso va viendo que la educación tiene que partir desde una base, y cuál es esa base, de que los cabros chicos tengan razonamientos propios para poder desarrollarse durante la vida, creo que esa es la base de, de la que uno tiene. Y la otra base es que no es cualquier cabro chico, no es cualquier cabro chico, sino que los cabros chicos que más necesitan,

porque al fin y al cabo todos sabemos que los sueldos docentes no son muy grandes, uno puede pegarse un lujo como unas vacaciones a final de año, pero todo el desarrollo y el trabajo de año es súper agotador y la, el pago no es muy grato, entonces no es vocación tampoco, sino que son proyectos políticos que uno va formando cuando joven.

Entr: ¿No es vocación?

Prof: No es vocación, es una cosa distinta. Los profes todos hablan. Yo voy, yo hago clases en un colegio municipal en donde las profesoras ya hay algunas que ya están por jubilar y se quejan todo el rato del dinero, de que aquí, de que la jubilación y yo me he dado cuenta, ellas mismas me van conversando, tienen casa en la playa , tiene auto, tienen los hijos en la universidad, tienen todas las cosas que uno puede tener, cosas básicas por así denominarlo en esta nueva era más moderna o posmoderna en donde todos tienen que estudiar, en donde la propiedad es súper importante. Ya no podí' tener una casa, tení' que tener una casa aquí en Santiago, otra pa' arrendar en Santiago y otra en la playa pa' poder estar feliz. Ellas tienen de todas esas cosas y de repente yo igual me doy cuenta de que yo ante esas cosas no tengo nada y tampoco no es mi motor, llegar a tener esas cosas, sino que otra cosa diferente po', y yo creo que eso se ha fundamentado desde cosas, desde libros, desde otros autores que han tenido la, la, la fuerza y el valor de ser, de no ser timorato, de llevar su discurso a la calle, de llevar su discurso a todos los frentes de lucha por así denominarlo. Si hay una protesta tení' que ser el más radical, si vai' a estar en la sala tení' que serlo también porque si no es así no te van a resultar las clases. Tampoco no voy a andar diciendo a los cabros chicos "oye, toma una piedra y sale a tirársela a los carabineros" o "libérate, gobiérnate tú solo, rompe las ligaduras del Estado" y cosas así; sino que uno mismo es el que tiene que forjar su propia libertad, creo que el concepto de libertad es algo personal, subjetivo, de cada persona, entonces creo que ese es un plus valor que uno tiene que obtener y eso se logra solamente por la escuela, porque no está en todos los hogares ese capital cultural como poder decir "oye, tu tení' que ser libre, tu tení' que hacer estas cosas".

Entr: Con respecto a eso, el capital cultural que pueden tener los estudiantes, hay algo que quisiera rescatar que en la entrevista anterior me decías. Me gustaría a propósito de esto, tú me decías que de alguna forma se frustraba tú, esto es un parafraseo, que se frustraban tus deseos de concretar este sentido que tu tenías de la docencia, de ser profesional, a partir de

los estudiantes, porque en ciertos contextos los estudiantes no tienen las herramientas básicas como para poder empezar y tu ejercer de la forma que querías.

Prof: Sí, mira igual eso tiene que ver con que yo, con que uno de repente espera muchas cosas de las personas. Yo igual soy de esas personas súper idealistas que todavía confío mucho en la gente, entonces cuando uno va a clases de repente tiene las mejores intenciones, las mejores ideas pa' poder plasmar y hacer una clase, piensa en escenarios perfectos, pero de repente el estudiante es el que no cumple, el estudiante es el que lo va desilusionando a uno cada día porque al fin y al cabo no traen las tareas, no cumplen, no participan, pero después te dai' cuenta que ellos no son los culpables, sino que los culpables, la culpabilidad va de los propios hogares po'. Los papás prefieren que el cabro chico esté callado y comprarle un computador y contratarle internet que esté todo el día metido en facebook y que esté tranquilos, que no lo estén molestando, entonces ante esas cosas qué más puedo hacer yo.

Entr: Eso te quería preguntar. ¿Entonces el docente qué puede hacer ahí?

Prof: El docente ante esas cosas...

Entr: Porque de alguna forma no puedes ser el docente que tú quieres ser a partir de que los estudiantes no son lo que tú esperas quizás, ¿o no?

Prof: Si po'. Ahí es uno cuando ve, ahí es uno cuando es la astucia por así decirlo, que la que debe tener cada profesor y no creo que tampoco la tengan todos, sino que esa astucia de poder aprovechar los mismo intereses que tienen los cabros chicos. Yo una de esas cosas, si les gusta ocupar computador hacemos actividades en computador po' y las hacemos así y yo igual soy súper estricto, soy súper correcto conmigo mismo, yo no le cambio notas a nadie, no juego con nadie con respecto a las posibilidades que van a tener pa' sacarse buenas notas o malas notas, Entonces si vamos, si les gusta ocupar el computador vamos a la sala de computador cuando está desocupada y hacemos un power point. Buscamos, si quieren buscar en internet buscan en internet, entonces cosas así por el estilo, pa' poder ocupar las cosas que a ellos les interesan, a un niño yo me he dado cuenta de que aunque lo tengai' puesto en un computador y está haciendo una tarea fome, él la va a hacer, por qué, por el solo hecho de estar en un computador, porque le gusta eso, no es una cosa, y el que termina también hay

premios, si uno también tiene que ceder si se saca, si termina antes puede estar jugando un rato en internet, lo que quiera, mientras sea algo que se pueda jugar en el colegio. Entonces, ante esas cosas, esas herramientas uno tiene que ir cediendo, tiene que negociar, esto es un negocio y yo soy más grande que ellos, entonces tengo que yo saber negociar mejor po'.

Entr: ¿Entonces de alguna forma con estas cosas que tú me mencionas, que tú me dices que haces con los estudiantes, te responsabilizas de esta carencia que puedan tener los estudiantes?

Prof: Sí, hay que, uno se responsabiliza totalmente. Al fin y al cabo después cuando vienen estas pruebas estándar como el SIMCE, si les va mal uno es el afectado, uno es el problema, uno es el que tiene las falencias, entonces ante esas cosas uno tiene que hacer lo mejor no más.

Entr: Claro, porque de ahí viene el desprestigio social de la docencia.

Prof: Sí. Ahí viene que el profesor no cumple con sus tareas específicas, el profesor, el profesor no está capacitado pa' poder hacer estas cosas, y todos los males de la educación y todos los males de la sociedad están hoy en día en los profesores. Entonces ante eso uno tiene que ponerse el parche antes de la herida y poder hacer la pega mejor. Y una cosa es pega y otra cosa es tener amistades con los niños po', entonces uno ahí tiene que ver y tiene que ser astuto y tiene que ser inteligente, y como te digo yo siempre trato de negociar, a mi ir al colegio es un negocio, un negocio de carácter, es un negocio psicológico, un negocio en donde...

Entr: Vas transando.

Prof: Sí, voy transando, sí claro. Pero siempre yo manteniéndome sobre esa...ganando, por así decirlo...

Entr: O sea, tu menos flexible que el exterior.

Prof: Ellos son los que tienen que ser más flexibles, si al final yo soy el que les está dando las opciones y ellos tienen que tomar las opciones pa' poder hacer eso, si aquí el tema de la autonomía como te decía antes, eso que yo era emancipador antes, no va, no se realiza en de

forma total, si yo le digo al niño “ya cuál es...hagamos un trabajo sobre la revolución francesa, cuál, qué es lo que querí’ hacer tu”, yo siempre doy eso y me dicen “no yo quiero hacer una carpeta, yo quiero hacer un tríptico, yo quiero hacer un cuestionario, yo quiero hacer diferentes cosas”, pero no falta el que viene y me dice “no, yo quiero hacer un dibujo”, entonces ante eso después llegan y yo he aceptado, “ya hace un dibujo sobre eso”, pero llegan con dibujos con palitos, entonces es la flojera, entonces ante eso uno tiene que ser estricto y ser radical y cortar eso, cortar eso de, desde, en la primera instancia si el que te llega y el que no quiere cumplir uno tiene que llegar y decirle ya “como quisiste hacer eso, ahora vai’ a hacer esto” y darle más tareas pa’ que se esfuerce, si al fin y al cabo toda en la vida es esfuerzo.

Entr: Y con respecto a esta instrumentalización de tu perspectiva que tú le dabas a tu quehacer profesional. ¿Cómo se fue dando eso?

Prof: ¿Un enfoque que tengo hoy en día?

Entr: No, no, tú me decías en la entrevista anterior que de alguna forma esta concepción que tenías tuvo que ir instrumentalizándose dentro de lo que es la escuela.

Prof: No, una de las cosas que yo igual le apporto harto a los estudiantes, el tema, creo que el tema de ser autónomo, de ser, de ser más liberal o de tener razonamiento sobre y conciencia sobre la realidad tiene que ver algo con el respeto, entonces yo trato de fundamentar todas mis clases, todas las actividades que hago, que yo hago con los estudiantes en base al respeto, y una de las cosas del respeto es que yo trato de que todos hablen, del estudiante que no habla, del que está callado, yo tratar de hacerlo que hable y que todos los demás lo respeten, no se burlen de él, entonces trato siempre de que los estudiantes hablen, de que aporten a la clase y también eso tiene que ver con algo que yo creo que debe estar presente, creo que todavía yo lo tengo ahí siempre, que dentro de la sala hay que ser horizontal. Dentro, hay una sola jerarquía y creo que yo y eso siempre va a estar, digo yo no creo en esas teorías del Paulo Freire en base a la horizontalidad en donde el profesor tiene que ser amigo de los estudiantes, no creo en eso, yo creo que ahí los estudiantes siempre te van a mirar como el profesor y nunca te vas a poder desligar de eso.

Entr: ¿Y tú antes creías eso? ¿Y tuvo que cambiar?

Prof: Nunca lo creí, nunca lo creí, siempre tuve esa línea bien marcada.

Entr: ¿Y qué cosas de este primer sentido de radicalidad, de liberador de pensamiento, de emancipador se mantiene y qué cosas no?

Prof: Bueno, yo creo que uno cuando es universitario estudiante, tiene menos responsabilidades, tiene menos deberes, entonces uno ahí tiene, le puede dar rienda suelta a todo su salvajismo por así decirlo, entonces uno tiene tiempo de hacer miles de cosas, ahora con un trabajo que son trabajos estables y uno tiene que responder, porque al fin y al cabo si no respondí', no le estai' respondie..., no solamente le estai', no le estai' respondiendo a tu trabajo, a tu jefe, sino que no le estai' respondiendo a los niños, porque cuando faltai' tu un día a clases, lo niños quedan tiraos', entonces la hora que te toca a ti con cada curso, quedan solos en el, en el patio o molestándose, entonces creo que por eso va, por el tiempo, por el tiempo de yo podría hacer miles de cosas, pero desgraciadamente hay que dormir, hay que descansar, porque al otro día hay que volver a levantarse, hay que estudiar, hay que planificar, hay que hacer nuevamente las tareas, revisar pruebas, actividades y al fin y al cabo los niños ese tiempo no está en la escuela, no te lo da, el sistema educativo no te da eso, más que en los colegios con más dinero, con más prestigio, son los que te dan esa oportunidad y contratan a los profesores en base a 50 y 50, horas pa' trabajar y horas pa' planificar y aquí en los barrios más bajos no se ve eso, entonces esas son las cosas que uno tiene que ir viendo.

Entr: Y qué te hace sentir esta como adaptación de alguna forma que tienes que hacer, porque tuviste que renunciar a ciertas cosas tuyas, mantienes algunas. ¿Esa renuncia qué te...?

Prof: Las mantengo, quizás se mantiene el discurso, pero las acciones ya se van quedando un poco más atrás. No sé po', uno cuando de arrepente se reunían todos los estudiantes a ir marchar por una protesta uno iba o cuando habían otro tipo de reuniones sociales, uno también iba, participaba y ahora no se pueden dar esas instancias porque uno tiene deberes, tiene deberes, tiene horarios que cumplir, entonces ante esas cosas uno se va agotando, se va agotando y quizás no es la pocas ganas, sino que es el poco tiempo que son como los dos factores que van contrarrestando esto, pero el discurso queda intacto, el discurso queda intacto.

Entr: Permanecen, pero generalmente no los puedes llevar a cabo.

Prof: A cabo, no los puedo llevar a cabo quizás en un, en un, en un accionar más concreto, más, más quizás uno le podría, le podría hacer como más concreto, pero esas ideas todavía se mantienen en la sala po’.

Entr: ¿Cómo?

Prof: Yo trato de que los estudiantes analicen bien las cosas y llegar hasta el último punto el análisis sobre cualquier cosa, sobre una oración, sobre una imagen, sobre una frase, sobre una palabra, entonces ante eso hay que esa radicalidad hay que ponerla en otras cosas, matar esas pasiones entre medio de otro métodos.

Entr: ¿Y qué tiene que ver acá la instrumentalización de estas ideas?

Prof: La instrumentalización.

Entr: ¿Cómo ocurre eso?

Prof: Cómo ocurre eso, la instrumentalización. Bueno, tiene que ver con un motivo más pedagógico, quizás esa instrumentalización de todos estos ideales se pueden lograr mediante actividades, pero actividades que no, no me gusta darle el denominativo de significativas, sino que son actividades conscientes, en donde uno va y le pregunta al cabro chico “oye, tú sabí’ por qué está pasando esto o no, por qué sucede esta cosa o por qué pasas esto” y si el cabro chico te puede decir por esto y por esto otro es porque tu lograste algo que verdaderamente es importante y, y por eso te decía más que significativo es algo que tiene que ver con la vida propia, con la realidad, porque todas las cosas en la vida son significativas creo yo, pero hay cosas que van marcando y otras que van importando y van degradando más la realidad la van degradando y la van decodificando de mejor forma, por eso hay cosas y actividades en donde uno tiene que ser más profundo y otras en donde uno tiene que ser más ligero. El curriculum, el gobierno da un curriculum en donde uno tiene que cumplir con ciertas actividades, con ciertas cosas, pero uno también tiene que en su discurso propio poder fundamentar otras cosas que son más importantes, ninguna página del curriculum sale que relacionen con su cotidianeidad con sus padres y con cosas por el estilo, pero uno es el que tiene que abordar esas cosas y preguntarles si estamos hablando sobre la cuestión social,

sobre algo de gente que era pobre, preguntarnos si esa realidad ha cambiado en el tiempo o si se mantienen ciertos rasgos.

Entr: Entonces esa es la forma que tu quizás de forma implícita pones en ejecución tus ideas, tus pensamientos.

Prof: Sí, totalmente.

Entr: De alguna forma así las haces sobrevivir. Porque pareciera ser que tú no puedes llegar y poner.

Prof: No po', ese es el tema. Esa instrumentalización se hace con respecto a eso, esa es como la estrategia. Es como una estrategia y uno la que tiene que... Uno en la sala es como un actor, uno tiene sus guiones, entonces va y uno planifica y la planificación es su guión, y uno hace esas cosas, dice qué vas hacer, qué va a pronunciar, pero al fin y al cabo llegai' y eso es espontáneo, muy espontáneo, porque los niños van preguntando cosas que son muy ajenas realmente a los contenidos y si él entiende por ese camino, tu teni' que adaptarle lo que él te diga eso, entonces ante eso uno va y va adaptando, por eso uno es conocedor de todas las cosas, tiene que igual estar siempre actualizándose y yo no veo televisión, televisión nacional, cadena nacional no veo, entonces me cuesta harto de arrepente estar como adaptándome a las cosas que ellos ven.

Entr: Como a la cotidianeidad de ellos.

Prof: Como a la cotidianeidad de ellos, pero trato de preguntarles hartas cosas, cuando no sé algo, voy investigando y voy preguntándole a ellos ciertas cosas que yo no sé, entonces nos reímos, trato por ese lado de arrepente, bueno con mi curso que yo soy profe jefe, trato de ser más amable, más cordial, más, por así decirlo más humano, más humano, más sentimental con ellos y por ese lado igual uno saca hartos frutos. De arrepente con los cabros chico uno igual se siente triste o de arrepente se siente frustrado porque la actividad de clase sale mal y en eso soy bien autocrítico con esas cosas, pero de arrepente cuando sali' de la sala y decí "ya chiquillos, váyanse, salgan a recreo" y que alguien venga y te diga "profe yo a usted lo quiero", entonces esas cosas son súper emotivas y aunque uno no crea que la educación es emotiva, es verdaderamente creo que uno de los móviles más importantes.

Entr: ¿Y ese sería como el único que tienes para seguir?

Prof: No, hay otro tipo de cosas también. A mí me gustaría avanzar también el tema de educación y me gustaría ser parte de cosas más grandes por así decirlo. Quizás no sé de qué cosas más grande, pero me gustaría participar de cosas sociales de, con un rol espacial, con una escala espacial más gigantesca, quizás no sé, después trabajar en reformar el curriculum y cosas así.

Entr: Como más macro.

Prof: Más macro, por eso te digo a nivel escalar más grande. Tiene que ver con cosas más generales en donde no solamente abarca un espacio que es un colegio, sino en donde se pueda tocar distintas realidades, porque al fin y al cabo son realidades pobres, vulnerables, pero toda esta vulnerabilidad es diferente en todos los sectores.

Entr: Yo te preguntaba si solamente por esto seguías a propósito de estas demostraciones de afecto, porque la entrevista pasada me decías que hay momentos de frustración tal cual como tú lo comentaste ahora y vienen con estas cosas y de cierta forma te renuevan las energías. ¿Entonces sería esa una de los principales motivos de por qué tú sigues en la docencia ejerciendo?

Prof: No, no, yo no tengo carencias de afectividad, empezando, no necesito el cariño de los cabros chicos.

Entr: ¿Pero sí es un motor, o no?

Prof: Es un motor, de repente los papás vienen te piden ayuda sobre temas psicológicos, sobre que tienen problemas y cosas por el estilo y yo el último caso que me pasó, que dentro de mi curso habían seis niñas que se estaban cortando los brazos por problemas en la casa, entonces ante esas cosas uno tiene que actuar po' y tiene que interesarse, tiene que averiguar, tiene que investigar sobre los motivos de estas cosas, entonces tiene que hablar con la psicóloga, tiene que ir al Cosam, eso es una cosa del consultorio de la municipalidad, tiene que hablar, tiene que derivar, y el primer pronóstico de todas las cosas como tú soi' el profesor jefe te lo piden a ti, entonces uno tiene que hacer diagnóstico, tiene que hablar por

las niñas, tiene que hacer como al fin y al cabo, como, como el profesor vendría siendo como símil o sinónimo de papá de los cabros chicos, entonces...

Entr: Claro, porque de alguna forma tú estás a cargo.

Prof: Yo estoy a cargo de ellos, entonces ese es el tema. Cualquier drama del colegio soy yo, entonces ante eso uno se coloca como, como del lado de ellos, como que los defiende, entonces ante esas cosas uno igual actúa y no tiene que ver con el, con el carisma tampoco, el afecto, sino que también tiene que ver con este proyecto político que tengo yo, sacar a la gente del lugar donde están, que nos demos cuenta que esta cosa no puede seguir así, de que tenemos que salir y luchar por nuestros derechos. Tanto nos hablan de derecho, entonces que nos den los derechos, que tampoco no ligo tampoco al tema de los derechos, pero si a la gente le gusta hablar sobre derecho tenemos que pedir a la fuerza nuestros derechos y hasta que nos den. Y creo que eso, son esas cosas como que uno va como ese guardia del supermercado que, que da la vida por las cosas por el patrón y el patrón no le da nada y ni siquiera lo conoce, yo por lo menos daría la vida por mis estudiantes y yo tengo la gracia de conocerlos, creo que por ellos lo haría y por eso uno pone se podría decir de forma más romántica, uno pone el pecho por eso, creo que esa cosa es súper importante.

Entr: Tú estás siendo de una determinada forma en el aula y ¿es un poco como te lo imaginabas?

Prof: Sí, yo ahora tengo la libertad de hacer lo que yo quiera en el colegio en donde estoy.

Entr: ¿Pero tú te imaginabas recién titulado que ibas a ser así o hay cosas que quizás no te gustan tanto?

Prof: No, hay cosas que no me gustan, como el tema, pero ya tiene que ver con el ámbito más laboral, que uno tiene que aprender a ser profesor y a trabajar como profesor, uno tiene que ver con temas administrativos de relacionarse con los, la burocracia del colegio, con los cargos más altos, con los mismos compañeros, entonces ante esas cosas de arrepente igual hay sensibilidades que se toman y se van tocando todos los días, entonces si tú te enojai' con algún profesor o profesora tienen encontrones esto se transforma siempre en cahuines, el gremio de los profesores siempre algo, la gente es muy habladora, es muy mala, entonces y

como va rotando es muy, no es muy estable el trabajo de docente, entonces las relaciones son súper frágiles, entonces estas cosas no, yo no las conocía, todo lo otro ya sabía cómo podría ser, pero esta del, del saber trabajar como profesor de forma burocrática administrativa es lo que a mí me cuesta hartito, me cuesta hartito de que de repente vengan a decirme cosas y que XXX tení' que hacer esto, esto otro, si ya lo hice y la jefa no, la jefa de UTP realmente no ha revisado las cosas, entonces esas como cosas caricaturescas de la gente que no hace su trabajo son las que me molestan.

Entr: Entonces tu tenías ciertas ideas cuando saliste, te enfrentaste a este contexto educativo y tuviste de alguna forma ser estratégico y encubrir, poner en ejecución de otra forma las cosas que quieres hacer en el aula, porque tú también manifestabas que el aula es tuya, hay una autonomía que nadie se entromete.

Prof: No, nadie. A mí me han dado la libertad de poder hacer, tengo muy buena relación con la directora del colegio, entonces me ha dado la libertad de hacer las cosas que yo quiero, las decisiones del colegio igual se me preguntan a mí cualquier cosa, de que opino sobre este profesor, esta profesora se me preguntan y yo doy mi opinión al respecto, nunca con la intención de perjudicar a nadie, pero una cosa es el amiguismo y la otra cosa es la calidad, entonces trato de que funcione bien po', quiero que el lugar en donde estoy yo funcione de la mejor forma, y no para mí sino pa' los niños. Eso.

