

DESEMPODERAMIENTO DOCENTE

*Una mirada desde la experiencia de profesoras en etapa de jubilación**

OLIVIER BRITO / ROSA ORELLANA

Resumen:

En las últimas décadas los sistemas educativos han conocido importantes cambios, entre ellos la burocratización y la estandarización de la enseñanza. Con ello, la profesión docente ha experimentado transformaciones que le han restado autonomía y capacidad de agencia. Esta investigación analiza las narrativas de cinco profesoras chilenas en etapa de jubilación. Concluimos que, durante la etapa de la dictadura la fuerte represión no fue pedagógicamente paralizante; ante el impedimento de un ejercicio crítico de la enseñanza, las maestras desarrollaron un trabajo de proximidad con la comunidad local que les permitió adquirir conocimientos y habilidades profesionales. Paradójicamente, la democracia y la modernidad del sistema educativo estrecharon las posibilidades de desplegar estos saberes. Las docentes se sienten relegadas a un rol técnico, paulatinamente desempoderadas en su papel profesional.

Abstract:

In recent decades, educational systems have undergone important changes, including the bureaucratization and standardization of teaching. At the same time, the teaching profession has experienced transformations that have reduced its autonomy and capacity for action. This research analyzes the narratives of five retiring female teachers in Chile. We conclude that during the dictatorship, the severe repression was not pedagogically paralyzing; faced with the impossibility of teaching in a critical manner, the teachers worked in proximity with the local community to acquire knowledge and professional skills. Paradoxically, democracy and the modernization of the educational system have reduced their possibilities to apply this knowledge. The teachers feel relegated to a technical role, and gradually disempowered in their professional life.

Palabras clave: profesión docente; política educativa; trabajo docente; jubilación.

Keywords: teaching profession; educational policy; teaching profession; retirement.

Olivier Brito: profesor de la Université Paris Nanterre, Unité de formation et de recherche Sciences psychologiques et sciences de l'Éducation, Centre de Recherche Education et Formation. 200 avenue de la République, 92000, Nanterre, Francia. CE: obrito@parisnanterre.fr (ORCID: 0000-0002-6645-5388).

Rosa Orellana: profesora de la Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Educación. Talca, Chile. CE: rosa.orellana@uautonoma.cl (ORCID: 0000-0001-8255-459X).

*Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto FONDECYT n. 3190414 que tiene por objetivo analizar la trayectoria de docentes en fin de carrera y cómo sus experiencias de trabajo, en contextos de profunda transformación del sistema educativo y de la labor docente configuran la identidad docente. También ha sido apoyado por la Universidad Autónoma de Chile-DIUA112-2017.

Introducción

En los próximos años una generación de docentes [a lo largo de este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género, salvo cuando se trate de la precisión, en este caso, de las profesoras objeto de este trabajo] abandonará el sistema educativo para iniciar una nueva vida como profesionales jubilados. Estos maestros, que comenzaron su carrera en la década de 1980, han sido testigos de profundas transformaciones de la escuela, de la formación de profesores y de las condiciones del ejercicio docente. Si se trata de entender la profesión docente, ¿qué nos dice su experiencia y su propia lectura sobre las transformaciones que han experimentado como profesionales en las últimas décadas? Este artículo intenta dar algunas respuestas a esta pregunta, considerando para ello el punto de vista de docentes que iniciaron su carrera profesional en los albores del actual sistema educativo chileno y que hoy se encuentran en etapa de jubilación.

La génesis del actual sistema educativo se encuentra oficialmente en la Constitución de 1980, mediante la cual el poder de facto impuso políticas basadas en mecanismos de mercado y competencia, como la municipalización y privatización de los establecimientos escolares; el financiamiento escolar mediante el sistema de *vouchers* o subsidios por alumno; o la implementación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), a través de una prueba estandarizada (Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios *et al.*, 2015). Con la llegada de la democracia, en 1990, reformas curriculares intentan dejar atrás las restricciones impuestas por la ideología nacionalista de la dictadura (Castro, 1977; De la Cruz, 2006) para dar respuesta a las necesidades de un mundo global, aunque sin poder resolver el tránsito de un currículum técnico hacia uno comprensivo (Oliva, 2010). Así, se reorganiza el funcionamiento de la escuela, se consolidan los sistemas de evaluación estandarizados de la enseñanza, se incorporan numerosos programas de desarrollo tanto educativos para los establecimientos como profesionales para los docentes. Progresivamente se perfeccionan políticas de rendición de cuentas individualizantes (Ruffinelli, 2017).

