



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**MALESTAR DOCENTE EN LA EDUCACIÓN NEOLIBERAL: EL CASO DE
UNA COMUNIDAD ESCOLAR DE SANTIAGO DE CHILE**

**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**Autores: David Nicolás Brzovic Bruna
Bastían Harold Hoffmann Abarca
Profesora guía: Leslie Elizabeth Nicholls Silva**

Artículo para optar al grado de Licenciado en Psicología

Santiago de Chile, 2024

RESUMEN

El Chile postdictadura ha profundizado las políticas neoliberales en el sistema educativo. El presente artículo pretende analizar el contexto del malestar docente y su relación con el impacto de las políticas neoliberales en la educación los docentes de enseñanza media en un colegio subvencionado de Santiago Centro. La metodología, de enfoque cualitativo, busca explorar las percepciones, experiencias y emociones de los docentes de enseñanza media respecto del malestar docente, y examinar cómo las políticas neoliberales han influido en su subjetividad y en la calidad de su labor educativa. Los resultados dan cuenta de que el ritmo laboral actual socava el sentido del docente sobre su trabajo, a pesar de que existe un compromiso explícito por parte del docente hacia los estudiantes, la intensificación del trabajo que apunta a la búsqueda de resultados en pruebas estandarizadas, internas y externas a la institución educativa, generan sensaciones y representaciones de preocupación y angustia entre los docentes, dado que la medición posee una lógica de competencia y ranking entre docentes. A partir de esto, se discute la necesidad de redefinir el sistema educacional competitivo que genera cuestionamientos sobre el sentido del trabajo docente.

PALABRAS CLAVES: profesores, Malestar, educación, neoliberalismo, subjetividad docente, trabajo.

ABSTRACT

After the dictatorship, Chile has deepened neoliberal policies in the education system. This article aims to analyze teacher subjectivity at the high school level in a subsidized school in Santiago Centro, in the context of teacher dissatisfaction and its relationship with the impact of neoliberal policies on education. The qualitative methodology seeks to explore the perceptions, experiences, and emotions of high school teachers regarding teacher dissatisfaction, and examine how neoliberal policies have influenced their subjectivity and the quality of their educational work. The results show that the pace of work undermines the teacher's sense of their job, despite there being an explicit commitment from the teacher to the students. The intensification of work aimed at achieving results in standardized tests, both internal and external to the educational institution, generates feelings and representations of concern and anguish in teachers, since the measurement involves a logic of competition and ranking among teachers. The need to redefine the competitive educational system that raises questions about the meaning of teacher work is discussed.

KEYWORDS: teacher, dissatisfaction, neoliberalism, teacher subjectivity, work.

INTRODUCCIÓN

El 2023 se cumplieron 50 años del golpe de Estado que puso fin al gobierno de Salvador Allende. Las conmemoraciones parecen ser eficaces en permitirnos repensar nuestro hacer en el mundo y, de un modo más específico, como docentes en el sistema educacional chileno, creemos importante recordar que la dictadura militar conlleva una revolución que transformó diversos aspectos de la sociedad chilena del S. XX. La aprobación de la Constitución Política de 1980 que cambia la lógica del Estado (rol social a subsidiario) permitió una reforma que comienza ese mismo año con la municipalización de la educación: Luego, en 1981 se crean las ISAPRES y las AFP, con un proceso de reducción del Estado mediante la disminución del gasto social y privatización de empresas estatales. La instauración e implementación del modelo neoliberal en el período de dictadura militar y su posterior profundización en democracia, conlleva a la rotura de una identidad colectiva (gremio de profesores) y la inclusión de lógicas de mercado (oferta y demanda) en la subvención escolar, bonos de excelencia para docentes, la construcción de ranking de establecimientos escolares, entre otros.

El golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 es el inicio de una revolución en la sociedad chilena. La promulgación de la Constitución Política de 1980 permitió la legalización de la dictadura militar y el inicio de una serie de transformaciones que dieron luz verde a un nuevo conjunto de leyes que regularán la nación y se intensifica con la recuperación de la democracia. Los historiadores Salazar y Pinto exponen: “después de 1990, la ‘modernización del Estado’ no ha sido ni será otra cosa que potenciación de rodaje; o sea: maximización de la “eficacia operativa” del instrumento instalado. La que, en la práctica, no es modernización política, sino rendimiento de la “inversión social”. Rendimiento que se mide en el sensitivo plano de la “legitimación”, y no el más bien prescindible plano de “lo social”” (Salazar y Pinto, 1999, p.109). El Estado impuso un nuevo modelo económico sin oposición y apoyado por políticas subsidiarias mediante políticas privatizadoras entre 1975 y 1989 que tiene el traspaso de 160 corporaciones, 16 bancos y más de 3600 plantas mineras, agroindustriales y fundos (Ibid. p. 110). Por ello, podemos exponer que dichos procesos de cambios expusieron nuevas lógicas laborales y elaboraron un concepto individual de libertad, en el cual no existe la coacción por parte del Estado o la comunidad, en consecuencia, no hay una idea de justicia social, asimismo, el problema central del libre mercado “es su tendencia obsesiva a destruir las identidades comunales, nacionales y el carácter societal de los sujetos. O sea: a extinguir, en los individuos, su carácter político, e incluso, su misma identidad de sujeto”. (Ibid. P. 175). De manera que, el mercado pueda imprimir su carácter en ellos.