Entr: ¿Tu tal cual como sigues, crees que podrías seguir así?

Prof: Sí, yo, bueno mi intención como yo estoy estudiando ahora no es seguir en aula de colegio, dedicarme a otro tema de...

Entr: Pero eso por temas de intereses y expectativas tuyas personales, no...

Prof: Expectativas personales, no de otro tipo.

Entr: No porque te desengañaste...

Prof: No, pero no me gustó realmente la pega de profesor es bien bonita, bonita, tiene sus lados buenos, sus lados malos, pero la pega de profesor es bien desgastante, es desgastante.

Entr: ¿Y por qué es desgastante?

Prof: Porque no hay tiempo. El profesor tiene que ser profesor en el colegio y en la casa, entonces llevarte trabajo pa' la casa y yo no quiero eso pa' mi vida, yo quiero tener un trabajo en donde yo esté en el trabajo trabaje y llegue a mi casa a descansar. No estudié y no estoy estudiando tantos años pa' llegar a la casa a seguir con mi trabajo. Creo que esas cosas son importantes y ante eso me estoy esforzando ahora pa' seguir estudiando y después poder salir de esta escena.

Entr: ¿Tú sientes que no te puedes sacar nunca el disfraz, el actor de profesor?

Prof: No, no me lo puedo sacar.

Entr: Como que XXX queda ajeno.

Prof: Sí, XXX ya va quedando ajeno, todos lo conocen como el profe, el profe, entonces ahí uno va de repente adoptando esa, eso y porque soy profe tení' que ser el modelo de todo, el ejemplo, entonces esas cosas a mí no me gustan mucho, porque yo tengo mi, mi perspectiva sobre la vida y que no tiene que ver con ser profe, ser ejemplo.

Entr: XXX, me gustaría saber tu opinión a esos docente que sí efectivamente siguen por diferentes factores, ¿Cómo piensas tú que siguen esos profesores con hartos años de experiencia?

Prof: Yo creo que esos profes, tengo una sola palabra pa' poder denominarlo. Creo que hay, bueno dos, creo que hay profes que son muy valientes y que siguen y luchan.

Entr: ¿Y valientes por qué?

Prof: Porque es difícil la pedagogía en el contexto social de hoy en día es difícil, la falta de respeto, la desvalorización de la carrera docente y creo que ellos durante el tiempo han tenido que soportar hartas cosas, hartos cambios que se han dado, entonces todavía siguen ahí, pero hay otros también que son timoratos, que se les da miedo dar el paso adelante, entonces se mantienen, creo que esos son dos cosas.

Entr: O sea tú haces una distinción. Hay profesores que son valientes porque de alguna forma tienen que bancarse varias cosas que lo más probable es que son desagradables y también

como tú, renunciar a ciertas cosas; y hay otros que en verdad siguen por otros intereses ajenos a la labor de enseñar. ¿Es así o no?

Prof: Yo creo que igual hay cosas que son subjetivas de cada profesor y otras cosas que van por otra índole. Yo creo y de los profes que he conocido todos se quejaban y todos decían cosas, entonces a la hora después de opinar con los jefes, todos se quedaban callados, entonces pa' mi esa es una cobardía gigantesca y se mantenían ahí, marcaban el paso. Entonces, eso es lo que a mí no me está gustando yo no estoy dispuesto a renunciar a cosas que yo creo en la vida, por eso quiero cambiar de rubro, porque en la pedagogía no lo encontré po'.

Entr: No lo encontraste.

Prof: No lo encontré, y creo que hay otros caminos, hay otros métodos de seguir estudiando, de mantener nuevos conocimientos porque solamente como profesor no se va a poder lograr las cosas que yo quiero en la vida, que son más privadas también y ante esas cosas yo quiero cambiar de rubro y quizás algún día volver, pero volver renovado y con otras ideas mejores, con una madurez más grande si es que se puede comparar a los humanos con la frutas, el tema de la madurez, entonces esas cosas creo que tienen que haber una renovación o volver cuando este sistema esté cambiado porque al fin y al cabo yo soy un profesor luchando por muchos.

Entr: XXX, la entrevista anterior me decías que había una contradicción, porque te dolía decirlo pues uno se enamora de su profesión me decías, pero también la misma profesión te desenamora.

Prof: Es como la, es como la palabra dios, tiene los mismo fonemas de odio, entonces una cosa es amar y la otra cosa es odiar, es como el amor, del amor al odio un paso. Entonces hay momentos en que uno ama su profesión y en otros momentos en que uno la odia y eso tiene que ver con todas las relaciones que se, se llevan y se yuxtaponen todos los días po'. Hay momentos en que uno tiene muchas ganas de levantarse a hacer clases y hay momentos en que no tiene ganas por distintos aspectos emocionales y el profesor más que todas las cosas es humano, al fin y al cabo la pedagogía, el conocimiento académico, todas esas cosas no son tan importantes como la capacidad humana que tiene que tener un profesor de todas las

disciplinas, porque al fin y al cabo ser profesor es abarcar muchas disciplinas, psicología, trabajo social y antropología y miles de cosas, en donde uno tiene que, como yo te decía en la primera entrevista, uno tiene que ser un mago y tener muchas cosas. La otra vez me preguntaban cómo es tu didáctica, una niña en la universidad, y yo le digo, yo le digo, “No po’ mi didáctica yo trato de hacer las cosas mejor, de que las cosas le llegan a los estudiantes de mejor forma” y ahí me dijo “ah pero tú soi’ entretenido o soi’ fome” y yo le dije “oye, pero qué entiendes tú por didáctica” yo le dije “tu crei’ que yo soy un payaso que me voy a vestir de payaso pa’ ser clases, pa’ hacerlos reír?” le dije “na’ que ver?, entonces esas cosas la que la gente quiere y todos tienen mal entendido, que didáctico sea entretenido, eso no es verdaderamente así, didáctico es estratégico, que los niños entiendan de mejor forma las cosas no, pero yo no soy payaso.

Entr: ¿Qué cosas del colegio tú crees que están perjudicando a los profesores y en específico a ti? Porque resulta que tú tienes ciertas ideas y las tienes que encubrir.

Prof: Hay cosas que tienen que ver con los aspectos pedagógico y otras cosas con el aspecto de la administración del colegio y una de las cosas es que lo que afecta harto es la jornada completa, estamos hablando sobre un tema que ya es estructural, que es la jornada completa, los niños se ven afectados harto por estas cosas porque al fin y al cabo van mucho tiempo y después la última hora ya no entienden nada, lo único, el único móvil que los mueve es que tienen que quieren irse pa’ la casa porque tienen hambre, porque hay hartos que no almuerzan, entonces esas cosas son importantes a la hora de poder estar ahí en la sala, hay que ver factores endógenos y exógenos dentro de esta, de esta, de esta razón de ser colegio y ante esas cosas uno tiene que ser más precavido y ser más estratégico, más estratégico y estar al tanto de todas las cosas y cómo se mueven los estudiantes, de tomar las mejores estrategias.

Entr: O sea, de alguna forma tú te adaptadas harto al estudiante.

Prof: Si po’ a los estudiantes too’ el rato hay que adaptarse. De repente tai’ haciendo tu clase y vei’ que nadie te pone atención, después a la otra clase tení’ que cambiar la forma de la clase.

Entr: ¿Y cómo te sientes tú con eso?

Prof: No me siento ante eso me siento bien.

Entr: Pero en algún momento me decías que no podías ser el profesor que querías ser por culpa de los estudiantes. ¿O no?

Prof: Sí, pero ante esas cosas uno tiene que ir variando, igual me siento cómodo, porque al fin y al cabo yo tengo que ir actualizándome, no puedo hacer todos los años las mismas clases, entonces tengo que ir adquiriendo más ideas y más cosas y yo me voy viendo y uno va pensando bien y a medida que va avanzando la marcha va bien “ya este aprendido bien, este ha aprendido mal”.

Entr: Entonces tú piensas que estuvo bien haber transformado esto.

Prof: Sí, hay que transformar. Yo también tengo, yo soy una persona que nunca ha cedido mucho, pero tuve que ceder harto y los estudiantes también tienen que ceder junto como yo voy cediendo pa’ que esto sea recíproco y de esta forma yo voy avanzando, pero como te digo hay problemas endógenos y exógenos pa’ que uno tenga que ir avanzando dentro de esto, no sé po, un ejemplo con un tema bien específico concreto. Yo una vez estaba hablando con un séptimo básico, me tocaba hablar sobre el golpe de estado en Chile y después llegó la semana siguiente y llegó un papá y me dijo “profesor yo no quiero que usted le enseñe esas cosas a mi hija” y yo le dije por qué y me dijo “porque ahí mataron mucha gente”. Entonces uno ante esas cosas qué le podí’ decir al papá y ahí yo le expliqué bien que el tema tenía que conocerlo, que la señorita tenía que conocer lo que había sucedido en su país y todas esas cosas, entonces el papá quedó como desilusionado de mí por así decirlo, porque yo igual le iba a seguir enseñando esas cosas y efectivamente uno tiene que seguir igual, si tiene otros estudiantes y desgraciadamente también el curriculum no es individual pa’ cada estudiante. A mí me dicen “tu tení que cumplir con tales conocimientos, hacer tales cosas” y yo esas cosas las voy tomando a mi manera, yo voy diciendo “esto es significativo, esto no, esto sí, esto aporta, esto no aporta” entonces ahí uno va ligando y va jugando, pero nada más que eso se podría decir ante esas cosas, que hay cosas difíciles, tanto los papás y tanto de los estudiantes, tanto del entorno interior del colegio.

Entr: Tú me decías en la entrevista pasada que no querías dejar el aula.

Prof: Sí, yo, mira. Yo igual tengo de arrepente igual son cosas que se van tergiversando, de arrepente van cambiando los ideales dependiendo del estado de ánimo que tenga uno, creo que eso es súper emocional y yo por el momento no me gustaría cambiarlo, no me gustaría, creo que todavía me encuentro en este espacio, pero después me gustaría dejarlo por un tiempo y después volver renovado.

Entr: No te proyectas como para siempre en esto.

Prof: No, yo creo que la profesión de docente me va a matar y yo creo, yo he visto hartos profes y a toos' los profes los tiene chato. Tengo compañeros que tienen 25 años, entonces yo 25 años trabajando, entonces yo ante esas cosas y los veo y veo que están pa' la embarra' y se quejan y yo no quiero ser un viejo quejumbroso y por esas cosas quiero encontrar otro rumbo, pero también me gustaría hacer clases en universidad.

Entr: Y claro, lo más probable, suponiendo, que se quejan quizás porque no se ven realizados. ¿Crees tú?

Prof: Sí, también tiene que ver con eso. Hay hartos profes que se quejan por eso.

Entr: Porque tú de alguna forma quieres emigrar un rato, con otras expectativas quizás más macro o más profundas, a partir de esto. Tú estás buscando realización personal.

Prof: Si po'. Realizaciones personales que uno tiene que ver si este espacio o no. Yo quiero trabajar hartas cosas no quiero ir encerrándome. Pa' mi el colegio igual es funciona como un, como un espacio cerrado, entonces estar too' el día y llevar una rutina porque aunque uno vaya muy actualizándose y cambiando cosas es la misma rutina siempre y que los tenemos toos', que estemos en un asado y estemos hablando too' el rato sobre los mismos temas y cosas por el estilo. Entonces eso al fin y al cabo con cinco o seis años de eso yo creo que ya basta.

Entr: Si alguna vez escuché a un especialista en educación que apostaba por eso. De que el tiempo como de vida del profesor en aula debiese reducirse en pos de quizás rescatar esas experiencias y pasar como a una segunda fase de estos docentes con años d experiencia en aula con aportación al curriculum, a las formas, a las políticas educativas.

Prof: Sí, un trabajo más especializado.

Entr: Volviendo a la formación docente. ¿Cómo crees tú que debiese ser la formación docente? Porque tú estás satisfecho un poco por la especificidad de la institución universitaria en la que tu saliste, pero ¿y la formación docente?

Prof: No, falta ahí hartas falencias también, pero a pesar de todo la universidad en donde estudié fue la primera universidad en que envía a sus estudiantes a prácticas chicas todos los semestres, entonces igual se va, tiene un roce con todo eso, entonces uno va formando, va conociendo quizás el rubro, va conociendo a los estudiantes, va conociendo diferentes realidades entonces...

Entr: Va bajando las ansiedades profesionales también.

Prof: Si po'. Después cuando uno ya tiene que lanzarse a hacer clases ya está más en conocimiento de las cosas que va a realizar, de las cosas como del mundo a, a del, de los colegios y esas cosas así por el estilo, pero igual hay otras cosas que tienen muchas falencias como cosas administrativas que no se, en la universidad, cosas básicas como llenar libros, como...

Entr: Tú me decías como el quehacer pedagógico.

Prof: Sí, el quehacer pedagógico, el trabajo administrativo del profe. Esas cosas son falencias, no creo que exista otra universidad que, que modifique esas cosas o que haga más valer eso, pero, bueno yo me topé con niñas de la católica, de la chile haciendo clases en colegio, pero a ellas les enseñan la pedagogía después, al final. Ellas primero estudian too' lo que tiene que ver con el conocimiento, contenido, y después estudian al último la pedagogía y al último son cuando vana práctica, entonces eso yo lo tenía más dominado. Y eso creo al respecto a esas cosas, creo que hay buenas cosas y malas cosas dentro del ámbito escolar y de la formación docente propiamente tal, faltan muchas cosas, faltan muchas cosas que mejorar en too' los aspectos de la educación, desde la base, desde dejar de hablar sobre dinero y preocuparse por cosas que tengan que ver más con los niños y el profesor, solamente ellos dos, falta eso. El gobierno, el estado se preocupa del niño y del profesor y que se, ya no se

preocupe y tomen en cuenta problemas de infraestructura, problemas de plata sino que se preocupes solamente de ellos dos, que el profesor vuelva a recuperar su poder.

Entr: Su protagonismo me decías la entrevista pasada.

Prof: Sí, su protagonismo. Es como la historia de pueblo donde doctor y el profesor son las más importantes del pueblo y cualquier decisión es consultada por ello.

Entr: ¿Y por qué?

Prof: Porque al fin y al cabo la educación es el sustento de cualquier sociedad.

Entr: Es la proyección social.

Prof: Es la proyección social, eso como decí' tú, el futuro. Un niño bien educado, un niño bien consciente después en un futuro van a tener, se va, el lugar se va a transformar en otra cosa.

Entr: Es súper particular. Yo comparto lo que tú dices, pero también es súper importante considerable de que agregues al estudiante y al profesor, porque mucha responsabilidad se le da al estudiante, como que los niños de hoy serán el futuro de mañana y resulta que por ejemplo yo escuchaba una entrevista de Humberto Maturana que decía "bueno, pero esos niños no están solos, están con un adulto". Entonces estamos dando la responsabilidad al niño sobre el futuro cuando en verdad son los adultos con los que están los niños los responsables...

Prof: Si po', pero yo te digo en temas de infraestructura, en temas así educacionales, yo creo que el profesor debe, debería retomar ese poder que tenía antes, ese poder de no de andar, de ser autoritario con respecto a la demás gente, sino que un poder de dominio sobre la sociedad, porque al fin y al cabo somos la proyección, somos el sustento del futuro por así decirlo y si cambiamos la perspectiva de este niño que quizás en la casa tiene muchos problemas después quizás él va a querer cambiar eso y no va a querer que esto funcione como le funcionaba a él en su hogar po', entonces esas cosas uno va haciendo generacional por así decirlo, si puede cambiar esta generación después quizás la otra va a ser menos de que, de la que es esta y

después puede ir terminando con los problemas quizás por así, no sé po', violencia intrafamiliar, un tema muy básico que se pueda ir terminando.

Entr: Y que la gente lo encasille en lo cultural y lo cultural de alguna forma de dónde bien.

Prof: De la educación, entonces estas cosas son bien importantes que uno vaya dando valores, valores esenciales para los niños, y eso quizás la otra vez se me olvidó decirle, que los valores son súper importantes y ahí uno quizás como ejemplo está el profesor. Uno tiene que adoptar valores bien claros, que estén, y que los niños también estén bien claros porque al fin y al cabo si tu tení' una actitud mala después ellos van a tomar esa misma actitud, creo que eso es bien importante.

Entr: Una pregunta que se me quedó. Cuando tu tuviste que modificar o encubrir o hacer implícito tus ideales del quehacer profesional, eso lo viviste de qué forma, como una forma tensionante o te desengañaste en ese puente entre cambiar y ya ser esto nuevo, esta transformación.

Prof: No, yo lo viví como una cosa de estrategia. En la universidad siempre me dijeron que era difícil, que si tu queriai' plasmar ideas que eran más radicales con respecto a la realidad que iba a ser difícil y que iba a existir la gente que te iba a colocar barreras pa' poder hacer esto, entonces ante esas cosas uno siempre fue estratégico y trató de hacer, he tratado de hacer las cosas lo mejor, de la mejor forma posible, entonces ante esas cosas uno tiene que ser estratégico, yo no lo tomé como una cosa que de tensión, sino que siempre supe que iba a existir. Entonces pa' mi eso era más de ser pedagogo no más, de mi labor.

Entr: O sea estaba dentro de lo que tú pensabas que iba a pasar.

Prof: Sí. Estaba dentro de la malla curricular... (risas)

Entr: Para ir terminando, cómo te sientes siendo profesor.

Prof: Como te digo, creo que igual es volver a pronunciar sobre las mismas cosas, tiene, hay momentos en que uno se siente muy bien, se siente satisfecho, siente que la cosa está funcionando bien, pero hay momentos en donde no se siente bien y tiene que ver como aspectos que van dentro de uno y aspectos que son externos. De arrepente si uno duerme mal

tiene cosas, no le gusta ir al colegio y, como una persona normal po' y las clases van a salir dependiendo de la disposición que tenga cada persona no más po', cada profesor. Hay profesores que están too' el tiempo enojaos', que no les gusta hacer nada, pero después las clases les salen con respecto a las emociones que ellos tienen y que van fraguando el diario vivir, pero a mí hay momentos, no te voy a decir, no voy a hacer bien claro en decir que me gusta, no me gusta, pero hay momentos en que sí y momentos en que no. Creo que ante esas cosas...

Entr: Los que sí por qué son.

Prof: Los que sí tienen que ver con too' los momentos afectivos, los momentos de risa, los momentos entretenidos que se dan dentro del aula. Y los negativos tiene que ver con too' este tema del incumplimiento, de la irresponsabilidad, de la relación con los otros pares, con los colegas, entonces hay cosas que son buenas y otras cosas que son malas po', hay mucha envidia, hay mucha competencia dentro del gremio, hay mucho miedo de perder la pega, entonces esas cosas...

Entr: Hay mucho miedo de perder la pega...

Prof: Juegan en contra. El gremio de los profesores es una tómbola, es muy rotativa, entonces un año pueden cambiar tres veces de profe de cualquier asignatura sin importar.

Entr: ¿Y eso cómo te hace comportarte a ti en el colegio?

Prof: De la misma forma no más po'. A mí no me importa.

Entr: Tú eres ajeno a esa tómbola.

Prof: Sí, soy ajeno.

Entr: O a ese miedo a esa tómbola.

Prof: Si yo quedo sin trabajo después me buscaré otro. No tengo miedo.

Entr: Y quizás estos profesores que llevan más años, tienen más miedo porque tienen menos oportunidades que los jóvenes.

Prof: Sí po', obviamente tiene menos oportunidades po', así como yo mismo yo las voy a tener en el futuro, menos oportunidades, ellos con 20, 25 años de profesión ya no quieren, profesores de esas edades en un colegio. Entonces ante esas cosas igual afecta a ellos. Yo todavía no tengo hijos, no tengo una casa que mantener, quizás en un futuro próximo también voy a tener que adaptar más esa lógica, pero hasta el momento no.

Entr: Francisco, hay algo que tu quisieras agregar, decir.

Prof: No, no, creo que como te digo volver sobre un tema que hablaba delante', que la labor docente, mi labor docente no tiene que ver con una vocación, yo no sé de a dónde salió esa palabra vocación, es como ama a tu prójimo, son cosas muy, son como falacias cristianas, entonces ante esas cosas yo me hago a un lado, lo mío es un objetivo político bien marcado y ante esas cosas quiero seguir y voy a encontrar los métodos, voy a encontrar las ganas para poder seguir adelante. Eso es lo que puedo decir.

Entr: Muchas gracias por tu disposición, por tu tiempo y por tu dedicación.

Prof: De nada.

Entrevista 1

Ficha técnica Sujeto 2

Género: Femenino.

Ocupación: Profesora de Lenguaje y Comunicación.

Establecimiento: Particular subvencionado.

Tiempo de duración: 36 min 01 seg.

Simbología:

Entr: entrevistador –Daniel Arriagada.

Prof: profesora entrevistada.

Entr: Me gustaría que me dijeras tu nombre.

Prof: Mi nombre es XXX.

Entr: ¿XXX cuánto?

Prof: XXX.

Entr: ¿Cuántos años tiene tú?

Prof: 27.

Entr: ¿De qué universidad egresaste?

Prof: De la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Entr: ¿En qué año egresaste?

Prof: En el año 2013, no, 2012. Llevo dos años trabajando como docente.

Entr: ¿En el mismo colegio?

Prof: No, el año pasado estuve en un reemplazo por pre y posnatal y este año estoy en un segundo colegio.

Entr: ¿En qué colegio estás ahora?

Prof: En uno que se llama Juan Bautista que queda en El Bosque.

Entr: Mira, primero un poco para que te explayas comenzaremos con una pregunta amplia y luego según el enfoque metodológico de la investigación más biográfico, tiene que ver con momentos biográficos académicos de tu vida. Entonces, primero me gustaría que me respondieras qué significa para ti ser profesora, ser docente.