En estos contextos cambiantes, ¿qué nos dice la experiencia y la propia lectura que hacen los docentes de las transformaciones experimentadas en las últimas décadas? Este artículo intenta dar algunas respuestas a esta

pregunta, considerando para ello el punto de vista de maestras chilenas en etapa de jubilación.

Insulander, Brehmer y Ryve (2019) definen la capacidad de agencia del profesorado como la facultad de influencia así como la posibilidad de tomar decisiones y adoptar posturas que afecten su trabajo. El contexto chileno nos parece particularmente adecuado para estudiar los efectos de las reformas neoliberales en la disminución de esta propiedad de la labor docente. En los últimos 40 años, el país ha enfrentado una dictadura militar y posteriormente un proceso de democratización de la sociedad. Desde entonces, políticas que asentaron la liberalización del sistema escolar y que forjaron un sistema basado en el mercado y la competencia, sitúan hoy a Chile como un caso paradigmático de desigualdad educativa (Treviño, Valenzuela, Villalobos, Béjares *et al.*, 2018). Chile es un reconocido caso de aplicación de políticas neoliberales en el ámbito educativo (Sisto, 2019) y nos ofrece un ángulo particular para comprender cómo la evolución de la profesión docente también está influida por cuestiones sociales.

Muchos estudios coinciden en que los sistemas educativos han sufrido cambios fundamentales en los últimos 30 años (Apple, 1982, 1986; Seddon, 1997; Hargreaves, 1994; Normand, Liu, Carvalho, Oliveira *et al.*, 2018; Slater, 2015). Una de las principales características de estos cambios es la implementación de políticas gerenciales (Ball, 1994; Besley, 2019; Darling-Hammond, 2004; Sonu y Benson, 2016). La mayoría de los estudios tienden a resaltar los efectos perversos para los docentes de estas reformas, cuyos impactos son múltiples. En el caso de Chile, estas políticas han estructurado el sistema educativo competitivo con velocidades desiguales, que han situado al sistema público al final de carrera por el éxito académico. Asimismo, han posicionado al Estado en un rol evaluador mediante la adopción de políticas de rendición de cuentas que han reducido la autonomía docente y provocado desmoralización, angustia y estrés del profesorado (Budnik, Chávez, López, Rojo *et al.*, 2011).

Las reformas neoliberales se encuentran en el origen del surgimiento de una poderosa burocracia escolar que aleja a los maestros de las esferas de toma de decisiones (Giroux, 1985), así como de la definición del currículo escolar. Apple (1986) describe este proceso como “descualificación intelectual” porque los trabajadores, cuyos oficios se caracterizaban

por contar con una cierta reflexividad, están distanciados de sus propias áreas de práctica por un gobierno basado en ideas y procesos definidos por expertos externos. Ya en la década de 1980, el trabajo de Giroux nos advertía sobre lo que él identificó como un proceso de “proletarización del trabajo docente”, que redujo el rol del maestro al de la implementación de decisiones definidas en otras esferas y que han terminado por relegar su estatus al de un técnico de la educación.

La lógica instrumental que aboga por la separación del diseño y la ejecución va acompañada de una estandarización del conocimiento académico para mejorar la gestión y el control. Esto cuestiona los fundamentos ideológicos de la escuela, porque el trabajo intelectual crítico de los maestros y estudiantes se devalúa (Giroux, 1985). Por lo tanto, cuando se da prioridad a las consideraciones técnico-prácticas, la escuela ya no desempeña un papel activo en el desarrollo de una sociedad democrática. Esta nueva configuración profesional se acompaña de mecanismos para monitorear a los docentes, obligándolos a rendir cuentas de la calidad de su trabajo (evaluaciones profesionales, pruebas estandarizadas, etc.). El resultado es la erosión de la confianza profesional (Olssen, Codd y O’Neill, 2004). Así, el sentimiento de “alta confianza” de los maestros ha transitado a una cultura de “baja confianza” en su labor (Newby, 2007).