En la historia reciente de Chile, encontramos señales de una época que presenta una “des-erotización” de la vida cotidiana, es decir, la inversión de deseo en el trabajo, entendido como el único lugar de confirmación narcisista para una individualidad habituada a concebir al otro según las reglas de la competencia.” (Berardi, 2003, p. 87). De igual manera, se ha dado paso a la sociedad narcisista, en la cual “vivimos para nosotros mismos, sin preocuparnos por nuestras tradiciones y nuestra posteridad: el sentido histórico

ha sido olvidado de la misma manera que los valores y las instituciones sociales”. (Lipovetsky, 2002, p.51). Lipovetsky expone la figura mitológica de Narciso para describir el nuevo perfil de nuestro tiempo: “el narcisismo designa el surgimiento de un perfil inédito del individuo en sus relaciones con él mismo y su cuerpo, con los demás, el mundo y el tiempo” (Lipovetsky, p. 50). La figura mitológica de Narciso representa nuestro tiempo caracterizado por la falta de vitalidad e interés por las cuestiones que importan como el cambio climático, las crisis económicas o conflictos bélicos, por el contrario, el sujeto ha desarrollado una apatía sobre temas que seguramente conducen a su extinción, es decir, a lo trágico; “el narcisismo ha abolido lo trágico y aparece como una forma inédita de apatía hecha de sensibilización epidérmica al mundo a la vez que de profunda indiferencia hacia él”. (Lipovetsky, 2002, p. 52). Las lecturas realizadas poseen una afirmación en común: Occidente se encuentra en decadencia. Lipovetsky y Sáez manifiestan que Occidente se encuentra enfermo, por un lado, se encuentra abandonado al placer egoísta y por otro, ontológicamente contiene patologías de civilización. Las reflexiones filosóficas enmarcadas en el siglo XX vislumbran que la sociedad occidental ha hospedado un huésped y debe estar alerta, puesto que el nihilismo perverso o negativo “ha devenido en una colectividad vacía de espíritu que experimenta a todo lo real, sin percatarse de ello, como una nada nula e improductiva” (Sáez, 2011, p. 79).

La presente investigación pretende centrarse en la historia reciente de Chile e inicialmente a través de un panorama sociohistórico para dirigirnos a la transformación del ámbito educacional en dictadura y la profundización de mecanismos neoliberales en democracia que constituyen e influyen en un tiempo des-potenciado y enfermo, que han perpetuado los procesos de subjetivación de los docentes del sistema de educación subvencionado.

Los primeros años de la revolución silenciosa

La influencia del neoliberalismo en la educación chilena ha sido documentada extensamente por diversos académicos. Como lo señala Valenzuela (2011), la implementación de políticas neoliberales en la educación ha llevado a un aumento significativo en la privatización de instituciones educativas y una disminución en la inversión pública en el sector. Esto ha resultado en una marcada segregación en el sistema educativo, donde las oportunidades educativas están fuertemente vinculadas al estatus socioeconómico de los estudiantes. Cox (2009) ha analizado en profundidad el impacto del modelo neoliberal en el acceso a la educación en Chile. En sus investigaciones, ha destacado cómo el sistema basado en el mercado ha generado una brecha en el acceso a la educación entre diferentes estratos sociales. La competencia y la privatización han llevado a una mayor segregación, donde las escuelas de élite y las instituciones privadas a menudo son inaccesibles para estudiantes de bajos ingresos. Esto ha creado un sistema educativo profundamente desigual y ha suscitado preocupaciones sobre la falta de igualdad de oportunidades.

La descentralización en el sistema educativo ha sido un elemento destacado de las reformas impulsadas por el neoliberalismo. Según González y Verdugo

(2016), la Ley de Subvención Escolar Preferencial de 2008 descentralizó el sistema educativo al entregar recursos a las escuelas según la cantidad de estudiantes vulnerables que atienden. Esto permitió una mayor autonomía para las instituciones, pero también generó una creciente competencia por alumnos. La descentralización ha tenido efectos mixtos, ya que, si bien ha promovido la diversidad de ofertas educativas, también ha exacerbado la segregación y ha creado desafíos para la planificación y regulación efectiva del sistema.

La regulación del sistema educativo es otro aspecto importante de la educación neoliberal en Chile. Según Elacqua (2017), la creación de la Superintendencia de Educación en 2010 marcó un cambio significativo en la supervisión y regulación del sistema educativo. La introducción de organismos reguladores ha tenido como objetivo controlar la calidad y la transparencia en la educación, pero también ha generado preocupaciones sobre la excesiva burocratización y la falta de fiscalización efectiva en instituciones privadas. Esto resalta un desafío constante en el equilibrio entre la regulación y la libertad de las instituciones en un contexto neoliberal.