Prof: Bueno, estar en constante aprendizaje, siempre voy con la disposición, sobre todo este año, como segundo año que trabajo con enseñanza media, de ir aprendiendo cómo hacer esta labor, porque en el primer año me di cuenta que los cinco años de universidad es muy poco lo que uno aprende en cuanto a la práctica de docente, entonces trato de mantener una actitud bien humilde y también bien estricta en el sentido de ir siempre aprendiendo más. Soy muy estricta en eso, siempre estoy tomando libros, yendo a conferencias, yendo a congresos y tratando de superarme en lo intelectual pero también en lo humano y en lo estrictamente pedagógico.

Entr: ¿Y este ejercer como docente que ha significado para tu vida?

Prof: Ha significado quizás abrir ciertas percepciones que antes las tenía yo creo bloqueadas. El trato con la gente creo que cambió bastante. Siempre fui bien cerrada y ahora he tenido que aprender eso de dialogar con los estudiantes, de repente entender que están de mal genio y no pescarlos. A veces saber que necesitan algo y hablarles más, creo que he ido conociéndolos un poco más y también permitiendo que me conozcan un poco más, creo que me abrí bastante en ese sentido, sobre todo este año cuando trabajé con, a veces trabajo con gente que tiene dos años menos que yo, entonces somos pares digamos, en todo sentido, hay gente que vive donde vivo yo también, entonces fuera de la jerarquía que tienen los colegios tan marcada, creo que me he preocupado de mantener una línea y de ir siempre aprendiendo, yo creo que eso es lo que al menos en estos dos años y espero que se mantenga tener una actitud humilde.

Entr: ¿Qué características tiene el colegio en el que trabajas actualmente?

Prof: Es particular subvencionado, se dice católico, pero en realidad no tiene una formación católica.

Entr: ¿Pero es parte de una congregación?

Prof: No, no. Hacen, no yo creo que hacen algunas pequeñas cosas para justificar el nombre Juan Bautista. No tiene, no hay restricciones, la malla es bastante libre, lo que uno hace en la sala rara vez se, se controla, digamos entonces, es como bien relajado en ese sentido. La relación de los profesores con los estudiantes es súper buena en general y los jefes como que no se notan mucho en realidad, no se hacen notar, no hay un control, no hay presión, es bien relajado el ambiente.

Entr: O sea bien óptimas las condiciones en las que estás pareciera.

Prof: Sí, este año sí.

Entr: Si, después hablaremos de tus otras experiencias. Mira, ahora me gustaría que volviéramos un poco atrás, al momento de elegir la carrera de pedagogía. ¿Qué cosas te motivaron elegirla? ¿Qué cosas pensabas? ¿Qué referentes quizás tenías? ¿Qué te motivó?

Prof: No me acuerdo muy bien de eso. Sí me acuerdo de los referentes. Teníamos un profesor de filosofía en enseñanza media, con el cual hice amistad. Él tenía más o menos la edad de mi papá y fue muy buen profesor, entonces a mi ahí me dieron ganas como de ser como él, lo típico. Después que salí del colegio yo seguí manteniendo contacto con él, me prestaba libros y yo entré dos años después de salir del colegio recién en la u. Me acuerdo que tuve un conflicto entre lenguaje y filosofía y finalmente me decidí por lenguaje. Yo creo que lo que influyó fue la imagen de ese profesor y la idea quizás de enseñar cosas, pero tenía una idea súper distinta de lo que era... yo imaginaba como alguien que sabe mucho y enseña a los demás y ahora no lo veo así, no totalmente distinto.

Entr: ¿Cómo lo ves ahora?

Prof: Como te decía hace un rato, yo siento que yo estoy aprendiendo más que los estudiantes en este momento, me siento muy, muy en formación todavía. Hay situaciones que no sé cómo enfrentarlas, entonces generalmente recorro a colegas que llevan más años y que conocen más a los estudiantes, les pregunto cómo tratas tú cuando un grupo hace esto, cuando los resultados son estos, entonces tenía la imagen como del profe que está en la altura y enseña y todos escuchan felices y no, ya no.

Entr: Y este profesor que tu mencionas como referente, este profesor de filosofía que tenía la misma edad que tu padre, qué características tenía que lo hacía particular para ti.

Prof: Lo que yo me daba cuenta en ese entonces era que a él le gustaba mucho lo que hacía. Por ejemplo, nunca lo vi enojado enseñando, siempre, y las situaciones las manejaba muy bien, cuando alguien no escuchaba él tenía maneras muy llamativas de captar la atención de los compañeros, además que sabía mucho y como yo en ese tiempo leía mucha filosofía, le hacía preguntas, él me contestaba todo, entonces para mí era como un genio. Eso es lo que me llamaba más la atención de él, y además que después me fui enterando que él participaba en el centro de alumnos, que estaba a cargo de varios proyectos importantes del colegio, por ejemplo la ampliación de la biblioteca, uso de recursos en el libro, en el taller de computación, entonces lo encontraba alguien tan comprometido a pesar de la edad que tenía que uno como profesor se va desgastando muy rápido, entonces yo dije qué hace que él lleve tantos años trabajando en lo mismo y tenga esta energía y eso lo admiraba en él.

Entr: Súper particular el profesor. Y ahora avanzado un poco más dentro de la carrera de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha, cómo fue esta experiencia, si puedes identificar puntos de inflexión en la formación, cosas que te hayan servido quizás.

Prof: Sí, yo estudié dos, tres años en San Felipe, en donde era una universidad muy pequeña con muy pocos estudiantes, entonces el ambiente era bien, bien cerrado, pero a la vez bien como de pueblo, ¿me entiendes?, como que todos nos conocíamos. Estuve esos tres años, después decidí cambiarme a Valparaíso porque San Felipe es como un pueblo bien, a mí me agobiaba. Me cambié y yo creo que ese fue un punto de inflexión bien importante porque en San Felipe al ser un mundo más reducido como que sentía que todo se estaba reduciendo, en un momento ya el último año ya no lo toleraba. Llegando a Valparaíso fue un cambio, una apertura. Profesores distintos, había mucha más competencia académica que era, no me agradó particularmente, pero lo viví mucho más allá. Habían más mundos fuera de la universidad y yo creo que ahí yo me empecé como a decepcionar de la pedagogía cuando me fui a Valparaíso, porque ahí yo tuve mis prácticas. Entonces estuve en un colegio emblemático y ahí es súper difícil sentir que te paras adelante y no... nadie te pesca, entonces ese fue como un choque emocional fuerte y como que ahí pensé qué mierda estoy haciendo,

dónde me metí. Después la presión de la tesis junto con la práctica, pero ya estaba en quinto año, entonces no...seguir no más.

Entr: Ese fue como tu motor finalmente, el que ya estoy aquí y hay que seguir.

Prof: Y seguir, terminé la carrera, terminé bien, y después comencé a trabajar y seguía manteniendo ese sentimiento. Yo creo que este año recién pude ver, tener una visión más positiva de la pedagogía.

Entr: ¿Ese sentimiento, me lo podrías explicar más? ¿A qué te refieres con ese sentimiento?

Prof: La sensación de haberme equivocado, la tuve mucho tiempo.

Entr: ¿Y por qué razón tenías ese temor?

Prof: Porque estaba en la sala ya, estaba en la sala y me estaba dando cuenta que no me gustaba.

Entr: ¿Y por qué no te gustaba?

Prof: Porque no, no podía hacer lo que yo quería.

Entr: ¿Y qué era eso que tú querías?

Prof: Por ejemplo, planificaba una clase en donde hablaba de un libro, por ejemplo yo tenía en mi mente que mostraba un video, que los estudiantes me hacían preguntas, que aportaban, que me discutían y no. O sea uno muestra un video de veinte minutos, escuchan cinco, no hay discusión obviamente, no hay preguntas, entonces tenía que ir transformando las planificaciones en el momento y ahí yo dije no, esto no, no es lo que yo esperaba, no es lo mío. Y además después fueron, el año pasado hacía clases dos semanas, me daba amigdalitis, después estaba en una sala salía con dolor de cabeza, entonces dije no soy apta ni psicológica ni físicamente para esto, porque me enfermaba, me enfermaba el ruido, escuchaba ruido, no me gustaba el ambiente con los colegas, entonces yo tengo que trabajar sola en una oficina, no sé, no soporto mucho la gente.

D. Era como un momento existencial álgido.

Prof: Sí, súper. Entonces llegó el momento en que yo llegaba al colegio y de a poco fui corriendo mi escritorio hasta que yo estaba en una esquina y los demás estaban todos juntos, o en el almuerzo me corría porque no soportaba sus conversaciones, no soportaba nada. Pero después me di cuenta que, o sea eso no lo siento tan superado, o sea cuando a mi alguien me molesta no me puedo acercar.

Entr: O sea, es como algo de todos...

Prof: Sí, yo creo que de todos, pero el ambiente del colegio que estoy en este año influyó mucho yo creo en tener una visión distinta del trabajo que estoy haciendo.

Entr: ¿Y por tanto es como reafirmar el seguir la docencia?

Prof: Sí, pero no lo veo como algo de toda mi vida. No podría aguantarlo yo creo toda la vida. En este momento me siento súper bien y yo creo que si tú me preguntas cinco años más, sí, porque de hecho estoy estudiando de nuevo, entonces, y algo relacionado con lo que estudié, entonces no pretendo salirme todavía, pero no lo veo como un trabajo de por vida.

Entr: ¿Y si yo te digo seis años?

Prof: Sí, está como dentro del rango porque si todo sale bien en un año y medio más recién me título, y después quiero estudiar Psicología, entonces, ahí unos años más yo creo cuando termine Psicología recién ya quizás dejar de ejercer y si es que resulta, son proyectos. Pero sí, yo creo que seguiría diez años más.

Entr: Y si yo te digo 11 porque un poco estoy empujando la reflexión a saber o a concretizar un poco en tí, en tu sentir, ¿por qué no toda la vida por ejemplo?

Prof: Porque no me acomodan las condiciones.

Entr: ¿Y cuáles son esas condiciones que tiene la escuela?

Prof: Por ejemplo la visión que se tiene del profesor no me gusta, no me gusta que los apoderados traten a los profesores como si ellos los hubiesen contratado. También, este año como no tengo jefatura tampoco he tenido trato con los apoderados, sin embargo lo viví, ¿me

entiendes? La de los directores hacia los profesores, siento que los ven como una carrera, está muy degradada, totalmente.

Entr: O desvalorizada también.

Prof: Sí, y eso también como los papás piensan así, también se lo dan a entender a los estudiantes y ellos lo reflejan. O sea con sus comentarios uno se da cuenta que ellos tienen una visión del profesor que es mínima. Entonces, y ellos van a tener más hijos que van a pensar lo mismo quizás, entonces no, yo no puedo aguantar mucho, no creo que lo pueda aguantar mucho tiempo más.

Entr: ¿Y en este sentido, la injerencia del profesor dentro de la escuela, cual vendría siendo según tú?

Prof: Mira, según lo que yo veo en los colegas, ellos tienen mucho miedo a perder su trabajo, entonces por eso soportan muchas cosas que no deberían soportar. Eso los lleva a ser muy sumisos, a no, a tener miedo a veces a pedir un aumento de sueldo porque hay muchos jóvenes pedagogos buscando un trabajo, los pueden cambiar, entonces no, no me acomoda, no me acomoda y yo siempre tengo problemas con los jefes, una cuestión histórica, entonces no creo, yo creo que va a llegar el momento en que voy a mandar a todos...

Entr: Vas a explotar y chao...

Prof: Bueno, de hecho lo hago constantemente, no soporto que me digan nada, o sea a menos que sea algo razono, me entiendes, pero la primera que me doy cuenta que están haciendo algo que no corresponde, o me están exigiendo algo que no deben lo digo enseguida, porque no, quizás porque soy joven y sé que puedo encontrar un trabajo luego, no tengo hijos, entonces, no me preocupa la estabilidad, pero yo creo que va a llegar el momento en que yo voy a necesitar estabilidad y mi personalidad no me va a permitir mantenerla, en este trabajo al menos.

Entr: Cuéntame, ¿cuál es tu visión de la escuela?, ya que estamos hablando un poco de eso.

Prof: Emmm...

Entr: ¿Qué rol está cumpliendo el contexto educativo actual? ¿O qué está haciendo el colegio con los estudiantes?

Prof: Yo creo que a mí ese punto a mí me trae bastante conflicto, porque si bien siempre me, o sea a mí me gusta mucho aprender y me gusta que la gente aprenda también mis estudiantes, me gusta que aprendan lo que les gusta, sin embargo no me acomoda ese trato tan jerárquico que intentan tener los colegios, la uniformidad que se da, no, si tú me preguntas qué se debería hacer si no hay un colegio, no sé, no sabría responderte, pero tampoco siento que el colegio sea la panacea, no siento que alguien por el hecho de estar en un colegio y sacarse buenas notas tenga nada asegurado en realidad, entonces no, yo creo que eso mismo me ha llevado a no insistir tanto con mis estudiantes en lo académico, me preocupo como de otras cosas más de actitud, de exposición quizás, de que intenten ver qué les gusta, para que lo hagan aunque no sea lenguaje en absoluto, y, pero tampoco siento que esté haciendo una labor importante, no me siento a ya soy pedagoga, elegí educar, como esas cosas...no para nada.

Entr: ¿Qué vendrías siendo tu como profesora?

Prof: No sé si lo soy, pero intento, intento tratar de que los chiquillos encuentren como su qué les apasiona y que lo hagan. A veces cuando me dicen no me gusta anda, siempre me pongo a hurgar más, como cómo no te gusta nada, ¿en serio?, y no hay nada que te guste hacer más y empiezo a buscar algo hasta que me cuentan algo, aah, te gusta, te gusta escribir, ¿y qué has escrito?, ¿y te gustaría compartir algo? Entonces en eso yo creo que me preocupo más. O cuando los veo haciendo proyectos de curso, como un carrito incluso siempre me meto como a aportar cosas, ya y cuánta plata tienen y quién puede traer esto, no sé cosas así, como yo creo quizás reforzar el autoestima en las personas que yo veo que lo tienen muy bajo. No sé, cuando escucho que alguien se desvaloriza trato de ocuparlo como ayudante o que si le va bien en algo reconocerlo no de la forma típica, así “súper bien”, no, trato de buscar métodos. Yo creo que eso, que ellos no me ven como, creo, que no me ven como, como una profe, que me ven de repente no como amiga, pero alguien que le pueden hablar otras cosas, me da la impresión, alguien así...

D. Eso escucho de lo que me dices, igual pasa quizás la frontera de lo que se estipula o se piensa como de la labor docente y vas como un poco más allá.

Prof: Lo intento al menos, porque a veces uno cree que hace las cosas y no las está haciendo, pero sí, lo intento, y como son, como te digo, lo siento a veces que somos de edad tan similar, a veces de características similares, entonces no se puede hacer amigo, yo no creo que yo sea amiga de ellos, pero sí eso, lograr conversar, incluso a veces me relajo tanto que se me salen garabatos, entonces hay otro tipo de confianza, yo creo que ha resultado bien este año. El año pasado estaba con básica y ahí no me sentía bien, como reprimida un poco.

Entr: ¿Cómo es eso?

Prof: Porque hay muchas cosas que uno no puede hacer con los niños, entonces, siempre me la estaban contando como yo no soy profe de básica, me decían tú nunca puedes decirle a un niño esto, nunca puedes decirle que, no sé po', que se equivocó, nunca puedes decirle que, entonces eran tantas las cosas que uno no podía decirle que me daba miedo.

Entr: Como muy prescrito todo.

Prof: Sí. Acá no hay anda, cada profesor como te dije hace lo que quiere, entonces hay libertad, a pesar de los planes y programas.

Entr: Claro, a pesar del currículum. Cuéntame, nos salimos un poco pero ameritaba un poco según lo que me ibas diciendo. Estábamos en el tema de tu formación, ¿cierto?, en Playa Ancha estabas en San Felipe, te cambiaste a Valparaíso, tuviste tus primeras experiencias que fueron un poco tensionantes de alguna forma, podríamos decirlo así, y... te titulaste y tú tenías cierta visión de lo que era ser profesor, ¿Cuál podría haber sido esa forma, esa figura que tú tenías de profesor, que de alguna forma tú querías personificar?

Prof: La que te dije hace un rato, como de la persona que tiene sabiduría y la comparte con los demás.

Entr: ¿Mantenías esa visión que tenías de cuando entraste?

Prof: Sí, yo creo que la, no tanto, la había, o sea, con la teoría y habían profesores que me habían dicho, está difícil ahí afuera, pero yo creo que sí he mantenía algo de eso, o sea yo decía quizás este profe no lo pescan porque es mal profe, pero yo que voy a ser buen profe a mí me van a pescar, y no, ellos no están viendo "aaa este profesor sabe mucho le vamos a

poner atención”, no funcionan así, yo creo que lo mantenía y también creo que en algún momento cuando pensaba en estudiar pedagogía, también había algo de orgullo como de ser, no sé po’, esa persona que los chiquillos admiran o que...

Entr: Un poco lo que te pasó a ti también.

Prof: Claro, lo que me pasó a mí. Qué me preguntaste, se me olvidó.

Entr: No, si va súper en línea, un poco de esto que uno cuando uno sale de la carrera, se titula, tiene todas unas expectativas con respecto a su propio ejercicio, entonces esas expectativas son las que estaba preguntando, pero me dijiste algo de eso. No sé si quieres agregar algo con respecto a eso.

Prof: Sí, en cuanto a las evaluaciones por ejemplo, ahora que me acuerdo, yo pensaba que iba a ser como la profe estricta, como tiene 2 te sacas un 2, no hay oportunidad. Tampoco es así.

Entr: ¿Y por qué tenías esa imagen de ti?

Prof: No sé, no me acuerdo mucho la verdad como...

Entr: Porque así te estabas proyectando en ese momento.

Prof: Claro, es que yo decía, como voy a hacer buenas clases también voy a ser exigente con las evaluaciones y no, o sea yo creo que sí lo fui los primeros meses y después me di cuenta que no me importaban las notas, entonces, era como inconsecuente intentar o hacer pruebas que iban casi destinadas que se saquen mala nota si no me interesan las notas en realidad mucho, entonces, también ahí hubo un desvío de lo que yo pensaba, yo creo que lo único que acerté de las cosas que quizás que pensaba es que iba a tener buena relación los estudiantes, como que siempre pensé eso, porque iba conociendo a distintos profesores, algunos se llevaban muy bien, otros mal y yo decía como yo creo que me voy a llevar bien con ellos porque no me puedo meter en el papel como serio de jefe, no puedo, entonces, como sabía que iba a trabajar con, con cabros de enseñanza media que son como bien pintamonos, entonces me dije yo me voy a sumar a ellos, no ha sido tan así, pero si hay veces que me dan ataques de risa en la sala, que he tenido que salir cuando están en prueba, como a sonarme,

cosas así, entonces, se da esa relación como de que ellos a veces casi me ven como alguien de su edad, me invitan a carretear, obviamente no he ido, “vamos a la salida a tomarnos una cerveza”, y yo “ya chiquillos algún día cuando ustedes si titulen, cuando salgan de cuarto”. Yo creo que eso es lo único de todo lo que yo pensaba es lo único en lo que ha permanecido, porque la clase magistral tampoco sale. Está la clase en que hubo diez opiniones y eso es súper bueno, pero la clase en que uno habla cincuenta minutos, no, y que alguien te diga que buena clase, no, eso no existe.

Entr: No existe esa retribución.

Prof: No.

Entr: ¿Y de alguna forma, qué gratificación tú extraes de tu ejercicio laboral? Qué son las cosas que tú dices, acá estoy llena.

Prof: Yo creo que, que me la dan los estudiantes nomás...

Entr: ¿Cómo?

Prof: Que los estudiantes me dan eso, esas como retribuciones, por ejemplo yo hago literatura, hago electivo, y ellos veían no sé po', trato de que los libros los analicemos, entonces, veamos lo que dice por debajo, qué intentó decir, que porque ellos siempre veían, según lo que yo vi, leían solamente y después yo les decía, pero traten de ver qué intenta decir esta persona o traten de ver cómo estaba mirando, cómo movió las manos, no se veamos más allá. Yo siento que, hacen eso, eso varios estudiantes, empezaron como analizar y después se reflejaba mucho en lo que escribían. A veces eran análisis muy rebuscados, pero ya había, ya estaba la intención.

Entr: Había un trabajo que era más...

Prof: Claro, entonces trabajo con cine, llevo documentales a veces ellos mismos me dicen “profe me di cuenta que él cuando dijo que estaba súper bien lo miró de otra forma, quizás no estaba”. “ooh ya que bien”, entonces están, yo creo que siendo más o al menos lo que yo he aportado, siento que ellos son más críticos ahora, cuando tenemos que leer libros yo les hago leer libros que son, que tiene cierta importancia, y tienen crítica, no novelas, no sé,

Martin Rivas esos que todos, yo cambié todos los libros que estaba planeados. Hamlet...entonces les hago leer Lemebel, Manuel Rojas, Donoso, claro, entonces ellos van cachando otra cosa, y yo creo que eso no, que el trabajo que uno hace cuando lee se puede proyectar en lo que haga, si ya aprendiste a analizar vas a analizar todo, no sólo los libros, entonces yo creo que, que les puede servir. Y cuando ya veo que ellos en una prueba, que les pongo reflexionen y no les pongo cuántos puntos tiene, que ellos me preguntan, “profe cuántos”, “no importa, dale no más”, entonces si tenían una respuesta muy buena y tres malas yo evaluaba la buena no más po’, entonces ellos tiene eso de extenderse y hacen análisis y yo “aah”, y esa es como mi retribución.

Entr: Volviendo a esta como visión de lo que tú puedes tener de lo que es ser profesora, de alguna forma podríamos decir según lo que tú me has dicho, tenías una visión al titularte y al parecer ahora es otra diametralmente diferente, ¿o no? Porque antes te importaba el tema de la exigencia, del conocimiento, y ahora finalmente flexibilizaste y piensas o les das mayor importancia a otras cosas, otras características. De alguna forma podríamos decir que se fue modificando tu visión de ser profesor.

Prof: Totalmente.

Entr: Y eso se debió a tus experiencias. En ningún caso al colegio, al tipo de colegio en el que estabas, al contexto educativo, porque igual no es de conocimiento de pocos que los colegios están dirigidos de cierta forma, con cierto enfoque, con ciertos objetivos, desde un currículum de arriba que le va diciendo y con cierta intencionalidad, por ejemplo dirigiéndose, sobre todo en enseñanza media, dirigiéndose hacia la prueba de PSU. No sé si...