Otros estudios han podido centrarse en el empoderamiento para mostrar que las nuevas formas de gobierno neoliberal estuvieron acompañadas por una pérdida de la capacidad de agencia de los maestros (Anagnostopoulos, 2003; Comber y Nixon, 2009; O’Brien y Down, 2002; Smyth, Dow, Hattam, Reid *et al.*, 2005). Esta pérdida de la capacidad para actuar se ha descrito mediante la movilización de conceptos como “descualificación” (Apple, 1986), “proletarización” (Densmore, 1987) o incluso la desprofesionalización (Jeffrey y Woods, 1996).

Según Tsang y Liu (2016) y Tsang (2019), los conceptos citados anteriormente no son suficientes para traducir la magnitud del impacto negativo de las reformas neoliberales, porque estos conceptos a menudo se limitan a la enseñanza en el aula. Tal desempoderamiento podría llamarse técnico, y a este sería aconsejable agregar los efectos de un desempoderamiento calificado de ideológico o cognitivo y que se refiere a una pérdida de sentido para los maestros que ya no pueden percibir en el cotidiano el interés educativo de su trabajo. Este tipo de desempoderamiento es aún

más importante ya que se enfrenta con las motivaciones para ejercer la docencia. De hecho, esta profesión se distingue por la disposición de los maestros para contribuir positivamente a la sociedad al querer capacitar a futuras buenas personas, llegar a una gran cantidad de estudiantes, inspirarlos (Hao y De Guzman, 2007) y ejercer un impacto en sus vidas (Schiefele, Streblow y Retelsdorf, 2013).

Creemos que el testimonio de docentes en etapa de jubilación puede proporcionarnos claves para cuestionar las tensiones entre los efectos inducidos por las reformas gerenciales y el ejercicio de la profesión.

Método

La metodología por la que se ha optado es cualitativa-interpretativa (Geertz, 2008), pues se pone el énfasis en el rol del profesor en su propio desarrollo, como aprendiz activo que construye su propio significado, en un proceso continuo que se inicia con la formación inicial y concluye con la jubilación (Eirín Nermiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009). Entendemos la biografía como una forma de “comprensión de seres humanos de carne y hueso, con sus mediaciones subjetivas, pero sin por ello perder de vista los condicionantes estructurales, el uso de modelos teóricos y, en definitiva, el análisis riguroso de la sociedad y de los sujetos” (Pereira Fernández, 2011:122).

Durante 2017 y 2018 se realizaron entrevistas de tipo narrativo-biográficas a cinco profesoras que viven en la ciudad de Talca, región del Maule, Chile. Todas fueron seleccionadas por conveniencia y participaron voluntariamente. Sus trayectorias profesionales son diversas, con experiencias en educación rural y urbana, primaria y secundaria, en establecimientos públicos y privados, con altos y bajos índices de vulnerabilidad escolar. Todas ellas iniciaron su carrera profesional en el periodo de la dictadura, entre fines de la década de 1970 y principios de la de 1980.

Participantes

Las características de las cinco profesoras entrevistadas son las siguientes:

- La primera entrevistada (Prof.1) se encuentra recientemente jubilada. Fue profesora de enseñanza primaria. Ejerció como docente de aula y culminó su carrera ocupando cargos directivos. Trabajó siempre en el sistema público, tanto en escuelas rurales como urbanas.

- La segunda profesora entrevistada (Prof.2) se jubiló en 2012. Durante prácticamente toda su carrera ejerció como maestra de educación diferencial en una escuela primaria en zona rural.
- La tercera (Prof.3) trabaja actualmente en una escuela de enseñanza primaria pública en la ciudad de Talca. Es profesora de educación física y comenzó a ejercer la docencia en 1979. Trabajó en escuelas públicas y privadas. Durante diez años abandonó la docencia, pero luego la retomó.
- La cuarta entrevistada (Prof.4) es profesora de enseñanza secundaria, especializada en historia y geografía. Trabaja desde 1980 en un establecimiento público de reconocido prestigio en la región.
- La última entrevistada (Prof.5) trabaja en un establecimiento de enseñanza primaria y secundaria de dependencia privada. Ocupaba un puesto de Orientadora escolar. Trabajó en los inicios de su carrera en escuelas públicas rurales y urbanas.