La competencia en un sistema neoliberal, como lo señala Bellei (2009), ha llevado a la comercialización de la educación superior, con énfasis en la obtención de beneficios económicos para los privados que entregan el servicio de la educación (de qué tipo, para quien). Esto puede tener efectos negativos en la calidad de la educación, ya que las instituciones pueden priorizar la generación de ingresos sobre la mejora de la enseñanza y la investigación. El financiamiento de la educación en Chile es otro tema crucial que ha sido analizado por Cox (2012). La introducción del financiamiento compartido y la subvención escolar preferencial en la década de 1980 ha aumentado la participación de instituciones privadas en el sistema educativo. Si bien esto ha permitido una mayor diversidad de ofertas educativas, también ha generado preguntas sobre la sostenibilidad del financiamiento público y la presión sobre las familias para costear la educación. Cox resalta cómo el aumento de la inversión en educación ha sido insuficiente para abordar los desafíos de financiamiento, lo que ha llevado a un sistema dual con inequidades en la calidad y el acceso.

La educación neoliberal también ha impactado en el trabajo de los docentes. Según Elacqua (2007), las políticas de mercado han llevado a una mayor flexibilización de las condiciones laborales de los profesores, lo que ha generado inestabilidad laboral y una presión constante para cumplir con los estándares de desempeño. Esto puede afectar negativamente la calidad de la enseñanza y la satisfacción laboral de los docentes. Las políticas docentes también han insertado elementos que influyen en la inestabilidad laboral de los docentes como la demanda de una formación más exigente ha generado presiones adicionales sobre los docentes, principalmente sobre aquellos que no cuentan con oportunidades de recursos o formación. También, los docentes que no cumplen con los criterios establecidos afrontan la posibilidad de recibir sanciones laborales o la pérdida de su empleo. Por último, la inestabilidad laboral de los docentes fomenta la búsqueda de empleo de forma constante y la inestabilidad de la institución escolar y el sistema educativo.

El rol docente es fundamental en la educación y lo han analizado y reflexionado diversos investigadores y teóricos a lo largo del tiempo. En este marco teórico, exploraremos las diferentes perspectivas sobre el rol docente presentadas por varios autores. Tyler (1949) ha escrito que el rol docente trata de ser un transmisor de conocimiento. La mirada tradicional expone que el principal responsable de impartir información y liderar el proceso de enseñanza es el profesor. En cambio, autores como Piaget (1952) y Vygotsky (1978) elaboran un enfoque constructivista que caracteriza el rol docente como facilitador, entendido como el que transmite conocimiento y facilita el aprendizaje y la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Por su parte, Freire (1970) enfatiza que el rol docente se encuentra ligado con el cambio social a través de la enseñanza de una conciencia crítica y justicia social. Por último, la línea investigativa liderada por Hattie (2009) contribuye con una mirada hacia el rol docente enfocado a adaptar las prácticas a las necesidades de los estudiantes y al contexto educativo del educando. El recorrido a través de diversos autores nos permite contextualizar el rol docente, si bien la adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes y al contexto educativo es la tendencia actual sobre las tareas y el quehacer docente. Actualmente, creemos que en las instituciones educativas se ejercen una o más formas de entender el rol docente. De manera que, nuestro marco teórico presenta un panorama histórico sobre el rol docente y en el lugar de investigación se ejerce más una forma de rol docente.

El mito de la vocación docente: Subjetividad y malestar docente

Para una aproximación conceptual que revele aspectos sustantivos del sujeto docente, puede ser apropiado configurar la noción de subjetividad, entendido que las concepciones actuales de sujeto implican una mirada dinámica en la que los sujetos pueden vincularse con su constitución subjetiva, reelaborando y resignificando su propia subjetividad.

En ese sentido, es teóricamente valiosa la revisión histórica que aporta la investigación foucaultiana, en la lógica sujeto-verdad, respecto de la idea de subjetividad. En esa lectura, nos encontramos con una propuesta que muestra cómo la concepción del sujeto desde la antigüedad hasta la modernidad, transitó desde la noción de la exploración consciente de sí mismo, donde se estructura el sentido de la construcción de sí mismo como autofinalidad, es decir, la transformación del sujeto por sí mismo y la conducción de su comportamiento, hacia la noción de un sujeto que se pone como tarea de sí desde la práctica ascética, no en un sentido espiritual, sino más bien como lógica moderna propia de la matriz capitalista.

Así, en el contexto de la exploración de las concepciones de sujeto de la antigüedad, Foucault (1994) se pregunta “¿cómo hacer para que uno mismo se convierta y siga siendo lo que debe ser?” (p.69), frente a lo que referirá el vínculo existente entre el sujeto y la verdad como trasfondo desde el que se construye la noción de subjetividad; en efecto dirá que “Es en esta cultura del yo en la que hay que inscribir la historia de la subjetividad, la historia de la relación entre sujeto y verdad” (Foucault, 1994, p.69). Proseguirá mostrando que la relación entre la idea verdad y de sujeto fue articulada de formas

diversas en el modelo platónico, el cristiano y el helenístico, de modo tal que frente a la pregunta “¿Cómo ha podido constituirse la cuestión de la verdad del sujeto?” (Foucault, 1994, p.89), va a sostener que “El modelo helenístico está articulado en torno a la autofinalidad de sí, es decir, sobre la conversión de uno mismo” (Foucault, 1994, p.91), aproximación que aparece en los primeros siglos después de Cristo y que marca la noción de subjetividad hasta la época moderna, en la medida en que prefigura el acceso consciente del yo a sí mismo, esto es, la posibilidad de autogestión de sí mismo desde una racionalidad monolítica.