Prof: O sea, el currículum está, las planificaciones están, te piden objetivos cumplidos a final de año, pero el aula es tuya, totalmente. O sea, tú puedes por ejemplo, yo lo he hecho, cuando te piden un informe, “usted pasó esto”, “sí, sí, sí, sí”, y yo en la sala hago lo que quiero, entonces, de repente a los mismos chiquillos les digo “si ustedes ven un documental que sea interesante, propónganlo en clase y lo podemos ver”, y yo me compré un data, entonces no tengo que pedir la sala de audio que ahí están controlando más o menos lo que uno ve, si una película para mayores, entonces hay obviamente una intención de controlar, pero ese colegio al menos no invierte en control, no invierte, el que estaba el año pasado sí.

Entr: Ahí te sentías más coaccionada.

Prof: Mucho, porque tú tenías cada una de las pruebas que hacías tenías que entregarla una semana antes y las revisaba la jefa de UTP y cuando encontraba que algo desencajaba tenías que corregirlo, llevarla de nuevo y después se iba a imprimir.

Entr: ¿Y con qué finalidad tu pensabas que hacían eso?

Prof: O sea...

Entr: O sea, más allá de lo obvio, de lo normativo...

Prof: Emmm, yo creo que ellos cuidaban mucho que tú no te salieras del plan educacional.

Entr: Ah, claro, un poco como resguardando que al colegio le fuera bien porque hay ciertos intereses de por medio.

Prof: Claro, ellos necesitan que les vaya bien en el SIMCE, por ejemplo, porque reciben plata, porque tienen prestigio. Emm, entonces si tú te desvías por ejemplo dándole a leer un libro que quizás no están entrando. Ellos tenían mucho la idea del trabajo en equipo, entonces que todos los profes teníamos que ser amigos y yo nunca he visto un colegio con peor ambiente que ese, pero ellos buscaban que todos estuvieran en el mismo lado, entonces alguien faltaba porque estaba enfermo, o quizás faltaba...no sé por qué, pero empezaban a decir “aah se fue a la playa”, “se fue de vacaciones” y los jefes avalaban eso, entonces cuando alguien faltaba un día y llegaba al otro día nadie lo pescaba, porque eran como un traicionero, porque el que tenía horas libres el día anterior tuvo que ir a cuidar su curso. Entonces, había ahí, yo creo que ellos supieron pasarle muy bien eso a los profes, esa competencia, eso de querer cumplir, ellos recibían regalos por ejemplo a quien había pasado todos los contenidos, quien tenía los cursos que se formaban antes de pasar a la sala, quien tenía mejor asistencia, entonces era casi un recinto militar.

Entr: O sea, el tema de resultado, resultado, resultado, resultado estaba impregnadísimo.

Prof: Ese colegio recibía mucho, mucho dinero, de hecho los profes tenían muy buen sueldo.

Entr: ¿Ese colegio era municipal?

Prof: El Sagrado Corazón...emmm subvencionado.

Entr: Ya.

Prof: No de los Sagrados Corazones particulares que son muy caros. El Sagrado Corazón de Jesús se llama, y que de hecho recibe a gente de la que es tildada de vulnerable en situación, entonces los estudiantes eran bien complicados, habían peleas, le habían pegado a algunos profesores, habían colegas que tenían licencia de seis meses por depresión, era bien complicado el ambiente.

Entr: Entonces en ese contexto en particular, tú estabas súper, de alguna forma te sentías mal, porque tu visión del ejercer como profesor no tenía cabida ahí.

Prof: No, nada, De hecho tuve muchos problemas ahí porque la jefa de UTP a veces me llegaban cinco correos en un día. Entonces, no y era bien horrible, no me gustó, entonces fue un cambio muy grande con el de este colegio porque el jefe de UTP una vez vio una prueba y después nunca más me pidió nada. Influye mucho el ambiente, demasiado. El trato de los colegas también influye mucho, influyen muchos en los estudiantes porque ellos notan cuando los profes, o sea los profesores algunos tienen la mala costumbre de pelar a otros con los estudiantes, entonces se nota y se una tensión ahora que yo estoy afuera me doy cuenta que se notaba mucho en el colegio. Entonces, sí, yo creo que, que influye, bueno, de acuerdo al objetivo que tenga cada profesor con su labor, influye muchísimo el ambiente; ahora si tu objetivo es sacar buenos resultados, llevar a estudiantes a la universidad, ese ambiente le encajaría perfecto a alguien que tiene esas motivaciones. A mí me encaja mucho más el que está este año.

Entr: Eso, muchas gracias por tu sinceridad y tus respuestas.

Prof: Ya, de nada, gracias a ti.

Entrevista 1

Ficha técnica Sujeto 3

Género: Femenino.

Ocupación: Profesora de Lenguaje y Comunicación.

Establecimiento: Particular subvencionado.

Tiempo de duración: 1 h. 33 min 32 seg.

Simbología:

Entr: entrevistador –Daniel Arriagada.

Prof: profesora entrevistada.

Entr: Bueno, me gustaría que comenzáramos, que me dijeras tu nombre.

Prof: Me llamo XXX.

Entr: ¿XXX cuánto?

Prof: En realidad se escribe XXX, pero se pronuncia "XXX"

Entr: ¿Y tú apellido?

Prof: Ah, XXX.

Entr: XXX. ¿Cuántos años tienes tu XXXX?

Prof: Veinticinco.

Entr: Veinticinco años. ¿De qué universidad egresaste?

Prof: De la universidad Raúl Silva Henríquez.

Entr: Ya. ¿Qué año egresaste de esa universidad?

Prof: El 2013. En mayo, el dieciséis de Mayo del 2013.

Entr: ¿Tu cuántos años llevas ejerciendo como profesora, así en colegio o en otras actividades?

Prof: Como profesora unos dos años antes de salir de la universidad. Dos años, pero así profesionalmente con mi título, yo creo que debo llevar alrededor de un año, un año, sí, más

o menos así, con, con ciertos momentos entrecortados en que he hecho clases, pero debo llevar en resumen un año.

Entr: Ya. Bueno, como te explicaba antes que comenzáramos, las preguntas van a ir encaminadas un poco a momentos biográficos académicos de tu vida personal y me gustaría comenzar con una pregunta bastante abierta, un poco para romper el hielo y que te puedas expresar con respecto a lo que ha significado tu profesión. Para ti XXX, qué significa o que podría significar ser profesor.

Prof: Qué significa para mí ser profesora.

Entr: O qué significado tiene para ti.

Prof: Mira, uuy, súper difícil la pregunta. Son muchas cosas, creo que son, son, ser, es que de partida no toda la vida quise ser profesora. Llegó un momento en mi vida en que dije me gusta bastante el lenguaje, quiero ser profesora de lenguaje y siempre, o sea de un momento de mi vida en adelante me di cuenta que me gustaba hartito la Literatura y pensé que una de las mejores formas de ejercer en Lenguaje como corresponde era siendo profesora y la verdad que en esos momentos no me cuestioné por qué quería ser profesora o porque quiero serlo hasta el día de hoy, pero sí incluso salir de la universidad tampoco me pregunté eso, yo creo que haciendo clases es cuando ya me cuestioné el hecho de por qué quería ser profesora y lo atribuí más que nada como a esta capacidad de, de transformar visiones, de cambiar perspectivas, de enseñar a, de enseñar a qué hacer con el saber, no sé, creo que es hasta una filosofía mucho más interna de parte mía que me costaría mucho resolver ahora, decirte por qué, porque ni siquiera tiene exactitud yo creo que la educación misma no tiene mucho determinismo en cuanto a definiciones.

Entr: Entonces, podríamos pensar que tú atribuyes al significado de ser profesor estas características hoy en día.

Prof: Sí, sí, o sea es que hoy en día. Tú me preguntaste que es para mí ser profesor, porque qué significa ser profesor hoy en día es otra cosa.

Entr: ¿Cómo es eso?

Prof: Sí porque qué significa ser profesor hoy en día, yo creo que es una cosa muy distinta a por qué yo quise ser profesora, porque en realidad hoy día yo hay una carga muy importante en torno al profesor, el profesor no hace lo que quiere, hoy día es más que nada cómo resisto la pedagogía, resistir ser profesor.

Entr: ¿Cómo resistir?

Prof: Sí, como resistir, yo creo que no pasa por el gusto, sino que pasa por el disgusto, porque no, hay muchas cosas que juegan en contra al momento de ser profesor, el contexto.

Entr: ¿Podrías explicarme un poco más eso de resistir? Esto de que finalmente es un disgusto. ¿A qué te refieres con esas cosas?

Prof: Sí porque muchos elementos que por ejemplo te impiden no sé, dentro de la universidad existen muchas libertades en términos de enseñanza, pero ya al momento de ser profesional esas cosas se rompen, se rompen, se, entramos en un quiebre, la universidad te muestra un mundo, pero el, el, el hecho de el trabajo mismo de, de ser profesor, te muestra otro, hay una gran diferencia entre la teoría y la práctica, pero también hay una diferencia entre la teoría, la práctica que también es idealizada, con la, con el trabajo, con la labor misma, entonces yo por lo menos creo que es de resistencia obviamente, porque generalmente uno tiene que acomodarse por lo menos al lugar donde va a trabajar, que muchas veces no coincide con tu propia y personal filosofía de vida. Además de eso, con las estructuras de, de cómo se enseña y qué se enseña, ¿ya?, y también con el contexto de los niños, entonces son muchas cosas que tiene dominar el profesor como para pensar en hacer clases, ni siquiera hacer clases, pensar en qué hacer dentro del aula, entonces, el término de resistencia es porque hay muchos elementos que están circulando al lado del profesor, en torno al profesor, que en definitiva no te permiten las libertades que te contaron en la universidad que sí se podían realizar dentro de la sala y en el mismo colegio, entonces por eso me parece a mí que es una cosa como de, de ir y venir, de ir como transando, transando, ese es el concepto, uno tiene que ir transando muchas cosas.

Entr: ¿Qué cosas se van transando?

Prof: Se va transando, oye es increíble todo lo que uno va dejando, va permitiendo que, que en el fondo uno sea parte, un poco parte de ti y que en un inicio en la utopía que uno tiene como profesor me, jamás pensaste que ibas a dejar que eso ocurriera, por ejemplo, no sé, pa' mí el tema de las clases es fundamental, es lo más importante. Una buena clase, llegar a la, al aprendizaje de los estudiantes con las experiencias que ellos tienen, con las formas personales de cada uno, tomar en consideración la diversidad, llegar a fondo con el contenido, que no hay que ver la cantidad sino que la calidad, el armar una clase increíblemente creativa, con el tiempo eso se gasta, se gasta porque en el fondo hay tantas cosas que desde afuera, desde la administración del colegio te exige para que tomes en consideración dentro del aula que en el fondo va perdiendo protagonismo la clase creativa, va perdiendo protagonismo un poco tomar en consideración las experiencias de los estudiantes, sino que avanzar más rápido porque te están, de afuera te están presionando que hay que tener ciertos contenidos, que hay que cumplir las fechas y si no los pasaste bueno da lo mismo, seguimos con el otro, no importa.

Entr: ¿Qué es eso de afuera?

Prof: Afuera hay, dentro de la sala de clases es como, yo lo veo como la caverna, a mí me pasa eso, me acuerdo de incluso de la caverna de Platón, porque ahí estamos todos, salvo uno que vio la luz afuera que está, y como tratando de convencer al resto que salga, ¿ya?, estamos, yo por lo menos siento, no soy la luz, para nada, no lo pienses así, pero sí siento que yo vi algo afuera que no vieron, no ha visto el resto, entonces estoy en constante.

D. ¿El resto son los alumnos?

Prof: Los alumnos, el alumno, el estudiante.

Entr: Pensé que eran los profesores.

Prof: No, el estudiante, estoy hablando como en términos metafóricos con el aula, con la sala de clases, entonces yo vi algo de esa luz, entonces estoy en constante, mi idea es convencerlos, constantemente convencerlos de que hay algo afuera, hay algo afuera, o sea y la única forma de salir o de ver esa luz, algo de eso, o saber si es real, es un poco trabajar en eso que yo comparto con ellos, que en el fondo no es autoridad del saber, sino que es sentido

del saber, es el sentido del saber, ¿ya?, qué hacemos con el saber, entonces afuera, afuera independiente que para mí sea importante que ellos salgan de ahí, afuera igual hay un mundo súper maquiavélico y en el fondo la figura de ese mundo maquiavélico es lo administrativo del colegio, son inspectores porque son la regla, son los directores porque son el poder, son los auxiliares porque son como el, la estética de limpieza que también es importante que la estructura de la socie, es tiene una forma, ¿me entiendes?, no es todo al arretrato, sino que tiene una forma bonita que está limpia, tiene un, alguien que manda todo eso, alguien que vigila que lo que el otro manda sea cumplido, entonces es una mini sociedad, pero en el fondo la única persona a quien le recaen esos elementos son a mí, entonces a veces tengo miedo a que ellos salgan de ahí. A veces es mejor que nos quedemos ahí, en como en la caverna, porque afuera en realidad es todo más terrible, a mí, por lo menos yo creo que es así y ellos ya sabe que afuera, afuera, afuera de la sala de clases es increíblemente un lugar de riesgo, no se pueden querer como corresponde, no pueden actuar como ellos les gustaría, tienen que comportarse, dentro de la sala de clases es otro comportamiento, no solamente yo resisto, ellos también resisten esa situación y que es años, yo me pongo en su lugar y no podría sobrevivir años una situación así, mucho menos en un colegio que quizás, un colegio católico en el que estoy ahora, que más del cincuenta por ciento no cree para nada en, en, en la religión católica y además para ellos es prácticamente una basura, ¿cachai que es extraño?, como, es súper, es como triste, pero es la regla, es la regla y yo tengo que, yo soy como, a mí me pasa que yo soy como, soy quien trabaja también en torno a esta fuente de poder, pero trato de boicotear también mucho de lo que afuera se dice que es lo, la norma, como que soy parte alumno y soy parte administrativo, entonces, bueno encuentro, encuentro que esa postura es mucho peor, es extraña, sí en realidad no, eso.

Entr: No entendí un poco lo último que tú me decías, esta como doble militancia.

Prof: ¿De parte del profesor? Es que sí po', porque hay una postura súper dicotómica, porque tienes que ser profesor, regla, poder y al mismo tiempo tienes que enseñar, es que uno no puede enseñar, es muy difícil enseñar con, con el, con el miedo en la mano, ¿me entiendes?, a mí eso por lo menos yo creo que me juega en contra.

Entr: ¿Cómo resuelves eso?

Prof: No lo he resuelto. De hecho me causa harta angustia porque los niños me preguntan, "profe está enojada?", "Profe nos va a retar?", "profe nos odia?", "profe", como que es súper extraña esa realidad y en realidad me quisiera deshacer de todo eso para poder generar un conocimiento como corresponde pero es difícil, es difícil porque no puedo dejar pasar que un estudiante tenga ciertos comportamientos que no son adecuados para la sociedad porque ahí estamos, es como el, el primer, el primer, ¿la primera socialización se dice? socialización, la primera socialización es como, es importante, es fundamental, ellos llevan rato en la escuela, pero es importante porque van a salir de la escuela y tiene que poner más o menos en práctica lo que ya hemos visto en una micro sociedad, entonces si hay cosas que yo por lo menos tengo que tratar de corregir, ¿ya?, pero creo que mi formato en el fondo ha cambiado de sentido en que me he dado cuenta que es muy posible, es muy posible como generar lazos de cariño, uno también aprende con cariño, por lo menos yo pienso que uno como profesor también tiene que generar lazos amorosos con sus estudiantes y ahí un poco se, uno se olvida también de lo horrible que, lo horrible que hay detrás de la escuela, lo horrible que hay detrás de la escuela porque, porque claro po', porque la escuela en el fondo, yo por ejemplo, mira te voy a contar, yo llegué a este colegio y hay muchas cosas que no puedo pasar, hay muchas cosas de las cuales no puedo hablar, ¿ya?, hay muchas cosas basadas por ejemplo en, estamos hablando que actualmente hay un cambio de visión con respecto a la diversidad cultural, a la diversidad de identidad con respecto a los seres humanos, ¿ya?, hay un cambio, antes me acuerdo que la homosexualidad era una cosa súper, por así decirlo solapada por las instituciones, porque obviamente no, no no es un tema del cual nos queremos hacer cargo totalmente y tampoco interesa como entrar en discusión con respecto a eso porque creemos que no es necesario, no nos importa mayormente, y ahora ya es algo que se sale de las manos porque hay mucha gente que es homosexual, ¿ya?, entonces, en este colegio católico yo no puedo hablar de eso, yo no puedo hacer mención a ese tipo de temas, ni a escritores que sean homosexuales, Lemebel no se puede pasar, tampoco puedo pasar películas que cuestionen un poco la existencia de dios, claro por el contexto, pero en el fondo no puedes ir tú prohibiendo esas cosas en las cuales se ellos se encuentran día a día con ese cuestionamiento, o sea la escuela no puede negarte las puertas a ese, a esa duda.

Entr: Tú dices que no hay un ambiente pluralista.

Prof: Para nada, yo soy partidaria que la escuela siempre debió, debe y debiera seguir siendo laica, porque no, no hay forma, o sea no encuentro yo, no me puedo limitar frente a esas cosas, yo no me puedo limitar y encuentro que es un grave error que la escuela me ponga trabas a mí para que yo pueda hacer eso libremente, porque no podemos hablar hoy día de diversidad si la sala de clases, o hay algunos colegios en los cuales no quieren que hables de eso. entonces por eso es más bien problemático, muy problemático, muy problemático, y en términos de contenido obviamente, o sea si hablamos de que hay una diversidad en el lenguaje, hay una diversidad en la historia, hay diversidad de elementos de contenido, de concepto en todas las disciplinas y áreas y subsectores de la educación dentro del colegio, la humanidad también tiene diversidad, o sea cómo no esperamos que mostrar que todo tiene muchas cosas concepciones, pero de esto no nos vamos a hacer cargo porque no queremos, no nos interesa, entonces ese desinterés y al mismo tiempo tabú que tiene el colegio, me da la sensación de que coarta mucha de las, de las contenidos que tú pudieras pasar libremente con respecto.

Prof: ¿Y a ti qué te sucede con eso? ¿Qué sientes con eso tú?

Prof: Qué siento con qué.

Entr: Con eso que tú me comentas de que finalmente este tipo de contextos educativos coartan determinado número de posibilidad que a ti te gustaría también poder llevar a cabo quizás o poder visitar.

Prof: O sea, yo soy igual una persona súper porfiada, independiente de que me diga lo que tengo que hacer no voy a hacer lo que otro me mande, no es porque nadie me pueda mandar o porque sea antisocial, no es una conducta antisocial, al contrario, es una conducta yo creo más bien independiente y absolutamente libre porque yo me, me considero una persona libre dentro de la sala de clases, fuera de ella no, fuera de ella no, pero adentro hay códigos, adentro hay códigos que me permiten esa libertad y los estudiantes están muy dispuestos en el fondo a guardar ese pacto de silencio en torno a lo que yo les digo.

Entr: Entonces de alguna forma el espacio del aula como ámbito geográfico, bien simbólicamente hablando, ¿es donde reside tu libertad? ¿Tú sientes que ahí tú tienes plena libertad de hacer y deshacer?

Prof: Obvio, sí, totalmente, totalmente. Es que...

Entr: ¿Independiente de todas estas demandas que tú me comentabas, como que viene de afuera?

Prof: Sí, independiente de todo eso. Igual, por eso te digo que es un, es súper, es súper como rimbombante la situación que se da dentro, porque pasan muchas cosas, hay un, están, están dando, o sea conviviendo conceptos de resistencia, al mismo tiempo claramente entender que se pueden más allá, la libertad choca con, con, con la autoridad y hay represión, porque represión quizás puede sonar súper cliché, es una palabra que parece que hasta ahora, o últimamente ya no es tan, no es tan impactante, pero en el fondo más que impactante es una realidad bastante, me gustaría que así como ya no causa tanto impacto, me gustaría que eso fuera también en cómo, en cómo se ejerce ese concepto, también no fuera tan impactante, como que cada vez fuera menos legítimo, pero no es así po', o sea no sorprende pero es muy legítimo como se ejerce el poder dentro de la escuela, entonces...

Entr: ¿Es muy legítimo?

Prof: Es legítimo, sí, por eso te digo que hay que, ahí va el tema de la resistencia, porque para los chicos igual, por eso te digo que yo, para mí esto es una caverna porque en el fondo ellos igual van a obedecer lo que venga de afuera, igual, igual viene de afuera, yo, yo eso lo trato un poco de traducir, ellos lo interpretan, pero en el fondo los sistemas de poder igual permanecen, igual permanecen, entonces a mí eso igual me es bastante complicado, me, porque no sé en qué lugar está el profesor, si allá o en la caverna, o fuera de la caverna o es una persona como, como no sé, incluso me he cuestionado hartito cuál es la postura o cuál es la esencia del profesor dentro de la sala de clases. De pronto, no sé, todavía, todavía no me lo explico.

Entr: Bueno un poco conducente al shock que te causó la pregunta abierta que te presenté con respecto al significado, quizás no hay algo así tan estático, no hay un significado de cómo ser profesor o de qué significa ser profesor. No existe esto quizás, te lo pregunto, no existe esto como de la identidad de ser profesor, tu no podrías reconocer ciertas características de decir, "ah, sí eso es lo que significa o eso implica ser profesor", no...

Prof: No, no, es que como cuando te preguntan cosas así, "¿qué se la identidad?" o no sé, yo me he encontrado por ejemplo en la universidad que la gente te pregunta o los profesores, "¿qué es la literatura?" es como no, o sea no es, no es, es mucho, es inabarcable, así se dice no cierto?, perdón, es mucho, es mucho es algo que para ti quizá tú te puedes apropiarse de algo, pero en el fondo no me puedo hacer cargo de todo eso, porque quizás tampoco tengo la experiencia como para definirla hoy día que llevo un año de ejercicio, si llevara más años quizás podría tener un boceto de algo de lo que podría ser, pero hoy día no te puedo, no podría responder eso a nadie, a nadie, por ahora es búsqueda de felicidad pa' mi, sólo eso, y entender qué significa ser profesor, toi' como en esa, estoy en esa postura.