Con cada profesora se realizaron entre dos y tres encuentros de aproximadamente una hora para evocar su trayectoria profesional, experiencias significativas, miradas del actual sistema educativo y perspectivas de la jubilación. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas integralmente.

Análisis de datos

Los datos se analizaron siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada según Strauss y Corbin (1990). Para permitir a los investigadores generar sus propias teorías, estos autores recomiendan tres fases de análisis, codificación: abierta, axial y selectiva. El análisis se realizó con el programa ATLAS-ti versión 8.2.4.

Codificación abierta

Una primera codificación, llamada “abierta”, invita al investigador a “desglosar, examinar, comparar, conceptualizar y clasificar datos” (Strauss y Corbin, 1990:61). En la tabla 1 presentamos el libro de códigos, que incluye aquellos utilizados en la primera parte de nuestro análisis así como una serie de temas que nos permitieron clasificarlos.

TABLA 1

Libro de códigos: codificación abierta

Categorías	Códigos y subcódigos ()
Mejoras	Mejora de las condiciones - Años 80 más libre que 70 – Posibilidad de mirada crítica pero limitada - Condiciones sociales difíciles que han disminuido con el tiempo - Fin de los tabúes de la enseñanza educativa - La edad como protección contra el sexismo.
Cambios	Cambios costosos - Reformas en detrimento del trabajo de campo necesarios para las clases más populares (Las habilidades de vínculo territorial desvalorizadas) - Imposición de medidas administrativas en detrimento del trabajo de preparación de clase - Impotencia frente a cambios institucionales (El maestro sin influencia) - Incentivo a la capacitación (Una política gerencial de carreras docentes basadas en la capacitación) - Introducción de una reflexión sobre las desigualdades) - Medicalización de los problemas escolares y de comportamiento - Psicologización de los problemas escolares - Una psicología insensible a los contextos de la vida - Reversión profesional difícil - Testigo de un viejo sistema que ya no existe (Referencias obsoletas) - Tiranía de la evaluación (Una evaluación insensible a los problemas educativos)
Nostalgia de los viejos tiempos	Posibilidad de negociar - Creatividad individual -Ausencia de persecución personal durante el periodo de la dictadura - Años 80 preservados de las intervenciones militares - Escuela apolítica durante la dictadura - Efectos institucionales que contienen durante el periodo de la dictadura (Una fuerte cohesión, Calidad de la relación humana con los estudiantes, Compromiso de los docentes) - Docentes competentes para el diagnóstico médico - Interfaz de los docentes entre la sociedad y los jóvenes (Mediadores docentes) Figuras de identificación (Fuente de motivación - Gratitud y recompensa de tener exalumnos exitosos - Ideal educativo de libertad contrapeso al ideal militar - Importantes responsabilidades sociales tempranas) - Inversión total en la profesión - Escuela como protección contra presiones políticas externas - Pedagogía poco influida por la dictadura - Poder y prestigio del maestro en los viejos tiempos - Seguridad material en el viejo sistema - Solidaridad mínima garantizada en tiempos de dictadura - Flexibilidad institucional en los viejos tiempos que permite la inteligencia organizacional - Trabajo de proximidad y disponibilidad - Un contexto sociopolítico que favorece un reenfoque en la gestión de los problemas relacionados con la precariedad
Lo duro de los viejos tiempos	Falta de apoyo al comienzo de una carrera- Falta de transparencia de las viejas instituciones - Viejos tiempos caracterizados por la dominación masculina, Viejos tiempos caracterizados por la pobreza - Cohesión educativa imposible durante una dictadura - Diferenciación sexual- Desconfianza de los maestros - Contrapeso político por capital personal - Dificultades intemporales del maestro principiante - Fuerte normatividad - Inseguridad financiera de los maestros durante la dictadura - Inspiración de grandes figuras femeninas - Libertad limitada - Desconfianza, presiones políticas y represiones - Medios de presión y negociación con el ejército - Organización clandestina en tiempos de dictadura- Permeabilidad de una escuela infiltrada por agentes del sistema - Permeabilidad social problemática en el aula - Recursos e infraestructura insuficientes - Ruralidad y pobreza: marcadores de contexto laboral en debut de carrera - Individualizar la pedagogía
La jubilación	Consecuencias de las reformas imposibles de anticipar - Rentas complementarias a la jubilación - Retraso generacional al final de la carrera - Baja rentabilidad: ausencia de capitalización - Trabajo juvenil e inversión emocional imposible de reinvertir - Sentimiento de abandono del estado después de la jubilación - Una vida dedicada a la escuela.