En esa línea, Foucault muestra cuál es la forma que adopta esta concepción del sujeto antiguo helenístico en la recepción moderna, señalando que en el primer caso, los griegos y los romanos concebían la constitución del sujeto desde una espiritualidad, al modo de una ética, donde este se pone a sí mismo como fin último a alcanzar mediante el ejercicio de la verdad, mientras que en el sujeto moderno aparece la sujeción al orden propio de la ley, que podría ser entendida como aquella naturaleza que la racionalidad descubre y a la que hay que someterse; en efecto, va a señalar que “los modernos, entendemos la cuestión como objetivación posible o imposible del sujeto en un campo de conocimientos, los antiguos entendían constitución de un saber sobre el mundo como experiencia espiritual del sujeto” (Foucault, 1994, p.94)

Por tanto, Foucault va a proponer que “aquel que quisiese hacer la historia de la subjetividad o, mejor, la historia de las relaciones entre sujeto y verdad, debería intentar reencontrar la muy larga transformación de un dispositivo de subjetividad definido por la espiritualidad del saber y la práctica de la verdad por parte del sujeto en este otro dispositivo de subjetividad que está gobernado por la cuestión del conocimiento del sujeto por sí mismo y de la obediencia del sujeto a la ley” (Foucault, 1994, p.94).

En definitiva, la manera en que en la modernidad se va a comprender al sujeto y, por ende, conceptualizar la subjetividad, puede ser entendida desde la idea de una racionalidad, de un yo, que tiene a su disposición el entendimiento racional como herramienta que le permite producirse a sí mismo en conformidad con las leyes que descubre desde el ejercicio de esa racionalidad, lo que justamente se vincula con la noción de ascetismo moderno, tal como lo indica Foucault (1994) al sostener que “Estamos ante lo que se podría denominar una práctica ascética, confiriendo al ascetismo un sentido muy general, es decir, no tanto el sentido de una moral de renuncia, cuanto el ejercicio de uno sobre sí mismo mediante el cual se intenta elaborar, transformar, y acceder, a un cierto modo de ser” (p.107).

Ahora bien, situándonos de lleno en una conceptualización de corte postmoderno, es posible recoger el análisis que de la subjetividad se logra alcanzar, en alguna medida como resultado de la comprensión histórica del concepto que se desarrolló por las investigaciones de Foucault. En esa matriz de producción conceptual podemos encontrar un cuestionamiento a la idea moderna de que el sujeto es capaz de producirse a sí mismo desde una racionalidad monolítica que dirigiría transparentemente a la voluntad del sujeto a constituirse tal y como demande su yo; en efecto, como señala Braidotti

(2004) “La idea del sujeto como proceso significa que ya no es posible suponer que él/ella coincide con su propia conciencia, sino que ha de pensarse como una identidad compleja y múltiple, como el sitio de interacción dinámica del deseo con la voluntad, de la subjetividad con el inconsciente: no solo el deseo libidinal sino, más bien, el deseo ontológico, el deseo de ser, la tendencia del sujeto hacia el ser, la predisposición del sujeto a ser” (p.40).

En ese sentido, en una lógica alejada de las consideraciones autofinalistas de la antigüedad grecolatina y de la ética del ascetismo moderno, vemos que el planteamiento posmoderno incorpora una noción alejada del orden del yo, renuente de la estructura estática de una conciencia con la potencia de dirigir la voluntad del sujeto sin contrapesos, pues como señala Braidotti (2004) “El posmodernismo marca, en cambio, el surgimiento del deseo de estar en el corazón mismo de la cuestión de la subjetividad. Constituye el triunfo de la visión ética del sujeto en cuanto entidad discontinua y, no obstante, corporalmente unificada” (p.41)

Así, la noción de subjetividad se construye desde otra matriz epistemológica, puesto que es preciso incorporar aquello que no está implicado en la estructura del yo consciente; en efecto “Como supuesto epistemológico, el inconsciente señala la no coincidencia del sujeto (él/ella) con su conciencia; es el grano de arena en la máquina que impide la enunciación de otro sujeto monolítico, autopresente” (Braidotti, 2004, p.41). De modo tal que, el sujeto posmoderno aparece como noción que prefigura una subjetividad plástica, dinámica, propia de la interacción de los elementos constitutivos de un aparato psíquico complejo, donde “La visión del sujeto entendido como una zona de interacción de la voluntad con el deseo es por lo tanto el primer paso en el proceso de reconcebir los fundamentos de la subjetividad” (Braidotti, 2004, p.42).