Entr: Y colegas tuyo que tu veas que ya llevan años, ¿tú crees que ya tienen resuelto eso? ¿Has llegado como a conversar con ellos respecto a eso y darte cuenta y ver mira chuta como ellos ya están como en camino seguro quizás, o...?

Prof: Mira, igual...

Entr: O los ves también envueltos en esta entre comillas conflictiva.

Prof: ¿Si no las tengo me dijiste, perdón?

Entr: No, no, no o si ves en ellos, te pregunto por estos colegas, porque atribuyes al tema de la temporalidad esto de estar seguro o no seguro, o saber a ciencia cierta o tener resueltas estas preguntas con respecto al ser profesor, qué implica y cosas así. ¿Tú ves que en ellos que llevan más tiempo ejerciendo, tienen resuelta esta conflictiva que ahora tu estas inmersa como me manifiestas?

Prof: Yo creo que sí lo tienen resuelto, en cierta, es que lo resolvieron con la...

Entr: ¿Con la práctica?

Prof: Lo resolvieron con la práctica, pero también al mismo tiempo cuando tomaron un rol. Hay un rol súper paternalista. Ese para mí es el conflicto, porque yo no quiero llegar a eso, para mí eso no es la respuesta de qué quieres ser, cómo quieres o qué es ser profesor, transformándote en padre de un niño, transformándote quizás en la madre de un niño abandonado, de un niño con conf, no, como ese no es el sentido, por eso tampoco pesco

mucho de lo que diga el resto, porque aunque suene súper feo en el colegio en el que estoy me da la sensación de que mucha gente que lleva hartos años, pero están sumamente confundidos de lo que significa ser profesor, porque por lo demás tampoco hay un sentido de fraternidad con respecto a la docencia. Me, me, yo por lo menos no, no quiero sonar pesada, yo no soy pesada dentro, no molesto al resto, a mis colegas ni mucho menos, pero no voy por la vida creyéndole a todo el mundo porque en el fondo algo de experiencia tengo, algo de experiencia me ha dado la vida pa' entender que ciertas cosas realmente no son tan bonitas como se ven de afuera. Entonces yo igual creo, es que para mí hay otro problema también dentro del mismo colegio. Hay un círculo bastante extraño ahí en la escuela porque justamente tocaste el tema de que hay profesores antiguos que debieran, los profesores antiguos quizás ya debieran tener un poco más resuelto de lo que significa ser profesor, pero sin embargo son los que están más agobiados, ¿ya?, están agobiados, ya se hicieron cargo, esto es así, la rutina, se hicieron parte de eso y siguen, y siguen, y siguen tristes, pero siguen, siguen, la remuneración no es tan mala y siguen, ¿me entiendes?

Entr: Pero siguen tristes...

Prof: Hay, sí, hay una tristeza y se nota, se nota en sus caras.

Entr: ¿Y por qué siguen entonces?

Prof: Porque claramente hay mucho de ellos que dicen, "pucha, yo ya estudié esto, no voy a estudiar de nuevo, ya..."

Entr: Es como una resignación.

Prof: Sí, hay harta resignación, hay harta resignación, y una forma de convertir o transformar la resignación así media, media, media melancólica es transformándose en un agente paternalista, es la resignificación. Entonces, yo no busco eso, yo no quiero resignificar eso, porque si no te, te...

Entr: O sea, de alguna forma la única salvaguarda que tú atribuyes a estos colegas que llevan un poco más de tiempo para mantenerse ejerciendo como profesor, es encontrar este nicho como paternalista, este rol paternalista. ¿Si no tuvieran esa, o si no orientaran su labor hacia esa dirección tú crees que no lo resistirían?

Prof: No po', no, no lo resiste, no lo resiste porque han cambiado la, los grupos sociales, han cambiado, ha cambiado todo mucho. Yo por lo menos, imagínate, tengo veinticinco años, salí el 2006 del colegio y los cabros que están ahora en la escuela no son los mismos que estaban cuando yo salí, entonces ha habido un cambio muy grande, notoriamente importante en el cual yo te podría decir hoy día que se han perdido muchos de los valores de respeto hacia el profesor, entonces el profesor también ha tenido que cambiar un poco su rol para no morir en el intento de educar, porque se muere, se muere, pero se sigue, se sigue haciendo clases pero obviamente, pucha hay profesores que ya están muertos y siguen haciendo clases, mira imagínate qué terrible, y va a seguir pasando, va a seguir pasando, por lo demás...

Entr: O también hay algunos que mueren en el intento.

Prof: Muchos se van, muchos se van, de hecho yo vengo entrando al colegio por una profesora que se fue, se fue porque colapsó, porque el sistema educativo es una, es perverso en alguna forma. Ah, y por lo demás hay profesores que también piensan que están un poco, son un poco, un poco retrógrado con respecto, sus pedagogías son un poco retrógradas, piensan que conversando todo el día también vai' a lograr algo y sí se logra algo, pero en el fondo trata de estructurar tus propias reglas que no son las mismas de la escuela, pero en el fondo algo ayuda, algo, algo te ayuda. Aparte tu eres un, tu eres una fuente de saber... Mira, yo a esta altura me pasa que hay muchas cosas que el estudiante puede saber mucho mejor y dominarlas mucho mejor que yo. Antes quizás el profesor era fuente de todo el saber, antes de que se dieran los teléfonos con, con, con internet móvil,

Entr: El conocimiento las veinticuatro horas.

Prof: Si po', tú puedes andar con el conocimiento del mundo en tus manos. Antes de que pasara eso quizás el profesor era la fuente del saber, hoy día no, ¿ya?, pero sí me he dado cuenta que quizás, cómo transformar eso, ahí viene una transformación mucho más lógica de la que, de la resignificación que te hablaba que hacían algunos profesores, volverse paternalista. Para mí la resignificación de eso es como, no tengo problema con decirles "chicos, eso no lo sé, eso no lo sé" y de verdad que no me va a herir el corazón no saberlo, no vas a herir mi profesión porque no te pueda responder qué significa tal palabra o qué es tal hecho actual que todo el mundo quizás conoce menos yo, porque he tomado la, la, la

decisión un poco de, de enseñar otras cosas, de las habilidades que hay detrás de aprender algo, entonces eso, eso es lo que he tratado de a poco ir reformulando porque en el fondo yo no enseño lo que sé, enseño lo que soy y eso es otra cosa, para mí por lo menos es lo más significativo. Eso.

Entr: Esa frase por ahí la había escuchado en alguna parte, pero no...

Prof: Sabes que me la dijo un profesor del Darío Salas. Yo estuve haciendo clases en el Darío Salas y un profesor me enseñó, me dijo "no te desesperes porque en realidad lo más importante es que en el fondo tu dejaste algo en la sala de clases" y yo le decía "no, pero es que no he dejado nada es súper", me he lamentado mucho, me lamentaba mucho porque esa realidad pedagógica realmente es bastante difícil, entonces estaba muy triste, muy, muy, muy poco resuelta, desesperada, sorprendida, muchas cosas pasaban por mi cabeza y el profesor me dijo "mira, te vas hoy día, créeme que ellos no se van a olvidar de ti, quizás van a pasar tiempo van a venir otros profes, pero en el fondo tú no vas a pasar desapercibida en sus vidas" porque en el fondo uno no enseña contenidos, en realidad el profesor enseña, como te dije anteriormente, no lo que sabe sino lo que es, lo que transmite en su forma, en su características más personales, más humanas, entonces yo con eso me quedo y para mí eso es lo más importante, es lo más importante.

Entr: Nos alargamos un poquito con el inicio, pero súper bien, ameritaba mucho el seguir explayándonos en ciertas cosas que tú me ibas indicando que me parecen muy atingentes, muy interesantes sobre todo, como alguien que no es profesor y está tratando de acceder a este conocimiento de ciertas cosas. Como te manifestaba antes que comenzáramos, esta investigación tiene la idea de inves..., o escarbar ciertos momentos biográficos académicos y para eso me gustaría que me comentaras por qué tú decidiste ser profesora, por qué elegiste la carrera de pedagogía? ¿Qué pensabas, qué ideas tenías, qué pensabas que podía ser, qué iba a implicar ser profesor? ¿Qué te motivó, qué expectativas tenías? o qué te llevó también, no sé, cierto contexto.

Prof: Qué me llevó, sí, yo creo que algo me llevó a ser profesora, pero no fue una idea, yo creo que fue el lenguaje, la Literatura, eso me llevó a ser profesora, en el fondo yo quería estudiar Literatura como mucho de los que entramos a estudiar Pedagogía en Lenguaje y de

pronto surgió esta idea creo que me vi con la necesidad quizás de, además tuve un muy buen profesor de Lenguaje, eso también motivó esto.

Entr: O sea existió un referente podríamos decir.

Prof: Sí, sí, en segundo medio hubo un profesor de Lenguaje que todavía me acuerdo cómo se llama, y él, él, sí, adoptamos una relación súper bonita, muy amorosa, él siempre fue muy muy gentil conmigo y le gustaba mucho que a mí me gustara como los textos que él llevaba, entonces ahí me acuerdo que tomé la decisión de que podía estudiar pedagogía, pero ya había un gusto por el Lenguaje, más que nada por la Literatura. Y luego de eso, ya me vi de frentón tomando la decisión, o sea fuera, saliendo de cuarto y tomando la decisión de qué hacer, el término de la profesión hoy en día es prácticamente una presión social obligatoria, "teni' que, tienes que ser profesional" y en eso ya adopté la idea de que debía, que mezclar estas dos cosas no era tan errado, no estaba tan confundida y por lo demás, y por lo demás en ese tiempo también mí, mis como ambiciones políticas más íntimas me llevaban a que era una muy buena posibilidad de, de mantener quizás mis ideales po', la forma de preservar quizás lo que venía pensando en la escuela cuando estaba en la escuela y mantenerlos en la misma escuela, imagínate, porque es súper, a mí mucha gente me ha dicho, o sea "no te bastaron los doce años en la escuela para volver a la escuela", ridículo, y sí en realidad igual a veces en verdad digo sí, en realidad es una locura, sí, el profesor está loco, está loco, no sé, creo que por ahí pasó un poco el gusto, pero no fue casualidad, al contrario, fue un muy bello accidente, pero accidente al fin y al cabo, sí, tal cual.

Entr: ¿Y ya dentro de la carrera, estudiando ya pedagogía, pedagogía en lenguaje, pedagogía en castellano estudiaste tú?

Prof: Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Castellano antiguamente.

Entr: Ya dentro de la formación, cómo fue esta formación, cómo fueron estas primeras experiencias con estudiantes, porque también dentro de la formación están en algún momento en los cuales uno hace como prácticas y tiene ciertos acercamientos a lo que va a ser como profesional.

Prof: Mira, la universidad Raúl Silva Henríquez es una universidad que es bastante buena en realidad. Yo no quería entrar a la Silva Henríquez, quería estudiar en la Academia de Humanismo Cristiano, pero lamentablemente por cosas de, de como, de prejuicio más que nada de mi familia, entré en la Silva Henríquez para, mi familia encontraba que era una universidad media aparecida, quizás podía desaparecer en cualquier momento, cosa que creo que va a pasar, entonces entré a la Silva Henríquez. En la Silva Henríquez por esas cosas de la vida pude tener amigos en la Academia y amigos de Lenguaje, gente con la que me conocí, con la que me conocí mucho antes de entrar a la universidad, entonces ellos hacían práctica desde que entraron, yo no, no hicimos práctica desde que entramos, hicimos practica al momento de empezar la práctica final.

Entr: ¿Ah, sí?

Prof: Sí.

Entr: O sea ahí recién te viste enfrentada un poco al qué era ser profesor.

Prof: Sí, pero favorablemente yo me puse a trabajar antes, eso fue lo que me sirvió. Por temas de plata necesité, accedí a hacer unos talleres de Teatro en Conchalí, en un colegio de riesgo social así enorme, enorme, enorme, municipal Almirante Riveros no sé cuánto, no me acuerdo muy bien y ahí estuve como seis meses, en realidad tuve problemas al interior con otra profesora por conflictos de territorio, sí, sí en realidad defendiendo su trabajo y ahí pude conocer un poco lo que era hacer clases y convivir con profesores. Luego de eso viene la práctica y la práctica claramente fue un poco más chocante, más fuerte porque no es lo mismo yo creo que estar constantemente participando de un taller práctico donde vas a diversas escuelas que de un día pa' otro empezar, "ya, este tu trabajo, haz", es difícil, y la sorpresa fue mayor para mí porque en realidad me fui a meter a hacer práctica profesional en el Latinoamericano, una realidad completamente inexistente...

Entr: ¿El de Providencia?

Prof: No, el Latinoamericano Cordillera que está en Tobalaba con Departamental. Y imagínate, fue súper fuerte porque es un colegio hippie, así, aunque suena feo la, la...la categorización, pero sí, es un colegio bastante hippie, entonces fue muy, muy, muy complejo,

muy complejo y a partir de eso yo creo que la universidad te crea hartas ideas inexistentes con respecto a la escuela, con respecto a la planificación, con respecto a la toma de decisiones, con respecto a la postura personal del profesor, a la identidad del profesor, creo que te enseñan no más lo que tienes que hacer, un poco, pero creo que lo más importante que aprendí en la escuela, de la escuela misma, ha sido ejerciendo.

Entr: Y cuéntame, tú ya saliendo tuviste esta práctica profesional que tú me cuentas que igual fue un poco difícil. ¿Por qué fue difícil, si me pudieras comentar algo más de eso?

Prof: Porque imagínate que pasé de un colegio municipal en Conchalí en riesgo social, difícil, difícil, una realidad muy triste y pasé de pronto e un día pa' otro en mi práctica profesional con, con una gran cantidad de horas de clase y de permanencia dentro del colegio, en donde la realidad era bastante distinta, es, son prácticamente, son los hijos de la... de profesionales po', hijos de, de, de actores, de cineastas, de bailarinas, de coreógrafos, cabros que tienen acceso en gran parte a la cultura de este país y no solamente de este país, entonces imagínate que había un día en donde los cabros reconstruían el colegio, tenían huerto, ellos no hacían clase después de la una sino que hacían talleres, las salas tenían alrededor de no más de veinticinco alumnos, los profesores tenían una libertad tremenda para hacer y deshacer con los contenidos que les daba no solamente el ministerio sino que ellos también ayudaban a integrar con contenidos, herramientas por ejemplo básica, de, de cada uno tenían un computador, si yo quería trabajar con computadores tenía un notebook para cada uno y si habían tres profesoras que querían hacer lo mismo, bueno habían cien computadores, o sea no había problema para trabajar, estaban todas las herramientas, estaban todos los materiales, los niños en invierno no se morían de frío porque cada, cada sala tenía estufa...

Entr: O sea las condiciones fueron las que a ti te impactaron.

Prof: Me impactaron, me sorprendieron y las condiciones también van un poco, van, atribuyen un poco lo que ellos son, la comodidad que ellos tienen, o sea esa comodidad que ya es sorprendente dentro de la escuela no te imaginas cómo es la que ellos tenían en sus casas, o sea el acceso a libros, todos querían ser o fotógrafos o bailarinas o actrices o fotógrafos, no sé, camarógrafos, o sea era puro arte, nadie quería ser médico ni ingeniero en no sé qué, noo o sea eran puras cosas que en el fondo tú ves realizaciones humanísticas del

ser, porque claramente sus padres o sus realidades como más íntimas así lo revelaban, trabajar por el gusto, ser profesional por gusto, no por el sentido de una remuneración adecuada para ti, en el deber también, sino que había una cosa de placer, de gusto, de felicidad, eso es lo que más me gustó, pero es una burbuja, claramente no es así.

Entr: ¿Y con respecto a tus actitudes, a tus propias actitudes cómo te enfrentaste a esta...?

Prof: O sea bien. Igual fue difícil porque ellos sabían, tenían mucho manejo, bueno y de partida que habían viajado mucho más de lo que he viajado yo a lo largo de toda mi vida. Conocían Europa casi todos, menos yo, entonces, pero bien, bien. En realidad por eso te digo que personalmente yo creo que tengo las capacidades para poder pararme en cualquier lado, ¿ya?, pero no porque sea una profesora egocéntrica, sino que yo creo que claramente todos tenemos contenidos, pero yo tengo algo que ellos no tienen y es el, el como lo elementos básicos par, para poder aprender, qué aprender, cómo aprender y son el concepto de las habilidades, entonces yo lo pude hacer bastante bien, nos llevamos muy bien y se llevó a cabo gran parte de la tarea que me dio la universidad y al mismo tiempo me exigía el colegio.

Entr: Entonces de alguna forma la formación te sirvió.

Prof: Sí, por eso te digo que yo podría hacer clases en cualquier lado. No tengo problemas, si el problema es...

Entr: O sea en término de eso tú no tiene inseguridad con respecto al quizás saber pedagógico que tú puedas poner en práctica.

Prof: Exacto. Sí, es que mi problema no es hacer clases, mi problema es la institución. No es, no es el, porque imagínate que esa institución es súper libre en cierto, en ciertas perspectivas, pero es institución, igual tiene reglas, igual tiene formato, quizás no tan represivo como los otros colegio que son más, más, más vulnerables, pero en el fondo sigue primando este institución de poder que te castiga, que te premia, el libro de clases sigue existiendo, el libro de clases va a estar en todos los colegios sea como sea el colegio y esa es un poco la, la, el simbolismo del colegio, si vienes o no vienes, si te retiras antes, cómo son tus notas, cómo es tu comportamiento, qué haces, qué no haces, es el registro más íntimo del estudiante, no cambia, no cambia, por eso te digo mi problema es la institución, no lo estudiantes, aunque

a veces la institución también sale, sale un poco, va en desmedro de la labor del profesor, por muchas de las cosas que exigen, por muchas de las cosas que, que te limitan, te limitan bastante.

Entr: ¿Qué va en desmedro? ¿Qué cosas por ejemplo exigen que hace que vaya en desmedro de la labor del profesor?

Prof: Porque últimamente yo he visto, me he dado cuenta de que los, es que el colegio se hace, el colegio es un ooh, si yo me pusiera siempre, imagínate que últimamente estaba pensando en cómo dibujar la sala e clases, se me imaginan tantas cosas, se me vienen tantas cosas a la mente, conviven tantas cosas en el interior de la sala de clases y en la escuela también, en la escuela también conviven muchas cosas. La escuela se hace cargo de muchos elementos como, es súper fuerte porque imagínate que se hace cargo de la locura de los cabros, se hace cargo de las emociones como vinculadas al abandono de los cabros, muchos cabros no tiene padres sencillamente y retener a ese cabro chico ahí pa' que, pa' que haga y cumpla con, con la estructura de la vida que es estudiar es otra cosa. Además de la alimentación de los cabros, además de la creatividad y creación desde el colegio hacia ellos y desde ellos hacia el colegio. Entonces son muchas cosas de las cuales se hace cargo el colegio, entonces ¿qué es lo que va en desmedro del profesor? Es que te dice qué es lo que tiene que hacer, qué es lo que como profesor tienes que hacer y cómo lo tienes que hacer, “no pero yo intuyo que quizás...no, es que la escuela quiere que tú lo hagas así”, ¿por qué quiere que lo hagas así? Porque en el fondo hay una, hay una cosa de querer ir como censando los cabros, nos interés saber resultados, nos interesa tener cifras, crear estándares, pero no po', o sea más allá de crea, por qué tenemos que crear eso si en el fondo hay que trabajar en esto para no tener esas cifras. Yo como profesor no trabajo por las cifras, trabajo por los estudiantes, pero en el fondo el colegio quiere cifras. Cuánta gente lee de corrido, cuánta gente tiene problemas de comprensión, cuánta gente se sabe las tablas, cuánta gente es esquizofrénica, cuánta gente tiene depresión, cuánta gente... entonces el colegio mismo los quiere ayudar pero los enferma, entonces, ¿y el profesor qué tiene que hacer? Lo que dice la dirección y no lo que intuitivamente cree que podría resolver desde sus conocimientos y experiencias personales. El profesor es hasta médico, o sea es todo, todo, ingeniero, médico,

papá, mamá, tío, abuela, todo, todo, todo, tú sirves para todo, entonces más encima la escuela quiere que lo hagas a su modo, cuando en el fondo tu sabes muy bien cómo hacerlo.

Entr: ¿O sea ese modo está mal, es decir, tú crees que está errado el camino?

Prof: Sí po', sí, muchas veces sí.

Entr: Este camino de los estándares, de los resultados, el rendimiento...

Prof: Sí po', si po' demasiado, demasiado porque te piden cosas que son inabarcables, o sea no, porque, ya, "yo quiero que él aprenda a leer", o sea por ejemplo yo hoy día estoy tomando un electivo de, de sim, o sea de PSU, oh debo decir que odio la PSU, odio el SIMCE, o sea me parece que eso aunque quizás no debiera decirlo, pero sí es así, los detesto con todo mi corazón.

Entr: ¿Por qué?

Prof: Porque son pruebas estandarizadas que lo único que han hecho es reducir la pedagogía a un simple resultado, a un simple resultado y depende mucho de lo que tú hagas dentro de la sala de clases cómo ese resultado incrementa o se reduce y si se reduce no eres un buen profesor, pero ¿qué onda? Si no me educó como profesional para enseñar cómo resolver una prueba. Yo, yo trabajé para estudiar, estudié y ahora trabajo no para hacer eso, si fuera por eso me dedico a hacer otra cosa. Yo me dedico a trabajar con niños, con estudiantes, con chicos, con niñas y no me puedo volver una cifra, no puedo transformarlos a ellos en una cifra, porque si no mi labor ya no deja de ser humanística, o sea ya se pierde el sentido de la valoración humana, entonces ya como que nos transformamos todos en número y yo no puedo verlos a así.

Entr: Es como más efectivista solamente.

Prof: Totalmente.

Entr: Como que no hay procesos sino que hay solamente un comienzo-fin.