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Categorías	Códigos y subcódigos ()
Profesión e identidad	Competencia profesional - Amor por el trabajo - Pertenencia generacional - Aprender haciendo - Autoridad como vector de profesionalización - Causalidad externa para explicar el comportamiento en la escuela - Cohesión del equipo: cohesión grupal que excluye la diferencia - Condiciones de ingreso difíciles - ¿Personal docente preservado por una ética docente? - La creatividad docente no ocupa un lugar central - Dificultad del machismo elevada - Educación permanente - Efecto de equipo - Efecto de establecimiento - Efecto de maestría en el aprendizaje - Docentes responsables de la organización - Maestros responsables de la cohesión - La experiencia como recurso - La experiencia ayuda a construir la proximidad con los estudiantes - Bajo valor agregado porque es exclusivo de la profesión - Fatiga y saturación a lo largo de los años - Capacitación entre pares - Capacitación profesional - Capacitación profesional a través de la práctica - Aprendizaje permanente - Debilidades profesionales: ortografía - Generación de precursores - Gestión de la novedad en los primeros años de práctica - Priorización de profesiones: docentes menos valorados que el médico- Identidad profesional por práctica - Importancia de la coherencia entre colegas -Importancia de comprender el contexto de vida de los estudiantes - Importancia de las relaciones con colegas - Importancia del trabajo para preparar el aula - Responsabilidades sociales tempranas importantes - Innovación educativa - Inseguridad financiera general de los maestros - Integración profesional rápida - Integración digital: una pregunta al margen - La edad joven como un potencial frágil - El amor como palanca de enseñanza -El deber del maestro de cuidar al niño en su conjunto - Los cambios políticos pueden influir en el material pero no en la situación pedagógica - La profesión docente - Las habilidades específicas de las mujeres - Misiones complicadas - Misiones docentes - Docentes pares como recurso - Pasión - Pedagogía centrada en el alumno - Pedagogía del proyecto - Pedagogía del proyecto con una dimensión artística - Placer de enseñar - Práctica como oportunidad de desarrollo profesional - Práctica docente - Práctica rural: experiencia formativa - Preparación mental en el aula - Perfiles especiales de estudiantes reprobados - Experiencia significativa - Programación de sesiones de lecciones como principiante - Reconocimiento y mejora a través de la práctica - Responsabilidades rápidas - Riqueza de experiencia - Rito de iniciación - Sacrificio significativo en la profesión - Aula como indicativo de profesionalismo - Estabilidad profesional por duración - Tutoría profesional - Misión de orientación - Vocación - Uso de herramientas para aprender
Responsabilidad social docente	Interés por trabajar con los públicos vulnerables - Belleza de una profesión basada en las relaciones humanas - Escuela sinécdoque de la sociedad: lo que se juega afuera se juega en la escuela - Maestros responsables del éxito de sus estudiantes - Cifras de identificación: fuente de motivación - Los solicitantes jóvenes frente a los maestros - Tomar en consideración al niño más allá del alumno - La proximidad del maestro que la demarcación de psicólogos - Las relaciones positivas de la escuela familiar - El respeto incondicional a los demás - La responsabilidad social del maestro - El trabajo de proximidad y la disponibilidad - La vida dedicada a los estudiantes - La movilización de inteligencias múltiples

Fuente: elaboración propia.