Ahora bien, ajustando el enfoque conceptual a la realidad del sujeto que proponiendo indagar, conviene considerar que la subjetividad es un fenómeno dinámico de este sujeto determinado desde el contexto neoliberal caracterizado. Se podría incipientemente señalar que el aspecto consciente de la dinámica psíquica del docente presenta una narrativa que apela, en general, a idealizaciones tradicionales como la “vocación”, a finalidades relativas a la construcción de una mejor sociedad, a un sentido de la labor docente que se representa como una actividad fundamental en la formación de seres humanos integrales, entre otros discursos explícitos; en efecto, a modo de ejemplo, se verifica esta narrativa en diversos estudios, como el que expone Weinstein (2015) quien levanta impresiones tales como que “Los docentes declaran una fuerte convicción de que mediante su trabajo educativo pueden lograr hacer avanzar a los alumnos, desarrollando sus potencialidades” (p.5).

Sin embargo, más allá de esa expresividad del yo docente, es posible entrever una actividad psíquica de un orden inconsciente, al modo en que la posmodernidad lee la subjetividad, donde justamente estaría operando la estructura cultural del neoliberalismo, de modo tal que en el sujeto docente se tensiona el discurso consciente con las constricciones que operan desde lo profundo de su psiquis, configurada desde una matriz cultural que insta, en tanto actividad superyoica, a la competencia, el rendimiento, la eficiencia, etc.,

que a su vez se conjuga complejamente desde, por ejemplo, los deseos fluctuantes desde el *ello*. Así, en la medida en que se desarrolle una indagación que explicita los contenidos inconscientes que operan en los sujetos docentes, la subjetividad se va construyendo desde la incorporación de elementos sustantivos que los configuran en el contexto económico que estamos haciendo patente, como por ejemplo, en lo revelado por Cuadra y Catalán (2016) cuando sostiene que “Se presenta una teoría subjetiva que relaciona las políticas de evaluación de resultados con el desarrollo de la profesión. Básicamente se explica que esos instrumentos actúan como medidas de presión que impulsan a los docentes a revisar sus prácticas pedagógicas y a esforzarse por corregirlas”.

El docente, en tanto subjetividad dinámica, está fuertemente atravesado por el malestar involucrado en la relación con su entorno propio; en ese sentido, el malestar docente es una realidad, que, en tanto padecimiento, debe ser incorporado en el análisis de sus procesos subjetivos, esto es, en la comprensión de su subjetividad. Para ello es relevante revisar la propuesta freudiana, mirada que ofrece una conceptualización robusta sobre la noción de malestar.

Freud nos muestra que la cultura es un complejo dispositivo que se constituye como el instrumento que posibilita el constreñimiento de las pulsiones, lo que justamente es el punto de partida para la vida en sociedad, del vínculo social, de la constitución del sujeto y, también, del malestar de éste; respecto de esto último, en efecto, como lo indica Freud (1930) *“Puesto que la cultura impone tantos sacrificios no sólo a la sexualidad, sino a la inclinación agresiva del ser humano, comprendemos mejor que los hombres difícilmente se sientan dichosos dentro de ella”* (p. 111).

Ahora bien, para comprender el lugar que la cultura tiene como fuente de conflictividad para el sujeto, es preciso abordar la cuestión relativa al sentido de la vida humana. Este es un asunto que Freud (1930) resuelve taxativamente, señalando que es *“el programa del principio de placer el que fija su fin a la vida”* (p. 76), de modo tal que los individuos humanos procuran obtener la felicidad derivada del goce y del placer, a la vez que intentan alejarse del sufrimiento y del dolor; sin embargo, la realidad de las circunstancias que configuran y afectan a los sujetos implican más bien la dificultad o simplemente la imposibilidad de lograr tal satisfacción, lo que Freud (1930) resume en tres factores, esto es, *“la hiperpotencia de la naturaleza, la fragilidad de nuestro cuerpo y la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos entre los hombres”* (p. 85). Así, dadas las barreras para conducirse plenamente según el principio del placer, el sujeto experimenta un tránsito sustantivo que implica asumir una forma de habitar el mundo comandada bajo otro principio rector, pues como señala Freud (1930) *“el propio principio de placer se transformó, bajo el influjo del mundo exterior, en el principio de realidad”* (p. 77), lo que hará emerger en el individuo una serie de conductas que le aporten al menos una fracción de satisfacción. Respecto de esto, se puede interpretar desde Freud, que la alternativa de un individuo solitario que se aleja de la sociedad, el intento de sometimiento de la naturaleza mediante la ciencia y la técnica, el uso de sustancias intoxicantes o formas de sabiduría que invitan a cancelar las

pulsiones, son formas de comportamiento derivadas de la constitución del principio de realidad, puesto que ya se verifica una renuncia al goce total o al placer sin límites. En esa misma línea, es que se encuentran los desplazamientos libidinales, en los que encontramos importantes elementos constitutivos de toda cultura; la ciencia, el arte, la religión y las formas de vinculación amorosa. Así, respecto de una economía libidinal, el asunto será la capacidad que se tenga de obtener cierta satisfacción respecto del mundo exterior, donde *“pasará a ser decisiva la constitución psíquica del individuo”* (Freud, 1930, p. 83), de modo tal que el individuo, como muestra Freud, se desenvolverá en su realidad cultural según qué aspecto psíquico predomine en él, por ejemplo, lo erótico o lo narcisista o si es un hombre de acción, como formas de comportamiento derivadas de la constitución del principio de realidad.