Prof: Exacto, exacto.

Entr: Yo alguna vez leí algo y decía como en este afán paradigmático en el cual estamos nosotros enfrentados, que en este afán por respuestas, respuestas, respuestas, productos y cosas así olvidamos el camino de qué pregunta nos hicimos para necesitar esas respuestas o finalmente ni siquiera nos hicimos una pregunta y estamos buscando respuestas y ya tenemos todo un comité de expertos teniendo respuestas a una pregunta que nunca se hizo o que nunca se ha formulado bien o finalmente o de otra forma no está contextualizada o no o quizás una pregunta que se debiese formular todos los días con diferentes respuestas.

Prof: Exacto, exacto. Es así, tal cual, tal cual. Hay un afán ahí de, es que así, es como esta es la alegoría, “es que no me interesa”, así, “no me interesa saber por qué no lee, o sea cómo, cómo, cómo es que no sabe hacer eso, me interesa saber por qué eso, por qué – es que no tengo la respuestas – pero por qué – es que no lo sé, no lo sé – es que no me interesa el no lo sé, quiero saber por qué. ¿Lo hiciste bien lo hiciste mal? – es que no se trata de que yo lo haga bien o lo haga mal. Él trae cosas, él es un mundo, una diversidad de cosas, no puedo dejarlas fuera y responderte porque el cabro es tonto o porque el cabro no tiene los suficientes elementos como cognitivos adecuados para poder leer comprensivamente un texto”, pero sin embargo hoy hay muchas de las cifras que no, van en desmedro de lo que hace uno como profesor porque resulta que salen estudios de la Universidad de Chile que te dicen que el ochenta y ocho por ciento de la población no sabe leer, no sabe leer, el ochenta y ocho por ciento de la población no sabe leer, cómo, cómo, o sea...

Entr: Sí y la pregunta inmediata que se formula ahí es por qué, entonces de alguna forma tú me estás queriendo transmitir que no advierten la complejidad que confluye dentro de cada sujeto, que los estudiantes son sujetos no son proyectos, son sujetos según mi opinión y no advierten que claro, el profesor se tiene que hacer cargo, como tú me decías, de montón de cosas y finalmente ellos ven el resultado de la interacción en todas estas cosas. Los problemas que puedan tener cotidianos, los problemas que vienen de la casa, temas personales, temas psicológicos ya un poco más psiquiátricos, montón de, de cosas que están ahí dialogando y que de alguna forma ellos ven o, me refiero ellos en esta alta dirección entre comillas de cada colegio, ven un poco la voz que sale de eso, pero no sabe cómo fue todo esto, como el proceso.

Prof: Tal, tal cual como lo dijiste. Si bien, si bien es cierto, igual... es que no sé, yo, yo creo que aquí hay, hay un afán de volver todo esto mecánico y no es mecánico y no cuenten conmigo pa' que sea mecánico tampoco, eso. Por eso el profesor se termina yendo, por eso el profesor se termina defraudando porque esto es de a dos y hay gente que esto quiere que se haga sin personas, ¿me entiendes?, es como, no se puede bailar solo, o sea obviamente quizás si algo, pero no se puede resumir en el fondo este acción de, de conjunto, de a dos en una sola persona es de a dos, es de a dos y en términos de la escuela somos muchos más los que trabajamos para que esto se haga posible, ¿me entiendes?, entonces en la escuela no quiere trabajar con nadie, no quiere trabajar con nadie. Imagínate que yo estoy súper defraudada con el sistema que se creó de jornada escolar completo, o sea es una basura, una basura, una basura totalmente, o sea la mala, la mala interpretación de lo que fue o de lo que crearon en España como jornada escolar completa aquí se hizo de manera horrible, sin pensar en que en el fondo era una muy buena idea para empezar a trabajar aquí, no, se creó, se pensó, se hizo ley y todos los manos remando pal' mismo lugar, entonces qué vemos ahora qué se hizo aquí que no ocurrió en España es que en el fondo a los cabros chicos los estamos preparando para una jornada laboral, pa' resistir una jornada laboral, cuando debiera ser completamente distinto porque la escuela es una oportunidad, no es trabajar, o sea yo creo que de las ocho de la mañana hasta las una de la tarde es tiempo suficiente para crear aprendizajes significativos, de ahí de la tarde hacia las cinco los cabros debieran por lo menos meterse en otras actividades que sean deportivas, que sean recreativas.

Entr: Sí, porque ahí se tergiversó, porque la idea de la jornada escolar completa es un poco eso. Hasta una determinada hora con los ramos que todos conocemos y después cierto desarrollo personal.

Prof: Exacto. Música, Arte, Literatura, Deporte.

Entr: Un poco se postergó eso con el afán de resultados, del estándar.

Prof: Exacto.

Entr: De alguna forma el SIMCE o la PSU también son caras visibles del, o parecieran ser las caras visibles o los sellos de cada colegio, cosa que igual puede ser un poco absurdo quizás todo esto, tuvieron que hacer uso o usurpar estos espacios en pos de esto otro.

Prof: Tal cual, usurpación de espacio, tal cual, todo el rato, siempre. Ahora se ha transformado en una realidad. Por eso te decía que odio esos sistemas de medición, yo paso PSU y hasta yo no sé responder la PSU y porque no me interesa responder la PSU, porque me fue horrible en la PSU, porque me fue horrible en la escuela y sin embargo salgo de la universidad con un promedio en que me sorprende, me sorprende, o sea fui súper floja en el colegio, en la PSU no entendí absolutamente nada, pero resulta que llego a la universidad y hay otra persona detrás de la XXX floja que había de ahí en adelante. Entonces, surge otra persona, surge otro sentido de la vida, otro sentido de la profesión, ¿cachai? Entonces ahora resulta que, que yo les, un poco trato de pasarles la PSU y entiendo la estructura entonces se las regalo y ellos pueden hacer lo que quieran con ella, pero en el fondo les va servir cuánto, cuánto de la PSU, son tres pruebas, son dos horas cada una, seis horas y olvídale de la PSU, o sea de ahí en adelante no hay nada que se parezca en la universidad a la PSU, nada, y en la vida tampoco, entonces no perdamos el tiempo, cambiemos un poco los formatos pa' que el día de mañana saquemos un fruto como corresponde porque hasta el día de hoy las cosas se han transformado prácticamente en una industria, el colegio es una industria, pero yo no quiero ser parte de esa industria por lo menos.

Entr: Y la PSU y estas pruebas no son predictor de nada entonces.

Prof: Yo creo que decir nada es como hablar de algo, ¿cachai? Yo creo que en algunas cosas puede ser favorable, muy pequeñas, cosas muy pequeñas, ¿ya?, cosas muy particulares, pero, pero ese tema de medición es una patudez que alguien te diga “este es nuestro sistema de medición y tenemos un porcentaje de niños que...” es ser, perdona que te lo diga así, es ser care' raja porque cómo, qué vas a medir..., qué más mide esa PSU, mides conocimientos, ¿seguro que mides conocimientos o mides aplicación estructurada del conocimiento? Y cuánto de ese conocimiento se perdió durante, o sea no, no, no fue más allá, no perduró mucho más tiempo, fue ese rato y sería, entonces qué sistema de medición me estás hablando, un sistema que tiene una fecha de vencimiento y que no debe durar más allá de lo, el momento en que tomaste la prueba, tal cual. Si estamos tan, si Chile va tan a la vanguardia ya debiera cambiar por lo menos esa visión con respecto a la educación y ya se les está viniendo encima claramente y el profesor se está terminando de suicidar en la escuela. Resiste porque en realidad no alcanzó a pensar muy bien lo que quería estudiar y porque pensó que

a esta altura de la vida quizás los cambios iban a ser importantes, imagínate, el profesor todavía ni siquiera gana lo que corresponde, o sea ni siquiera pa' poder mantener totalmente bien a una familia, o sea imagínate que en Chile la gente que, que menos gana profesionalmente y que estudia tal cual como otras carreras tan, tan difíciles ganan prácticamente una miseria, quinientas lucas es poco, quinientas lucas es poco.

Entr: Y estudiantes que invierten no menos también por esa misma, por una formación parecida a carreras prestigiosas y es no menor el esfuerzo. En contraste con experiencias, bueno como la conocida en Finlandia en el que el ejercer como profesor tiene otra valoración social.

Prof: Imagínate, yo conozco alguien que se fue hace poco, viajó de la escuela que se fue de la escuela en la que estoy trabajando se fue a estudiar a hacer clases a Francia y en Francia le exigieron, así, le dijeron “bueno usted tiene que hacer clases en la escuela, pero es exigencia así no es que si tú quieres o no es voluntario, es obligación que hagas deporte porque nosotros no podemos exigir a los estudiantes que hagan deporte si el profesor no es ejemplo de eso. Entonces tienes que hacer deporte, tienes que hacer clase en la biblioteca, tienes que revisar tus cosas en la biblioteca porque si tú no ocupas la biblioteca el estudiante menos la va a ocupar porque tú eres ejemplo del estudiante”, entonces para mantener la vida que uno quiere ejemplificar en los niños y dar a conocer es que tienes que hacer prácticamente algo similar a ellos porque si no no tiene sentido, ¿me entiendes?, muchos de los estudiantes me preguntan “¿y por qué tenemos que leer esto y por qué...- porque sí”, ya mi respuestas son, bueno eso es súper antipedagógico, pero “porque sí”, a pesar de que yo podría explicarles mucho más, pero en el fondo hay muchas cosas de las cuales dai' explicaciones y que uno pierde el tiempo porque igual los niños están, están en otra para', muchos de los niños son dueños de gran parte de lo que hacen, no hay control de parte de los padres tampoco, entonces siempre, ahora últimamente yo me veo, tengo una angustia así, estoy súper angustiada porque, porque antes me acuerdo que uno igual reconocía en ciertas cosas que eran muy, muy difíciles de hacer, muy difíciles de leer, por ejemplo nosotros y tú también tienes que haber sido hijo de, de La divina comedia, El Quijote, Cantar de Mío Cid, todos los clásicos porque eran importantes de leerlos igual uno los asumía como algo importante, independiente que no fueran tan divertidos, pero uno asumía que esa era la tarea importante de conocer nuestra

cultura literaria por lo menos, yo hablo de mi disciplina, desde mi disciplina, entonces ahora los cabros sencillamente no leen, “no, es que no lo voy a leer” así, “no me interesa leer algo tan añejo”, eso fue lo último que me dijo un estudiante, “no me interesa, no lo voy a leer y lo más probable es que me lea un resumen e igual me vaya bien en la prueba”, entonces los cabros tiene un nivel de confrontación con el profesor que a uno lo deja así como “chuta...”, no les voy a pegar porque si le llego a hacer algo capaz que no sé, el trauma sea peor y yo termine fuera del colegio y no...

Entr: Y tampoco lo quieres tú.

Prof: No, no, pero igual los trato de encantar por otra, por otra, con otras formas, con otro...

Entr: Me has hablado un poco del resistir, de esta como palabra simbólica que es resistir del profesor. Y tú terminas tu formación académica y sales como te preguntaba inicialmente, sales con ciertas expectativas, con ciertas ideas de lo que iba ser ejercer como profesor. ¿Cuáles eran esas ideas? ¿Qué pensabas tú que era, en ese momento...?

Prof: ¿Mi utopía por así decirlo?

D. No sé si utopía, pero puede ser o antes de concretarlo en tu primer trabajo. ¿Qué pensabas que iba a implicar ser profesor?

Prof: Cambiar la sociedad, bien bonito. Yo iba con mi bandera de cambiar la sociedad que podíamos transformar las mentes, hay gente que si uno se acerca a ellos y les cuenta cómo realmente son las cosas, esto puede cambiar, el saber cambia un poco las formas de vida, cambia...

Entr: ¿Y esto lo pensabas tú producto de tu formación o contingencias personales?

Prof: Contingencias personales, yo creo que más asociadas a políticas internas, a políticas más íntimas.

Entr: Como tú filosofía interna.

Prof: Sí, sí, yo creo que sin filosofía no podí' estudiar algo así, a pesar de que hay gente que lo hace que yo creo que si yo estoy en crisis ellos lo están haciendo muy bien, porque si no

les interesa pueden seguir con esto. Yo por lo menos no puedo seguir así, yo creo que mi labor tiene una fecha de vencimiento.

Entr: ¿Si?

Prof: Sí, porque no podí' permanecer en estas condiciones en la escuela, porque te ves ensimismado, muchas horas trabajado en la escuela adentro y además de eso fuera de la escuela también sigues trabajando y no es lo más...

Entr: ¿Y cómo resisten entonces? ¿Sólo por este rol paternalista que tu mencionabas? ¿Solventaban un poco esa inseguridad con el rol paternalista?

Prof: El rol paternalista que está, al referirme al rol paternalista también me refiero a una creación de poder, el profesor tiene mucho poder igual.

Entr: Ah, ya.

Prof: O sea, no es lo mismo trabajar en un lugar donde no sé, yo por lo menos tengo otra visión de cosas que quiero hacer, me encantaría dedicarme a otras cosas, por lo menos he tratado de buscar qué cosas, qué cosas me podrían ser sustentables, pero no me moriría si no tuviera que retar a alguien, si no tuviera que corregir a alguien, pero hay muchos profesores que morirían si dejaran de hacer eso.

Entr: Ah, o sea tú crees que por ahí va el por qué ciertos docentes siguen y otros docentes no.

Prof: Sí hay mucha sed de poder ahí, así, tal cual, de poder, de corregir y de yo te mando, yo te exijo que hagas eso. Obviamente eso genera algo importante, también alimenta el ego, alimenta hartito el ego, la visión paternalista, el sentido de la autoridad personal que es un mundo totalmente así se puede destruir en cualquier momento, se puede destruir en cualquier momento, pero en el fondo da placer, da mucho placer, por eso yo creo que hay muchos profesores que se quedan en eso, aparte de otros que se quedan porque en el fondo son, son más que nada, tienen siempre la esperanza de que esto cambie, el profesor joven no, el profesor joven se, se delata fácilmente en la idea de que esto no tiene sentido y yo no voy a ser mártir.

Entr: Claro, son como un poco más radicales.

Prof: Sí, hay una radicalidad de parte de los profesores jóvenes y tienen esta idea, yo personalmente también la tengo, de estar constantemente buscando otras fuentes porque hay una sed que en un colegio no la vas a saciar.

Entr: Entonces tú piensas que los jóvenes, claro son un poco más radicales, lo que llevan más tiempo trabajando un poco por esta explicación que tú me dabas de alimento del ego, por el rol paternalista, por esta sed de poder y ¿no existirá otra posibilidad de por qué seguirán crees tú?

Prof: ¿Por otra posibilidad que siguen?

Entr: Sí, porque también me decías un poco unos profesores románticos de que pensando que esto va a cambiar y esos tienen filosofía parecida a la tuya y se mantienen un poco por eso, con esa, con ese horizonte quizás.

Prof: Sí, es que...

Entr: Porque alguien me decía también, siendo un poco más concreto que la diferencia estaba entre seguir en la profesión o no en términos de la estabilidad laboral, porque tienen familia, porque tienen hijos que mantener.

Prof: Es que obvio.

Entr: No me voy a dar este gusto de mandarme a cambiar, tengo que seguir no más.

Prof: Y no lo dije porque pensé de que era algo que estaba asumido, no lo dije por eso. Es obvio, tal cual, no me voy porque tengo un cabro chico que...

Entr: ¿Tú no piensas que puedan haber profesores que siguen en esta profesión montón de años, porque hay profesores con harta edad y que ya llevan veinte, treinta años, bueno treinta es mucho, pero veinte años trabajando con estos ideales, por ejemplo los que tú me mencionabas de cuando tú saliste de tu cuando tú te titulaste, de transformar quizás, quizás un resabio también de estos profesores románticos que dicen “esto va a cambiar...yo voy a hacer capaz de cambiar la sociedad y a los estudiantes”...

Prof: ¿Pero hay o no hay?

Entr: Te lo pregunto.

Prof: Yo creo que sí hay, sí hay, sí, sí hay, pocos, son los menos, son los menos, pero, pero obviamente es que hay distintas vertientes po', la que tú me dijiste el profesor que quiere mantener su estabilidad laboral. Está este profesor que es romántico y que está loco, porque yo creo que está loco. De hecho hay como dos profesores que si llevan años en la escuela donde yo estoy y están locos, locos, no hablan con los otros profesores, solamente están con los niños, no hablan con nadie y se sientan solos y no participan, porque ya cayeron en un estado de esquizofrenia, o sea ya...

Entr: De ermitaño.

Prof: Totalmente, misántropos a más no poder porque en el fondo qué es lo que sucede es que son profesores pero no se sienten parte de este grupo ni de este otro grupo, pero en el fondo su potencial de resistencia ya es mucho más grande, entonces claramente viven en la marginalidad dentro de la escuela y a mí me parece súper respetable, mucho más respetable que el que se cree padre de los cabros, porque es un farsante, para mí es un farsante, te lo digo porque hay, hay más que ser paternalista en algunas cosas hay un deseo de practicar poderes que en tu casa como profesor no podí' ejercer, ¿cachai?, "es muy, muy bueno porque aquí me hacen caso en mi casa no me hacen tano caso, pero igual por lo menos..." hay harto de eso, y esa es una charlatanería increíble.

Entr: Cuéntame XXX. Bueno, tú te titulaste y estabas con esta idea de transformar un poco la sociedad, los estudiantes, todo eso. ¿Qué sucede cuando tú tiene tu primera experiencia profesional? Con tu título en mano y me enfrento a esta aula de clase, en este contexto educativo determinado, ¿Qué pasa con esta, se mantiene este entre comillas sentido u orientación que tú tenías de tu ejercicio profesional?

Prof: Eeem, no yo, es que por eso te digo que, no igual casi me morí, o sea me morí en algún momento, sí, me arrepentí de haber estudiado pedagogía, me arrepentí.

Entr: ¿Por qué?

Prof: No sé porque dije, así tal "por qué cresta estudié esto, qué tenía en la, por qué no hubo nadie que me dijera no lo hagas, no lo hagas", no, pero se me pasó, pero es peor decirlo así,

me hubiese gustado que alguien me hubiese parao' el carro o alguien que me hubiese contado mucho mejor cómo era esto. Sí po', yo creo que entré inmediatamente en quiebre, en quiebre de existencialismo pedagógico importante, ya un sentimiento claramente de angustia, angustia. Yo creo que el profesor está en constante angustia también por lo mismo porque hay que hacerse cargo de tantas cosas, hay que educar además de todo, hay que pescar los estándares que te pide el colegio, las obligaciones en cómo medir, en qué va el estudiante, además de eso tienes que llegar a tu casa a hacer vida familiar y, y de un momento a otro todo se mezcla. En esta labor todo se mezcla, todo, todo se mezcla y ahí entra, ahí viene mi crisis, mi crisis pedagógica, no era ni se parecía a lo que yo pensaba que había dentro del colegio, no, obviamente, casi me, por eso te digo que me, me, me defraudé, me defraudé también del profesor, pobre profesor que está ahí, sigue todavía ahí, pobrecito, ¿qué espera?, nadie se acuerda de él y tampoco nadie reconoce su labor. Si las cosas han cambiado notoriamente y el profesor joven es el que primero tira la toalla y me encanta que tire la toalla, esa libertad juvenil es la que te permite eso. Antes quizás, hay muchos profesores que prefirieron no hacerlo porque en el fondo tienen una familia, pero el profesor joven no, no y me parece total, eso es lo más romántico que hay de todo esto porque hay un vínculo tan fuerte con los estudiantes, tan intenso, tan intenso que no lo puedes romper, no lo vas a romper y estai' en una, en un compromiso humano con los cabros chicos están grandes que llega un momento en que te tení' que ir y te vas, estos profesores no pueden hacer eso, generalmente los más viejos no, no pueden cargar con esa, con ese abandono, el estudiante profesor joven sí porque puede aparecer y reaparecer y, y en el fondo es el único oxígeno que te permite seguir en esto, es la promesa que en el fondo nadie te va a hacer realidad, pero ahí está el sentido de la resistencia. No creo que el otro profesor resista de la forma en que resiste un profesor que, es como, es la pasión, es como una pasión aquí media extraña. Yo por lo menos creo que es así. No creo que el otro profesor sea menos apasionado, pero creo que hay un sentido de libertad ahí más grande. "Te quiero mucho estudiante, tú me quieres mucho a mí también, pero sencillamente si esto me colapsa me voy a ir porque yo no soy tu padre, porque no soy tu madre y porque hago esto por otras cosas aparte de ti y perfectamente me puedo ir a otro lado", hay una búsqueda así ambiciosa de mejorar las condiciones laborales, el estudiante joven quiere mejorar las condiciones de la escuela porque el profesor viejo ya

se acostumbró a esas condiciones, es lo que, pero igual recibimos bonos, tenemos vacaciones. Eso me indigna, eso me indigna.

Entr: Se resignó de alguna forma.

Prof: Se resignó “pero es que tenemos vacaciones...”, prefiero tener tres semanas de vacaciones y que claramente esto esté acomodado en que trabajo de Lunes a Viernes de ocho de la mañana a cinco de la tarde, pero en el fondo tengo mis fin de semanas libres, tengo mis tardes libres como cualquier persona, prefiero tener tres semanas de vacaciones, a verme enfrentada a lo otro porque aunque no lo creas esta mujer que ves acá trabaja veinticuatro/siete y gana mucho menos de lo que debería ganar y eso me pudre y me va a terminar cansando y yo no voy a poder resistir esa situación. Hoy día lo resisto porque claramente soy joven, pero no va a durar siempre y mucho menos transar mis emociones al nivel en que, en que hoy lo hago, no, no me va a dar el mi más sentido íntimo de la pedagogía que adoro y quiero con todo mi corazón, se me va a agotar y yo voy a ser la primera en decir no importa, me voy a ir pero no importa, está todo bien y sin ningún reproche porque ya cumplí con mi deber, el deber social, ese deber que uno, el deber social cien por ciento, al cien por ciento.

Entr: Entonces, de alguna forma la orientación o la intencionalidad de tu ejercicio profesional que tenías al terminar con tu formación ¿ya no existe o tuvo que cambiar o tuvo que adaptarse o...?