Así, se puede vislumbrar que la cultura, como uno de los tres factores que obliga el placer hacia el principio de realidad, es determinante en la constitución del individuo y en la aparición de malestar en él. Respecto del malestar, en efecto, aunque Freud (1930) señala que la función fundamental de la cultura tiene que ver con *“la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres”* (p. 88), así mismo afirma que *“gran parte de la culpa por nuestra miseria la tiene lo que se llama nuestra cultura”* (p. 85), por lo que se comprende con claridad que la vida social del individuo implica una ambigüedad que no puede sino causar dificultades en el sujeto. Así, en la medida en que el individuo participa de la sociedad, este obtiene de ella la posibilidad de una sobrevivencia más probable y de ciertas cuotas de satisfacción presentadas en diversas formas, como las sublimaciones, a la vez que debe renunciar a sus pulsiones, de vida y de muerte, pues de hecho para Freud (1930) *“la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional”* (p. 96).

Hasta aquí se puede observar que el individuo se ve obligado a una transacción en el plano de lo que, freudianamente, involucra a una economía libidinal y a una lógica de restricción de la agresividad, en la medida en que se incorpora a la sociedad, como resultado de la interacción con su entorno, que eminentemente está conformado por aquellos sujetos de su contexto inmediato, como la familia, la madre y el padre, que son los portadores de la cultura que entra tal configuración. En efecto, Freud (1930) nos señala que, por una parte la cultura *“moviliza en la máxima proporción una libido de meta inhibida a fin de fortalecer los lazos comunitarios mediante vínculos de amistad”* (p. 106) y, por otra, que *“el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión”* (p. 108), por lo que también opera en el sujeto la constricción de su pulsión de agresión para que, en conjunto con la represión de la pulsión sexual, sea capaz de ingresar a la sociedad, convertirse en sujeto portador de su cultura y, en definitiva, se adapte a la vida en interacción con otros sujetos.

En definitiva, la cultura opera en el individuo constituyéndolo, restringiendo en él sus pulsiones sexuales y agresivas, generando en este malestar por la limitación de su goce y posibilitando cierta cuota de satisfacción medida y adaptativa, lo que en su conjunto le permite ser un sujeto capaz de la vida

social; como lo señala Freud (1930) *“El hombre culto ha cambiado un trozo de posibilidad de dicha por un trozo de seguridad”* (p.112).

En ese sentido, es relevante considerar cómo el individuo conserva en sí la posibilidad continua de adaptabilidad a su entorno social; esto ocurre en la medida en que ha internalizado en sí mismo la autoridad que en el origen causó sus constreñimientos pulsionales; así, nos muestra Freud, la conciencia moral y el sentimiento de culpa operan como poderosos mecanismos de conservación del orden social y de comportamiento situado en el individuo. En efecto, se entenderá que la conciencia moral y el sentimiento de culpa emergen *“cuando la autoridad es interiorizada por la instauración del superyó”* (Freud, 1930, p. 121), donde *“La renuncia de lo pulsional (impuesta a nosotros desde fuera) crea la conciencia moral”* (Freud, 1930, p. 124) y siendo el origen del sentimiento de culpa *“la angustia frente a la autoridad y, más tarde, la angustia frente al superyó”* (Freud, 1930, p. 123).

Ahora bien, para abordar con cierta especificidad los elementos propios que configuran el malestar docente, es relevante definir ciertos aspectos ineludibles de la cultura relativa al quehacer docente. Además, es preciso identificar fenómenos sintomáticos, propios del despliegue docente en su contexto cultural específico, que pudieran estar representando el malestar docente, sea este de forma patologizada o no. En ese sentido es interesante recoger la evidencia que se ha levantado en diversos estudios producidos desde aproximaciones de psicología organizacional, los que vienen anunciando hace décadas *“el significativo aumento de los problemas de salud mental y malestar en la profesión docente”* (Cornejo, 2009, p.410).

Así, se puede operativizar conceptualmente la identificación del malestar docente mientras se pesquisen síntomas propios del quehacer de estos profesionales. En ese sentido, es valiosa la distinción que realiza Cornejo (2009), quien sostiene que *“los indicadores de salud laboral docente más utilizados en los estudios cuantitativos actuales pueden ubicarse en tres grandes campos: salud física (trastornos músculo esqueléticos, disfonías etc.), salud mental (trastornos depresivos y ansiosos), malestar o bienestar psicológico (agotamiento emocional, burnout, satisfacción laboral, compromiso)”* (p.411). Por lo tanto, la bajada concreta de la especulación analítica sobre el malestar docente, en el sentido de recoger la experiencia de los sujetos docentes y desde ahí desplegar un acercamiento a la subjetividad docente, puede ser llevada a cabo considerando, por ejemplo, *“información acerca de agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro (estos tres indicadores constituyen el modelo trifactorial de burnout), síntomas generales de ansiedad y depresión, satisfacción vocacional e índice de enfermedades presuntas”* (p.413).