Prof: Tuvo que transar.

Entr: Tuvo que transar.

Prof: Sí, tuvo que transar. Tiene que transar y va a tener que seguir transando.

Entr: ¿Por seguir?

Prof: Sí, por seguir ahí.

Entr: ¿Tú dónde tuviste tu primera experiencia?

Prof: Experiencia...

Entr: Laboral.

Prof: ¿Dónde fue mi primera experiencia laboral? En el colegio que te, que yo te dije.

Entr: ¿Qué colegio era?

Prof: En el colegio de Conchalí.

Entr: Ah, sí, pero me refiero a como profesional.

Prof: Ah, como profesional la primera fue en dos colegios. Paralelamente fue en el colegio Darío Salas y en el Parroquial Santa Marta de Ñuñoa y el otro está en avenida España del centro de Santiago, colegio emblemático y bueno por esas casualidades de la vida también se presentó para hacer clases en la Arcis, entonces ahí estuve como en esos tres lugares, pero colegio escuela son dos y claramente eran muy diferentes, muy diferentes.

Entr: O sea, no se puede hablar de, del colegio, va a depender mucho del contexto o quizás del tipo de establecimiento que sea.

Prof: Sí, de acuerdo a los establecimientos igual. Cada vez es, es más permisible en el fondo tomar otras, tomar como colegio, como institución que tomen otras como proyectos educativos, entonces igual eso le conviene mucho al docente porque puede elegir, pero, pero por ejemplo si tú quieres tener un mayor ingreso, de calidad, más horas de planificación, tienes que ir a un colegio en el cual la gente que asiste ahí es medianamente adinerada y ese es otro tema, generai' otros conflictos porque claramente ya te...

Entr: Son los estudiantes, son otras condiciones también dentro del colegio...

Prof: Y los padres.

Entr: Los padres, claro.

Prof: Imagínate que en el colegio que estoy yo que igual en parte hay un cierto riesgo social de algunos estudiantes, no el cien por ciento, los padres son súper confrontacionales y tienen un, un nivel muy, muy, muy violento hacia, un nivel de, de...

Entr: Beligerancia...

Prof: Contra el profesor, de violencia, o sea uno más encima hay que lidiar con eso, entonces imagínate alguien que realmente paga, cuánto, debe desembolsar alrededor de dos millones, tres millones anuales, o sea olvídate que te puedas equivocar y si te llegas a equivocar lo más probable es que tengas que pasar por una gran humillación. No, eso yo no lo encuentro, no, no, no, es que eso es, no corresponde, no me regalaría ante una situación así, para nada; no porque yo no esté a la altura sino porque en el fondo qué clase de trabajo es ese, entonces es difícil, es muy complicado, es muy complicado, bajo todas las miradas es complejo.

Entr: Y en el trabajo actual. ¿En qué colegio estás tú?

Prof: En otro parroquial en, situado en Barnechea, en el pueblito de Barnechea, se llama Parroquial Santa Rosa. Es un colegio particular sub... es que en realidad está, es una fundación la que se hace cargo del colegio y creo que es particular subvencionado, es que llegué hace tan poco ahí que no manejo, aparte que también son súper como bien herméticos con ciertas cosas porque obviamente las cosas que hay como el manejo económico del colegio también es medio, es medio extraño entonces yo prefiero mantenerme al margen y quizás no preguntar sea una posibilidad de, de permanecer un ratito más.

Entr: Y tu ejercicio profesional actual, con respecto a esto que te mencionaba sobre la orientación que tú le das. ¿Cómo lo ves hoy en día? ¿Siguiendo transando mucho?

Prof: No, no, no. O sea yo soy, creo que soy una persona súper cínica dentro del colegio porque me imponen muchas reglas de las cuales yo digo “sí, obvio, claro”.

Entr: Está eso otro que dentro del aula, el aula es tuya y...

Prof: Sí exacto. Nadie, nadie, nadie me dice ni me obliga...

Entr: La autonomía la encuentras dentro del aula. Y esto, tengo una duda con respecto a eso. ¿Cómo, cómo transas entre esta libertad, esta autonomía dentro del aula de clases cuando bien por otro lado te están exigiendo no sé, quizás resultados? No es tu caso el SIMCE, pero sí quizás de la PSU, de los ensayos, ¿Cómo transas si bien tienes una libertad, una autonomía de hacer lo que yo estime conveniente dentro del aula; con esto que está afuera, esta no sé, esta jefa de UTP que te está diciendo “Ya po’ y por qué le está yendo mal en los ensayos a tus estudiantes”? ¿Cómo tú lidias con eso?

Prof: Mira, la verdad es que hasta ahora, por eso te digo que no ha sido tan, tan, tan caótico porque llevo muy poco en el colegio, igual me tuve que hacer cargo de, del, del abandono que, que cometió la otra profesora hacia los estudiantes, joven también que se fue, entonces ahora no me exigen tantas cosas porque en el fondo me estoy haciendo cargo en realidad de, de una, de un conflicto más o menos importante porque no tienen continuidad de profesora de Lenguaje por lo mismo, yo llevo un par de meses entonces no me puedo hacer cargo de resultados que no, que no van a depender de mí o por lo menos de mí, de mí...

Entr: Acción directa.

Prof: Exacto. Yo hago dentro de todo lo que puedo, ¿ya?, y por ahora me hago cargo más o menos de todos los contenidos que no vieron, difícil sí, muy difícil, pero, pero por ahora mayores exigencias no tengo, quizás el próximo año si es que sigo en el colegio, ahí me van a apretar un poquito más, pero yo por lo menos si llega un momento en el cual prima bastante más este resultado y se me, se me, se me llegara a responsabilizar quizás por, por no incrementar los niveles en términos de una, de una, de un puntaje considerable en la PSU, ese por lo menos ese va a ser el primer paso pa' poder salir de ahí, porque obviamente, imagina, imagínate tú que me exigen algo así y en la sala, dentro de la sala de clases hay veinticuatro personas, por lo menos en los cuartos medios que le hago clases hoy día, veinticuatro personas, que siete se estén preparando al cien por ciento para la PSU; y otro pretenden que yo los prepare, ¿ya?, aparte de hacerme cargo de todos los contenidos que tenemos que ver y aparte de eso del ánimo de cada uno de ellos que es súper difícil de controlar y de entender cuándo sí es posible seguir con algo o enseñarles algo y cuándo no, es súper conflictivo, a mí por lo menos me genera conflicto porque hay días en que hay niños que no quieren nada, hay semanas en que hay niños que tampoco quieren nada y hay niños que constantemente no quieren nada, entonces yo no me puedo hacer cargo de todo eso para tener un resultado o obtener un resultado positivo que tampoco sé si es tan positivo que les vaya tan excelente en la PSU, ¿me entiendes?, entonces mis argumentos por lo menos pa' respaldar una situación, respaldar, perdón, una situación así, es en el fondo que ahí tenemos que trabajar todos en conjunto si queremos que a ellos les vaya bien. O sea, de partida un equipo que respalde como médicamente las cosas que hacen los estudiantes, bueno ahí nos

meteríamos en otro tema con respecto a lo horriblemente medicados que están los cabros chicos hasta cuarto medio, entonces trabajai' con el treinta por ciento dopado.

Entr: Claro, a mitad de máquina. Un poco conversábamos al comenzar la entrevista, sobre un poco quizás el sentido que tiene el colegio. ¿Cuál sentido le ves actualmente al colegio? ¿O cuál crees tú, no sé, un poco quizás dame tu diagnóstico de lo que está haciendo el colegio y también de lo que debería hacer quizás? ¿Cuál piensas tú? ¿Cuál podría ser tu opinión con respecto a eso?

Prof: Es que el colegio busca quizás así a nivel, a nivel más... Bueno este colegio lleva muchos, hay que partir por ahí, lleva años, no diez años, no quince años, lleva muchos años....

Entr: Mi pregunta es por el colegio como institución.

Prof: Ah, en general. Ah, en general. ¿Qué busca el colegio y qué....? No, la escuela hablando así, mejor dicho la institución, en realidad la industria de la escuela busca sacar los mejores ejemplares para, para esta creación así súper ensimismada de, de profesionalización, ¿ya?, la profesionalización hoy día es muy importante, entonces y también una profesionalización vinculada con, con estándares de vida, de normas de vida. Un niño fuera de la escuela igual, no sé, de hecho a veces me he puesto a pensar en cómo sería educar a tu hijo tu siempre fuera de la escuela y comparar con un niño que entró en la escuela, que entró, cómo hay un reflejo ahí de las normas, de lo permisible, de lo que no, de la estructura social, del comportamiento social, yo creo que eso es lo particular de la escuela. Oh, si la escuela es fundamental. Tú en la escuela introduces una semilla y diez años después ves el resultado, ves el resultado y, y créeme que es efectivo, es efectivo, bastante efectivo, por eso yo no, yo no entiendo cómo la escuela no se ha hecho cargo de cosas que son realmente positivas pa' la sociedad, ¿me entiendes?, es una bomba, realmente es, es el verdadero, lo más nuclear que puede tener no sé, cualquier sociedad, ahí realmente podí' destrozarse o generar grandes cosas, pero para mí en qué me gustaría que fuera la escuela, un encuentro, encuentro multicultural, un encuentro multicultural del saber, una, una construcción más, más igualitaria, la primera, la primera forma de, de, la primera vía de, de, de aprendizaje de cómo queremos vivir, de cómo queremos ser, de qué queremos saber, mucho más libre, mucho más, o sea no es una vida así

como, no estoy hablando del germen comunista ni muchos menos, estoy hablando de, de una, una cosa más humana, más humana, de cómo lidiar con la enfermedad, imagínate que ahora si tu hijo es un poco inquieto, olvídale, vas a tener que tenerlo medicado hasta que se le pase y con eso le matai' un par de neuronas y después claro, el cabro es tonto, pero oye acuérdate que lo medicaste años, qué esperai', porque era un poco inquieto, ahora es así, si tu hijo, si tu hijo es medianamente desordenado, la escuela exige la visita al neurólogo y al psicólogo y si el doctor dice que hay que medicarlo no, no tienes otra opción, no tienes otra opción. Entonces yo espero un poco más de humildad adentro de la escuela. Las primeras formas de, de vivir en comunidad, ¿me entiendes?, y el conocimiento en una transversalidad de, de, de significado para la vida, ¿me entiendes?; no para ser un trabajador en la vida, para tú vida, como sentidos más íntimos, más personales.

Entr: Menos instrumentales.

Prof: Menos instrumentales. Yo me daría por pagada sacando eso, sería genial, ya sería un avance, aunque igual quisiera otras cosas, pero por ahora sería bueno y un gran jardín para correr porque este colegio es de básica, hay básica también y los niños están sentados en el cemento, muertos de calor, comiendo la colación corriendo y es como, es bonito verlos correr, pero en el fondo es muy triste ver el contexto en el cual están corriendo, como que realmente me da un poco de pena, me da un poco de pena saber que quieren jugar, quieren comer y quieren pasarlo bien al mismo tiempo, entonces son muchas cosas que ellos pueden, te digo que imagínate esto, un estudiante corriendo con la comida al lado como, como bolso, comiendo, corriendo y jugando a la pelota, así como, fue muy extraño cuando vi eso, pero en el fondo y en un lugar pero carente totalmente de vegetación.

Entr: Muy ad hoc a los tiempos ese niño.

Prof: Tal cual.

Entr: Fiel reflejo de lo que se está germinando.

Prof: Sí, totalmente.

Entr: Mira qué bonito, o sea bonito entre comillas me refiero al rescate simbólico que me transmites de eso.

Prof: Sí, sí, total, total. Sí po', sí. Entonces, entonces hay, hay, hay toda una belleza horrible, horrorizada ahí. Al profesor que no le da pena yo creo que es un profesor que sirve para estar ahí, al profesor que no le llega eso bienvenido sea a esta industria, a mí me da pena, a mí por lo menos me mata. Me gustaría pensar que, que puede ser distinto. Entonces mi posibilidad es invitarlos a que eso suceda y si no sucede bueno, alguien se tiene que ir y la escuela no, no va a ceder, entonces voy a ser yo, pero muy contenta, por lo menos hice lo que pude y no esperando reconocimiento, al contrario, siempre en la, en el absoluto anonimato como todos los profesores. A hacer para deshacer, imagínate.

Entr: Muchas gracias XXX por tu tiempo, yo sé que estás súper corta de tiempo. Me diste este rato que nos extendimos un poco más de lo que teníamos planeado, pero entiendo que tú tienes que seguir con tus cosas, corrigiendo, veo que tienes unas pruebas y cosas así. Muchas gracias por tu tiempo, por tu sinceridad, muy interesante lo que me transmites y espero que te vaya muy, muy, muy bien. Muchas gracias.

Prof: Muchas gracias igual, muchas gracias.

Entrevista 1

Ficha técnica Sujeto 4

Género: Femenino.

Ocupación: Profesora de Historia.

Establecimiento: Particular.

Tiempo de duración: 47 min. 49 sec.

Simbología:

Entr: entrevistador –Daniel Arriagada.

Prof: profesora entrevistada.

Entr: Quisiera comenzar dándote mis agradecimientos por el espacio y tiempo que tú me brindas para realizar la entrevista. Podríamos comenzar diciéndome tu nombre por favor.

Prof: Mi nombre es XXX.

Entr: ¿XXX cuánto?

Prof: XXX.

Entr: ¿Cuántos años tienes XXX?

Prof: Yo tengo 30.

Entr: 30 años. ¿Y te titulaste más o menos cuánto si recuerdas?

Prof: Yo salí el 2011 de la Universidad.

Entr: ¿Y de qué universidad?

Prof: De la Universidad Finis Terrae.

Entr: Bueno, como te explicaba en el consentimiento que tu firmaste, esta entrevista la realizo en el marco de mi investigación para mi titulación de la carrera de Psicología y a grandes rasgos necesito indagar en ciertos momentos biográficos de tu experiencia como docente, pero antes, previo a eso quisiera que te expresaras lo más cómodamente posible en lo que tú piensas que es ser profesor. ¿Qué es ser profesor?

Prof: Emm. Que difícil, porque para mí ser profesor es como ser, emm, como la guía del país.

Entr: La guía del país. ¿Cómo es eso, la guía del país?

Prof: Porque, emm, nosotros tenemos una labor muy importante que es educar a los niños de Chile, a todos los niños, y yo creo que nuestra labor es la más importante, la más transversal incluso de, de todas, de todas las otras, emm, de todas las otras carreras o profesiones que existen o que podrían seguir existiendo y desarrollándose.

Entr: ¿Si? ¿Cómo es eso?

Prof: Porque, emm, ooi, me puse un poco nerviosa. ¿Me puede repetir de nuevo la pregunta?

Entr: ¿Por qué crees tú que es una labor tan importante, al punto de compararse con quizás cualquier otra carrera profesional en términos de magnitud?

Prof: Ya, ya, ahora sí. Eem, porque, porque hacemos, hacemos algo, algo eem, algo hermoso que es eem, intentar, intentar de alguna forma eem brindarle los mejores valores a los estudiantes, culturales, sociales y ee somos la extensión de los padres y esa ya es una tarea bastante significativa. La labor del profesor es, es en el fondo ser en contenido todo lo que no pueden hacer los padres.

Entr: ¿A qué te refieres con eso? Eso de que los profesores finalmente son la extensión de los padres.

Prof: Sí, sí, porque nosotros los cuidamos, nosotros les enseñamos, nosotros les damos cariño, nosotros tenemos que en realidad transformarnos en todo lo que el padre no le puede dar cuando está en la escuela, pero nosotros le damos algo que ellos no pueden darle que es conocimiento, cultura, esas posibilidades de ver cosas que a nivel académico con los padres quizás no van a encontrar, por algo van a la escuela.

Entr: ¿Y eso de alguna forma consideras que coincide con tu percepción personal de lo que tú quieres ser con respecto a...?

Prof: ¿Si coincide?

Entr: ¿O lo piensas igual en tu caso personal?

Prof: Uno en la escuela tiene que pensar una cosa y fuera de la escuela uno piensa otra cosa, no hace lo mismo, porque la escuela te pide cosas, te pide cumplir con ciertos formatos y en

el afuera, en mi vida cotidiana yo no creo totalmente en eso. Sabes, te lo digo de esta forma, yo tengo una hija, tengo una hija y yo no, no pienso ni creo que en el colegio los profesores se tienen que transformar en mi extensión. Como te lo dije al principio de lo que yo creo, porque yo me hago cargo de mi hija, en cambio, en todos los sentidos, en cambio en el colegio que estoy que es un colegio eem, colegio abc1 particular, eem, es completamente, o sea los estudiantes están claramente mucho de sus padres de los niños son grandes empresarios eem viajan mucho y están muy eem, por así decirlo abandonados, pero un abandono que está bajo la tutela de las encargadas del hogar, nanas o como se las quiera llamar para no ofenderlas y entonces ahí en ese sentido entra dentro de lo que yo hago, creo que hago eso, que de pronto hago o me transformo en la madre del conocimiento para ellos y también en la madre que no encuentran en la casa.

Entr: Como la madre simbólica.

Prof: Exacto, pero yo eso no lo hago con mi hija, ¿me entiendes? Entonces e ahí esa dicotomía en que yo pienso, hago algo en el colegio, pero fuera del colegio yo ya no creo en lo mismo.

Entr: O sea de alguna forma, ¿cómo te hace sentir eso a ti? De tener que hacer esto en el colegio que tú me indicas.

Prof: No muy bien, obvio, no muy bien. O sea, no sé si tan mal tampoco, ya me he acostumbrado en realidad porque yo creo que uno en la vida siempre tiene que un poco tener esa doble posibilidad de, de, de poder eem, como flexibilizar la postura para no eem no entrar en conflicto con otras personas y laboralmente hay que hacerlo así.

Entr: ¿Tú sientes que tienes que hacer esto en el contexto en el que estás tú?

Prof: Sí, hartó, sí, sí, mucho de hecho yo hago siempre eso y al principio me daba lata ahora ya, ahora ya no, porque la escuela me exige cosas que quizás no son, no debieran ser, no son tan normales (qué cosas?) pero fuera del colegio me transformo en la persona que realmente soy, pero es porque ellos han querido que sea así, yo voy acorde a lo que ellos me piden porque, yo tengo un sueldo como corresponde y puedo vivir en una casa, en un departamento, hogar, digámosle hogar, eem cómodo, tengo a mi hija, tengo, estoy con mi pareja y en un lugar acomodado porque tengo que vivir cerca de Las Condes o en Las Condes entonces es caro, yo para poder trabajar ahí y sin las condiciones económicas que me ofrece

yo no podría hacer clases entonces las condiciones económicas son las que determinan lo que yo tengo que hacer en el colegio y generalmente son ellos los que ponen las condiciones no yo, y eso es como súper triste pero yo no lo paso mal, o sea no es tan mal como, como tú piensas que puede llegar a ser.

Entr: Porque de alguna forma me das a entender que fuera del colegio eres la persona que realmente quieres ser, entonces significa que adentro no eres tal cual como quisieras ser, ¿o lo entiendo mal?

Prof: No, está bien, lo entendiste súper bien.

Entr: ¿Sí?

Prof: Sí, suena feo pero no es tan feo, o sea es...

Entr: Tienes que conciliar un poco adentro del colegio.

Prof: Sí, no todo el mundo le gusta como o no entiende la forma en la que tu decidas trabajar y más una profesora de historia que somos súper determinados por lo que tenemos que hacer y decir y es complejo hasta el día de hoy impartir esta disciplina y lidiar con todo lo que el colegio propone que generalmente siempre piensan que el profesor de historia no es como que es, podría llegar a ser como un impedimento para hacer ciertas cosas porque tiene una postura política y yo no la tengo en el colegio, pero fuera del colegio sí.

Entr: ¿Y qué cosas dentro del colegio llevan a que tengas que dejar ciertas características personales tuyas que si las expresas afuera?

Prof: Eem por ejemplo mira, por eso te digo que no es tan terrible, yo no puedo mostrar mi política interna que creo que todo el mundo la tiene a pesar de que digan que no, entonces creo que solamente en el colegio trato de ser más neutra, todo profesor debería ser neutro y mostrando todo de manera objetiva quizás es más fácil que los niños elijan qué quieren, qué camino quieren, quieren tomar, pero igual hay una forma extraña ahí como media idea de persecución hacia los profesores de historia.

Entr: ¿Persecución, específicamente al profesor de historia?

Prof: Sí, porque cada vez estamos como un poquito más a la deriva, por temas de hora, de horario, por temas de eem, tampoco tenemos tanta relevancia como teníamos antes cuando, cuando habían un poco más de horas al mismo ramo, no tenemos la misma importancia que Lenguaje o que Matemáticas y con este riesgo siempre de que puedan reducir las horas, somos muchos los profesores de historia que hemos salido de universidades privadas además, entonces se ha hecho difícil, yo quiero que no me vayan a echar nunca porque me va a costar mucho encontrar trabajo, ya me ha sido bastante difícil.

Entr: ¿Por esta precaución que muestras es que de alguna forma transas?

Prof: Sí, sí. Insisto en que no me da vergüenza decir eso que, porque todos tenemos que transar, pero yo creo que yo voy a transar en este momento porque quiero trabajar en lo que estudié, me encanta la historia, me encanta lo que puedo hacer con mi disciplina, pero tengo en esta escuela en donde estoy tengo que ceder, tengo que ceder mucho más y porque también los mismo padres lo exigen, es...yo creo que todo profesor hace eso

Entr: ¿Y a ti te costó o no?

Prof: ¿A mí me costó de qué?

Entr: Transar.

Prof: Sí, sí, sí hartos, hartos. Yo creo que mucho, pero me, yo llevo ya como 3 años en la escuela así que como que no tengo problemas, ya me acostumbré y está todo bien.

Entr: Teresita, quisiera que me contaras un poco de ciertas decisiones que te llevaron a ser profesora, un poco qué cosas pensabas tú de la docencia que decidiste escogerla como camino profesional.

Prof: Eem, la verdad yo cuando no pensaba en ser profesora todavía y en realidad no jamás pensé que iba a ser profesora así porque era como, era como algo que, que me, me gustaba pero no sabía si iba a llegar a estudiar, entonces siempre, siempre hay algo que te ayuda a buscar un poco tu vocación en cualquier área y mi gracias a no sé qué puedo decirte que mis profesores de historia fueron increíbles y me voy a acordar, o sea no me voy a olvidar jamás de lo importante que fueron para que hoy ya determinara que esta es mi profesión.

Entr: O sea tú estás por vocación en esta labor docente.

Prof: Sí, o sea, siempre, siempre. A pesar de que...

Entr: ¿Cómo siempre?

Prof: O sea, es difícil que tu preguntes un poco eso porque todo esto se ve interceptado por muchas cosas que pasan en la vida. Yo quizás me considero, estudié esto por gusto, pero en términos de vocación quizás no sale como yo esperé, no sale como yo me imaginé. A veces uno debiera quedarse estudiando más años en la universidad para poder afirmar y reafirmar todo lo que, todo lo que te llevó a tomar la decisión de ser profesor. Entonces como ahora ya me acuerdo de lo que me acabas de preguntar y me trae muy lindos recuerdos, si fue lo mejor que me pasó esta, este traspaso profesional de mis profesores, pero...

Entr: Noto en lo que tú me dices es que de alguna forma tu formación docente en la universidad no cumplió ciertas expectativas que tú tenías quizás al ingresar o ciertas ideas que tú tenías como nostalgia que me traes con respecto a tu experiencia escolar.

Prof: Sí, puede ser, puede ser. La universidad en la que yo entré, prácticamente no pude ser muy partícipe de la selección porque claramente todo el mundo quiere entrar a las universidades del consejo de rectores y yo no pude entrar a esas universidades. No era porque fuera o no me alcanzara el puntaje sino que tampoco me pude preparar mucho, entonces tuve que llegar a esta universidad que la gente que me la recomendó que no era mala y entonces entré y no fue muy acorde a lo que yo esperaba. Yo soy, vengo de una familia humilde entre comillas, mi madre es profesora todavía y entonces ella me mostró también toda una perspectiva, es que en realidad ella es profesora de básica, entonces no es mucho el vínculo, de hecho tampoco pasamos mucho tiempo juntas, entonces por eso te digo que mi mayor reflejo fue un profesor, mira teniendo un profesor en la casa, entonces eem lo que me pasó fue que no me gustó tanto, pero ya estaba ahí y ya tenía que pagar y bueno leer los textos de historia siempre te abren la perspectiva de ser un poquito más crítico, a pesar de que me mostraron la historia desde un, desde un sector político determinado que todo el mundo sabe cuál es, y eso. No pude decir mucho, pero bien. Por eso que te digo que hay cosas en las cuales uno tiene que cumplir con, con lo que te exigen, pero en el fondo jamás van a poder intervenir en lo más íntimo mío y en mi propia pedagogía que traspasa también como las paredes de la escuela, a pesar de que...

Entr: O sea tú te transformas por afuera, pero por dentro queda intacto.

Prof: Exacto, sí, sí, tal cual.

Entr: ¿Y esa interioridad, hablando en términos de cómo expresas esta interioridad en tu quehacer docente, dónde está el espacio, solamente fuera del colegio? ¿O dentro del aula por ejemplo?

Prof: Ah, sí, sí, sí. Eem, esto como poca gente lo sabe porque son muchos más los profesores que trabajan en colegios subvencionados particular y municipales que en los privados, los colegios privados son, hay cosas que son súper fuerte para uno como, como profesional lidiar porque yo no puedo pasar la materia que quiero. El primer año me fue difícil porque me asustaba hasta de lo que les decía a los niños porque claro los niños les podían contar a los papás y a diferencia de otros colegios en donde los papás realmente no intervienen mayormente en eso, aquí sí lo papás pueden ir y pedir tu cabeza, o sea decir que te tienes que ir, eso me daba miedo porque es que en un colegio privado te dai' cuenta que la plata es mucho más importante que tu labor. Tienes que cumplir con lo que ellos piden porque los padres tienen suficiente poder para sacarte de ahí y los papás son, eso nada que decir, los papás son súper preocupados y en realidad están, es el éxito lo que les interesa, que sus hijos sean exitosos.

Entr: Pero son ausentes como tú me decías.

Prof: Sí, son ausentes, bastante ausentes. De hecho, por eso te contaba lo de...

Entr: Entonces se da bien marcado una relación como de prestación de servicio... un poco clientelista.

Prof: Sí, yo siento que... Te cuento una vez que una estudiante me pidió, me exigió que yo entregara el material que habíamos visto con respecto, estábamos viendo las guerras en Europa y entonces hicimos un trabajo, muy significativo, bastante neutro y eem ahí me di cuenta de que me sentí, una alumna me hizo sentir muy mal porque dijo que tenía que entregar los trabajos que ya me estaba demorando mucho y, y en esa, en ese lugar eem cuando yo estaba intentando explicar por qué había tardado en revisar el material me dice que me apure porque para eso me paga y eso me hizo sentir pésimo o sea, bueno, las mujeres, las mujeres profesoras que somos madres también, en algún momento nos vemos mucho más afectadas

que cualquier otra persona, y me dio harta tristeza y ahí yo me di cuenta que tenía el mismo nivel de, de como, era una empleada igual que sus nanas, entonces y no me estoy equiparando con las nanas, pero somos, prestamos el mismo servicio para ellos, entonces si esto es así hay que tener como carne así resistente, sino... Aquí en este colegio van y vienen los profesores, no se quedan mucho tiempo. Van y vienen y siempre vuelven, se van, los despiden, aquí el papá manda mucho, los padres pagan. Decirte que gastan, no sé, 200 mil pesos, 300 mil pesos mensuales es poco, es poco, realmente es poco. El colegio tiene muy buenas cosas pero en el fondo es lo más, lo medular es un poco eem, es un poco cruel para el profesor.

Entr: Y los estudiantes por lo general, como me manifestabas tu experiencia con esta estudiante, de alguna forma te pregunto. ¿Te permiten o no desenvolverte como tú quisieras? Porque en un plano me hablabas que el colegio de alguna forma te hacía transformar, esto que decíamos transformar afuera y mantener adentro. ¿Y lo estudiantes también ponen su parte?

Prof: Sí, es un cincuenta por ciento, porque hay hartos estudiantes que creen que eem es que es súper difícil porque yo creo que en esto hay un margen muy pequeñito de libertad y yo me explayo frente a eso, pero eem en términos de, de si ellos me lo permiten, solamente a veces.

Entr: O sea por los dos flancos tú tienes que estar transformando tu exterioridad.

Prof: Sí, sí.

Entr: Como adaptándote.

Prof: Ocupo, sabes que, eso me gusta mucho por ejemplo en Lenguaje, trato de hacer cosas porque algunas profesoras del colegio me enseñaron que la mejor forma de educar aquí es a través de la metáfora. Tratando de un poco hacer alegorías de la realidad y que eran bastante complejas de entender, pero sin embargo quedan en el inconsciente de los mismos estudiantes, entonces trabajo desde ahí y con eso un poco alimento esta perspectiva personal de cómo quiero enseñar y sin tener que poner oído quizás o estar un poco acorralada por lo que digan los padres o por lo que el, el jefe de departamento diga o señale, porque ellos también me van a mirar, están constantemente así, observando lo que hace el profesor, entonces eem hay cosas que la gente no se va a detener a pensar ni a entender y de eso yo

me, me agarro firmemente, me ha servido, a veces he dicho cosas muy fuertes en la sala y el encargado de departamento no se da cuenta.

Entr: O sea, de alguna forma tú te las arreglas para exteriorizar este ímpetu personal, esta filosofía quizás personal que tú tienes con respecto a la docencia.

Prof: Sí, sí. Mira, yo te dije que en el colegio soy de una forma y fuera del colegio soy de otra, pero nunca dije que no existía la posibilidad de, de capturar esos espacios que me pertenecen y que son súper pequeños en términos de libertad de contenidos y pedagógicos. Entonces por eso todavía no me aburro, sino tuviera ese mínimo espacio quizás ya no estaría haciendo lo que hago, porque yo tengo mi hija y mi marido perfectamente me podría mantener y yo la vería todos los días pero para mí esto es algo importante, independiente de que sean niños que económicamente tienen la vida resuelta, son los niños que tienen la vida económica resuelta, pero son los niños que están más abandonados en términos de cariño y de afecto y de madres y de padres y no voy a dejar de estar ahí, al contrario.

Entr: Cuéntame Teresita, tú al momento de titularte tenías ciertas ideas con respecto a tu profesión me imagino. Como cualquier otro profesional, estas expectativas de cómo uno se va a desempeñar dentro de su profesionalidad. Quisiera retrotraerte a ese momento y preguntarle a la Teresita del 2011, ¿qué pensaba que iba a ser ella como profesora?, ¿cuál imagen tenía del docente que ella quería replicar?

Prof: Mira. Yo, yo jamás pensé que iba a llegar a trabajar acá. O sea a este colegio, jamás. Eem no, no estaba bajo mis expectativas pero después de darme cuenta que económicamente el profesor se, se le eem al profesor se le paga económicamente tan poco que empecé a como a entender que quizás tenía que buscar otras realidades económicas a partir de mi trabajo y busqué hartos colegios en Providencia y no me fue tan bien, hasta que conocí, bueno yo hace mucho rato que tenía un vínculo muy lindo con una amiga, mi amiga de la vida, de mi madre y pasó también a ser la mía y ella eem me llevó a este colegio a trabajar. Yo no pasé ninguna prueba en realidad, nadie me hizo ninguna prueba. Yo solo eem en este colegio el Shouthern Cross School eem el, la o sea perdón, eem en este colegio eem bueno sé, no sé si lo ubicas. Es ese colegio llegué ahí, ella eem me dijo que no tenía que hacer prácticamente, no tenía que hacer nada porque como estaban, necesitaban urgente a un profesor de historia y, y la entrevista me la iban a hacer después de un tiempo de mi ejercicio dentro del colegio, pero

yo creo que por conducto regular no me habría podido entrar, prácticamente son todos los profesores que están ahí son de la católica y de la chile, más de la católica porque hay una formación también cristiana bastante fuerte y bueno yo igual la tengo, pero quizás como te digo, dentro de la escuela de una forma y fuera de la escuela de otra forma.

Entr: Teresita, ¿cómo pensaba tú, te repito la pregunta, que ibas a ser como profesora? ¿Cómo querías tu quizás de alguna forma ser?

Prof: Es que yo quería, yo pienso que quería ser todo lo que no soy hoy día.

Entr: ¿Si?

Prof: Sí po', obvio. Es como raro porque suena feo, pero no es tan, es así. En un colegio en donde pudiera planificar a mi gusto, pudiese enseñarle a los niños cosas que los padres quizás no iban, no les iba a molestar, o sea eem ser como más libre, participar con los padres porque en el fondo ellos tienen la necesidad de ser parte del proceso de educación de sus hijos, en un lugar donde la competencia y la, la necesidad esta de generar un éxito así eem ineludible, no sé quizás con niños más, con niños más humildes, no sé yo me imaginé que todo iba a ser de alguna forma, jamás pensé que iba a llegar a esto en realidad. No me arrepiento pero no era lo que yo quería, pero sobrevivo, sobrevivo y todos los días, todos los días sobrevivo en este lugar que es maravilloso, pero tiene, es que el cielo y el infierno se da en todos lados, eso es una, una constante. Nada está absolutamente bien, nada está absolutamente mal y cada uno intenta hacer lo que puede, hasta la gente que gana más dinero y menos dinero pasa por la misma circunstancia. Yo por lo menos creo que no era lo que yo quería pero, pero me siento muy, siento que yo me siento que la vocación para mí es algo que resis... como en este contexto es una eem una manera bien importante de, como de ejercer, o sea nadie, yo sé que, por ejemplo aquí se han ido muchos profesores, no se quedan porque no están de acuerdo con que los padres presionen a los profesores, que sean tan irrespetuosos con ellos porque como, los padres de nuestros alumnos son mucho más que nosotros, tienen mucho más que nosotros, son económicamente más potenciables que nosotros, entonces el nivel de estrés que someten al profesor es increíble, algunos lo podemos soportar y otros no y en esos términos uno eee permanece, una permanece aquí. Por eso te digo que el papá aquí determina si te quedas o te vas, pero aun así yo encuentro que, que tengo que estar aquí no sé por qué, más que por la plata por otras cosas, porque gano bastante bien, es porque ya he aprendido a

querer estas circunstancias, son niños y tienen todo el derecho al igual que los niños pobres o de clase media, a pesar de que estos niños estén mucho más tirados que cualquier otro niño bastante pobre, mucho más tirados y no voy a dejar de estar aquí, mi vocación también es esa, se transformó con el pasar, se transformó, no era lo que yo esperaba, pero no es menos valiosa.

Entr: O sea no estaba al momento de salir esta entrega por los niños, sino que esta entrega por los niños la encontraste en el contexto del colegio en el que aún permaneces y de esta forma se transformó tu orientación, tu intencionalidad en el quehacer profesional tuyo.

Prof: Sí, sí, sí. Es que te voy a decir a quién no le ha pasado, a qué profesor no le ha pasado, o sea...

Entr: Al momento de llegar, la experiencia misma...

Prof: Exacto, todo cambia, todo cambia, todo se transforma. El que no le haya pasado por favor que lo saquen de la escuela porque es imposible que no le haya pasado.

Entr: ¿Entonces, quizás de cierta forma tú de este encuentro, de esta vocación renovada o mejor dicho encontrada, tú extraes ciertas gratificaciones personales quizás de tu quehacer cotidiano en el colegio?

Prof: Sí, sí totalmente, sí, sino sería como, sería como una a ver eem sino no podría estar aquí si no fuera dentro de todo este hay unos conflictos más o menos grandes y en ese conflicto más o menos grande hay un oasis y ahí donde yo puedo estar y perfectamente ser todo lo que necesito y mi vocación se transformó, no era lo que yo pensaba hacer, pero mi realidad me ha, me ha dibujado un poco este camino que yo opté seguir y claro, quizás en términos de contenido y esas cosas no puedo incidir tanto en los estudiantes, pero tengo todos los materiales para poder planificar y para hacer clases muy, muy significativas y quizás tengo algo que otros no tienen y otros tienen algo que yo no tengo entonces las cosas funcionan un poco así y yo no me puedo quejar.

Entr: Bueno, me mostrabas que el colegio te exige ciertas cosas y de las cuales tú te adaptas. Tú acatas, tú transas, tú concilias. ¿En este sentido, esta exigencia tú crees que van acorde al modelo quizás de educación que tu espera o al rol que el colegio debiese desempeñar para con los estudiantes?

Prof: Yo creo que la pregunta, lo que me estás señalando es que debiera ser como algo mucho más general, porque por lo menos la escuela que yo veo hoy no es la que me gustaría que existiera porque no es posible que existan tantas diferencias en el nivel del saber. El saber es el mismo en todos lados, pero lo que me mata es saber que existen herramientas más concretas y de calidad para algunos y para otros no las hay. Eso no deja de ser para mí algo, algo que cuestiona lo que hago hoy día.

Entr: Eso tú me lo comentas un poco por lo que hablábamos antes de comenzar la entrevista propiamente tal de tu práctica profesional que la hiciste en un contexto bastante distinto al actual.

Prof: Ah, sí. Yo hice varias prácticas, pero o sea eem en realidad como prácticas nosotros tenemos ciertas como talleres, pero ¿mi práctica profesional te refiere tú?

Entr: Sí.

Prof: Sí, en un contexto completamente distinto.

Entr: Entonces ahí de alguna forma me decías que ves como el contraste.

Prof: Sí y partiendo porque yo también estudié en un colegio completamente diferente, entonces son esas cosas que te hacen un poco generar los contrastes porque viviste algo distinto, porque practicaste algo diferente y porque llegaste a quedarte laboralmente activa en un lugar en donde no coincide con ninguna de las dos anteriores, entonces es extraño, pero la vida es así, uno no está siempre en, o sea yo jamás me habría quedado o me habría querido quedar en el lugar donde empecé a estudiar cuando era más chica, entonces aquí estoy bien, aquí estoy bien. Tengo la misma burbuja de oxígeno que tienen otros profesores en lugares de riesgo social e insisto, no... me quejo en ciertas ocasiones, pero tengo, valoro lo que, con lo que puedo trabajar.

Entr: ¿Y te quejas por qué? ¿Por qué te quejas específicamente?

Prof: ¿Porque me quejo?

Entr: ¿Por qué no estás siendo como quisieras ser en el aula?

Prof: Eem, un poco eso, un poco porque exigen en el colegio cosas que yo no, no, no querría transar (FALTÓ PREGUNTAR QUÉ COSAS NO QUERRÍA TRANSAR) y porque también encuentro injusto que existan personas que tienen más recursos que otras. Yo de pronto siento que no debería estar ahí porque no es la realidad que yo quiero, que es, que fructifique con el tiempo. Puede serlo, puede pasar, va a pasar y va a seguir existiendo pero me gustaría estar en otra realidad en donde quizás yo con mis conocimientos incidiera un poco más, pero acá no es tan así, acá no es como...bueno ya te he dicho en reiteradas veces lo mismo.

Entr: ¿Y qué mantienes tú de estos pensamientos que tenías con respecto a tu profesión al momento de salir?

Prof: ¿Qué mantengo?

Entr: Sí. ¿Qué crees tú que se mantiene?

Prof: Mira, en términos de cosas internas, de filosofía quizás, que es lo que tú me puedes estar preguntando, creo que mantengo como el gusto por la historia, pero lo demás sería...

Entr: ¿Qué se transforma?

Prof: Se transforma todo, se transforma todo, en realidad se transforma hasta quizás lo más mínimo.

Entr: ¿O qué se abandona?

Prof: ¿Qué abandono?

Entr: Sí.

Prof: Podría...mira lo que abandono es la posibilidad de decidir entre lo que es adecuado y lo que no es adecuado en contenido para los niños. Eso es lo más terrible, abandonar eso es como abandonar no sé, tu espíritu, ya lo dejaste todo. Hay contenidos que yo no puedo pasar y eso ya es o contenidos que socialmente en nuestra, en nuestra comunidad educativa, no solamente en mi colegio sino que en Chile en general, tienen ciertos nombres y este colegio tiene la particularidad de poder decidir qué nombres ponerles a las unidades y les saca los nombres como, les saca el contenido real de la carga por ejemplo política de algún conflicto social chileno o universal por lo mismo, porque hasta en eso interceden. En realidad le llaman

de otra manera y yo lo explico quizás como ellos me piden, pero el eco es distinto, el eco siempre va a ser distinto.

Entr: ¿Y tú piensas que podrías seguir mucho tiempo así como estás?

Prof: No.

Entr: ¿No?

Prof: No.

Entr: ¿Por qué no?

Prof: Porque... quizás se escucha como que yo estuviera súper incómoda en el colegio, pero no es tan así. Lo que sí es que no creo que pueda permanecer tanto tiempo ahí porque no puede ser que el, la carrera profesional que yo estudié con tanto cariños, con tanto amor en el fondo se vea mermada por alguien que decide, decide lo que yo tengo que decir cuando está estipulado en los planes y programas.

Entr: Claro. Estudiaste cinco años para que después te estén...

Prof: Exacto. Yo hoy día por temas económicos además estoy ahí, pero cuando yo pueda estar o tener una suficiente comodidad económica, eem no lo voy a pensar dos veces, voy a bajar inmediatamente.

Entr: Y colegas tuyos que tú veas que llevan hartoo tiempo. ¿Cómo piensas tú que siguen?

Prof: Mira...

Entr: ¿Cuál podría ser tu opinión con respecto a qué hacen para seguir? Porque también viven en el mismo contexto que tú y sin embargo llevan quizás cuántos años.

Prof: Por eso te digo. La gente que se va es rotativa que va y viene, va y viene y no se queda, es en el fondo la gente que viene de abajo, la gente que le ha costado, la gente que es como más humilde, en el fondo que los papás no les pagan las carreras, pero la gente que se queda son la gente que incluso estudió aquí en el colegio. O sea, el recambio de los profesores es un poco los estudiantes que salieron de acá, entonces...

Entr: Hay como una constante transgeneracional.

Prof: Obvio y si no estudiaron acá son amigos o hijos de no sé quién y son una gente sumamente, sumamente eem es de clase alta, hay gente que le gusta estar aquí, gente que se maneja con los códigos de los padres, se maneja con, con, viven el mismo ritual. Yo no, por eso me ha sido un poco más difícil, pero no he dejado de estar aquí, no me voy a cansar aun cuando sea irresistible.

Entr: No sé si tu Teresa quisieras decir algo, algo quizás que no te haya preguntado, algo que quisieras contarme, algo que quisieras profundizar, algún reparo.

Prof: Eem, no, no, pero ¿puede ser como con respecto a la entrevista?

Entr: A lo que tú quieras.

Prof: Ah, de que súper, súper agradecida de participar porque eem en realidad nunca nadie me había preguntado cosas como a partir de mí, de lo que yo creo, de lo que pienso, de mi realidad interna y de mis cosas más íntimas para poder abordar el tema de la pedagogía. Yo feliz de participar y de poder ayudar porque eem, las cosas han cambiado tanto, yo tampoco he sido la gestora de grandes cambios, yo solamente de mi vida puedo darte mi perspectiva del lugar de donde estoy y nada, ojalá las cosas se transformen políticamente y económicamente para el profesor porque si esto pasa, en 10 años más vas a poder hacer quizás una comparación de tus entrevistas y darte cuenta que el ánimo es distinto y imagínate como qué cosas le van a suceder al profesor, vamos a estar mucho mejor, confío en que vamos a estar mucho mejor. Nuestro gremio va a ir en escalada y yo creo que en el fondo lo mejor de esto es que se hagan trabajos como el que tú estás haciendo ahora, que se hagan investigaciones así que bien, como te decía muchas, muchas gracias y eem nada, me voy muy, muy, muy agradecida, eso.

Entr: Yo te agradezco mucho Teresa por tu tiempo, por tu honestidad, por tu apretura hacia mí y eso. Ojalá te vaya muy bien.

Prof: Gracias.