METODOLOGÍA

En la presente investigación se emplea una metodología cualitativa para analizar el malestar docente en el contexto de las políticas neoliberales. Este enfoque se selecciona para profundizar en las percepciones, experiencias y emociones de los profesores de enseñanza media, permitiendo examinar cómo

dichas políticas afectan tanto su subjetividad como la calidad de su labor educativa. La necesidad de comprender el malestar docente desde una perspectiva experiencial y subjetiva, abordando síntomas como el agotamiento emocional, la distancia emocional y la sensación de falta de logro, elementos fundamentales del síndrome de burnout. Estos aspectos son esenciales para delinear cómo las políticas neoliberales han moldeado las condiciones laborales y, consecuentemente, el bienestar de los docentes.

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación, se elige a 4 profesores de asignaturas troncales (matemática, ciencias, lenguaje e historia) de una muestra de 30 docentes de educación media de una institución educativa emplazada en pleno barrio Franklin, en la comuna de Santiago. La selección de participantes responde a docentes con horario completo (44 horas) que ejecutan clases en diversos niveles de enseñanza media, también los docentes de las asignaturas seleccionadas son evaluados con pruebas externas de la red de colegios a la que pertenece la institución educativa que abordamos y pruebas estandarizadas (SIMCE).

Consideraciones éticas

La responsabilidad hacia las personas recibe especial atención para los participantes (respetar el derecho a la dignidad, el anonimato, la privacidad y el almacenamiento de información datos) y publicar y difundir los resultados es beneficioso que participan en la trayectoria profesional del docente.

Instrumentos y técnicas de la recolección de la información

El proceso de recolección de datos se basa en entrevistas semiestructuradas permitiendo captar de manera profunda y detallada las vivencias de los docentes. Las entrevistas se diseñan para recoger información sobre el impacto de la intensificación del trabajo, la competencia entre docentes y la presión de los resultados en pruebas estandarizadas. Este instrumento nos permiten -a los investigadores- captar no solo los síntomas del malestar docente, sino también las narrativas y significados que los docentes atribuyen a su experiencia profesional en un entorno neoliberal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación aborda el malestar docente en un sistema educacional influenciado y regido por el modelo económico neoliberal implementado en la década de los 80 por la dictadura militar de Augusto Pinochet. El sistema educacional chileno se compone con un 5,5% de colegios particulares pagados, el 45% de instituciones de carácter público y el 49% de colegios de carácter particular subvencionados. Las instituciones escolares subvencionadas son mayoría en el sistema escolar y su modelo de financiamiento trata de la colaboración del Estado y el privado. Durante la última década, el Estado se ha insertado como un ente fiscalizador y

aumentado el financiamiento a los establecimientos escolares. Por lo tanto, no podemos determinar que el sistema educacional chileno es neoliberal. Sin embargo, los establecimientos subvencionados poseen una organización del trabajo de lógica neoliberal orientado a la oferta y la demanda educacional. La entrevista hecha a las y docentes exponen que, en ciertos períodos del año asociado al semestre, los síntomas son dolor de cabeza, agobio y estrés. La docente expone que padece de la imposibilidad de desconectarse de su labor, ya que la carga laboral en el cierre de semestre obliga al desarrollo de las labores en el hogar. Por ello, los límites entre hogar y trabajo se difuminan para corregir pruebas y planificar las clases.

El ritmo laboral socava el sentido del docente sobre su trabajo, si bien existe un compromiso explícito por parte del docente hacia los estudiantes, creemos que la intensificación del trabajo que apuntan a la búsqueda de resultados en pruebas estandarizadas internas y externas. Las pruebas internas tratan de medir el aprendizaje de los estudiantes por nivel y cursos de toda la red educacional a la que pertenece la institución que abordamos (19 establecimientos escolares) generando sensaciones de preocupación y angustia en los docentes de la red antes mencionada, además la realización de pruebas externas como el SIMCE que otorga el título de excelencia académica y un puntaje que posee un valoración social sobre la calidad de la educación que brinda la institución escolar. En consecuencia, los docentes se encuentran inmersos en un sistema competitivo que genera cuestionamientos sobre el sentido del trabajo docente.

Por último, la remuneración económica de un docente, en comparación a otras profesiones, pero con el mismo nivel de formación académica son significativamente más bajas. Según Sylvia Eyzaguirre (2015) la realidad salarial muestra que un profesor recibe en promedio un 40% menos que el promedio de otros profesionales universitarios al primer año de titulación y al quinto año de titulación sube a un 46%. La brecha sigue aumentando, si comparamos la profesión docente con profesionales como médicos e ingenieros.

Esta desigualdad o brecha salarial no sólo desincentiva a los jóvenes a elegir la carrera docente, sino que también afecta la motivación y el compromiso de los actuales profesores. La falta de valoración económica del rol docente refleja una incongruencia en un país donde la educación es fundamental para el desarrollo. La remuneración insuficiente compromete la atracción y retención de talento en la profesión docente, lo cual puede impactar negativamente en la calidad de la educación. Eyzaguirre propone la implementación de políticas públicas que reconozcan y recompensen adecuadamente el trabajo de los profesores. Esto incluye una revisión y reajuste de las escalas salariales, así como la creación de incentivos económicos y profesionales que motiven a los docentes a mejorar sus competencias y a permanecer en el sistema educativo. En conclusión, la necesidad de corregir las disparidades salariales que afectan a los docentes en Chile es urgente. Valorar económicamente su labor no solo es una cuestión de justicia, sino también una estrategia esencial para mejorar la calidad de la educación y el futuro del país.

CONCLUSIÓN

En síntesis, la presente investigación propone un (posible) camino de indagación a emprender a través de una revisión del malestar involucrado en la construcción de subjetividad de los sujetos docentes de la comunidad educativa ya descrita. Dicho malestar, presumimos, se vincula con la estructura económica que se ha desplegado su imposición violenta en el contexto de la dictadura militar.

Nuestro propósito central es analizar el malestar docente que está determinado por la cultura escolar devenido del modelo económico neoliberal. Tal consideración nos impulsa a especular sobre la dinámica del aparato psíquico, exponiendo que la subjetividad es una relación dinámica del sujeto docente respecto de sí mismo.

Tal indagación implicará aplicar una encuesta para recoger las impresiones conscientes de los docentes respecto de situaciones que pudieran configurarse como fenómenos propios del modelo neoliberal de educación, que operarían inconscientemente en sus prácticas pedagógicas cotidianas y que podrían estar a la base del malestar que emerge en formaciones sintomáticas patologizadas o no.

La expectativa es poder obtener relatos subjetivos suficientes, enmarcados en el contexto de la batería de preguntas, que permitan con cierto margen de certidumbre inferir que la subjetividad de los docentes está tensionada por el contexto productivista de la economía neoliberal y que, por tanto, el malestar que emerge de formas diversas, por ejemplo, como ansiedad, estrés y agobio, en buena medida ha sido originado desde el conflicto complejo entre las expectativas docentes conscientes relativas al relato público sobre el sentido de su propia labor, que estarían tejidas también desde deseos profundos, y las constricciones de la cultura económica neoliberal que opera como un potente aparato normativista que ordena y comanda las acciones docentes, y que por tanto, determina el rol docente en el contexto educacional chileno.

BIBLIOGRAFÍA

Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficante de sueños.

Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Editorial Gedisa.

Bellei, C. (2009). La educación superior privada en Chile: una reinterpretación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 607-631.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc., Campinas*, vol 30, n. 107, p. 409-426, maio/ago.

<https://www.scielo.br/j/es/a/V73rpVdRj5NmN6Mtb9WxP3n/?format=pdf&lang=es>

Cox, C. (2009). La privatización de la educación en Chile: evidencia y reflexiones. *Revista de la CEPAL*, (98), 85-104.

Cox, C. (2012). La educación en Chile: ¿Privatización o derecho social? *CEPAL - Serie Políticas Sociales*, (175), 147-173.

Cuadra, D. y catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 21, núm. 65.
<https://www.redalyc.org/journal/275/27544654003/html/>

Elacqua, G. (2017). La regulación de la educación en Chile. En R. Martínez & J. Santos (Eds.), *Regulación de la educación en América Latina: Tendencias y desafíos* (pp. 247-273). Fondo de Cultura Económica.

Elacqua, G. (2007). Políticas docentes en Chile: Estimación de su impacto en el desempeño de los docentes y en los resultados de los estudiantes. *Serie Estudios CIEPLAN*, 65, 1-31.

Eyzaguirre, S. (2015). ¿Son atractivos los nuevos salarios de la nueva carrera docente? N°401, junio. CEP

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Seabury Press.

Freud, S. (1926). *¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial*. Obras completas T. XX. Amorrortu editores.

Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Obras completas T. XXI. Amorrortu editores.

González, P., & Verdugo, A. (2016). Las reformas educativas en Chile y la descentralización de la educación: Un análisis de las políticas de financiamiento y de regulación. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 78-91.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

Valenzuela, J. P. (2011). Educación neoliberal en Chile: un balance crítico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(19), 1-30.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Weinstein, J. (2015). Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) N°1
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244951>

ANEXOS

Preguntas a entrevistados

- 1.- ¿Con qué frecuencia ha desarrollado sintomatología vinculada al desempeño como docente?
- 2.- ¿Cuáles son los principales padecimientos personales que asocia con el trabajo docente?
- 3.- ¿Considera que su carga laboral implica un desgaste que es capaz de sobrellevar?
- 4.- ¿Piensa que tiene suficiente autonomía y poder de decisión en el despliegue de su rol docente?
- 5.- ¿Existen suficientes instancias para descansar y compartir con la comunidad escolar en una lógica no productiva?
- 6.- ¿Siente compromiso con su rol y le hace sentido su trabajo?
- 7.- ¿Con qué frecuencia vivencia conflictos derivados del desencuentro entre sus principios y valores y las exigencias de su rol?
- 8.- ¿Cómo calificaría los vínculos que se establecen desde su rol, por ejemplo, con su jefatura directa y respecto de sus estudiantes?
- 9.- ¿En qué medida la institución en la que desempeña su rol docente le brinda apoyo y le otorga reconocimiento?
- 10.- ¿Con qué frecuencia siente preocupación por su desempeño como docente, por su continuidad laboral, la posibilidad de progreso profesional, la compatibilidad de su trabajo con su vida personal, entre otras dimensiones?