Codificación axial

Según Strauss y Corbin (1990:96), la codificación axial puede definirse como:

Un conjunto de procedimientos que se desarrollan a partir de nuevas formas después de la codificación abierta, haciendo conexiones entre categorías. Esto se hace mediante el uso de un paradigma de codificación que implica condicionalidades, contexto, estrategias de acción / interacción y consecuencias.

Entonces, nuestro proceso de codificación axial nos permitió proponer los polos de análisis descritos en la tabla 2.

TABLA 2

Libro de códigos: codificación axial

Código axial	Descripción
Psicologización de dificultades escolares	La gestión de las dificultades escolares ya no es responsabilidad del maestro o del dominio pedagógico. Para comprender las dificultades relacionadas con el aprendizaje, se invita a los profesores a movilizar referencias psicológicas que no necesariamente dominan
Tiranía de la evaluación	Implementación de prácticas de evaluación que son cada vez más importantes en términos tanto del volumen de trabajo que involucran como de la centralidad en los resultados de la evaluación. Los docentes son los primeros en verse afectados por los procesos de evaluación, sin embargo, no participan en su ingeniería. Las evaluaciones suelen ser parte de una lógica sumativa en la que se imponen los resultados, y no de una lógica formativa
Incentivo de capacitación	Se solicita a los docentes que participen en esquemas de aprendizaje permanente. Como parte de su capacitación, los temas y registros discutidos sugieren que la profesión docente se está volviendo cada vez más sofisticada y técnica y cuestiona la relevancia de la capacitación inicial en las prácticas pedagógicas cotidianas basadas en su experiencia
Medicalización de los problemas escolares	Los problemas escolares se analizan cada vez con mayor frecuencia desde una perspectiva médica en la que el conocimiento profesional del maestro se relega a un segundo lugar. Los registros educativos o sociológicos de la dificultad son reemplazados gradualmente por un enfoque que convierte al estudiante en dificultad en un individuo que necesita atención médica

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

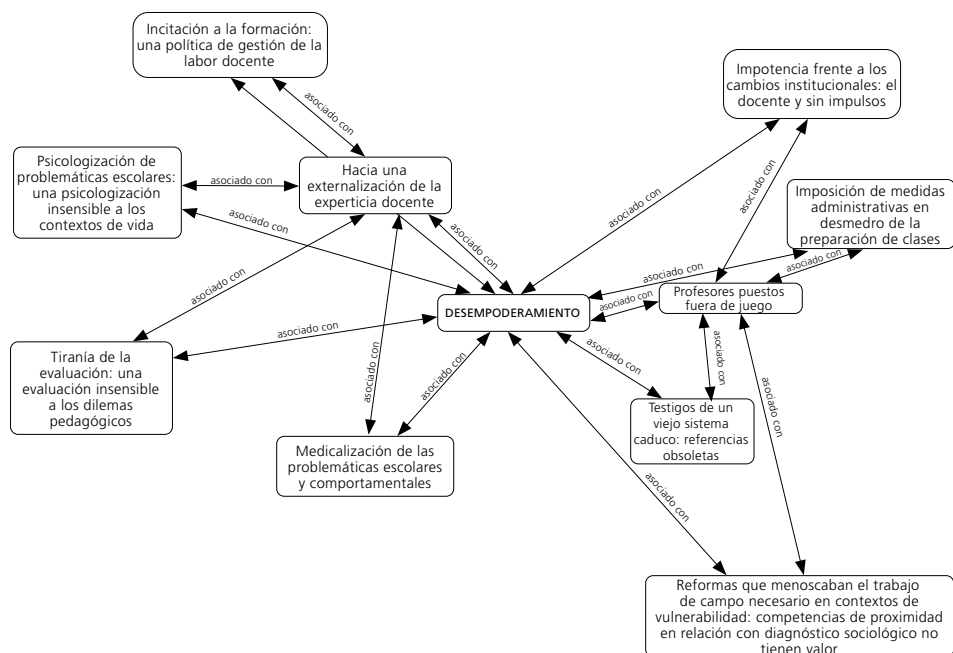
Código axial	Descripción
Impotencia ante los cambios institucionales	Los maestros son testigos de profundos cambios institucionales y sobre todo expresan sufrimiento ante los cambios. En estas reformas impuestas, los maestros no son consultados ni informados de las consecuencias. Esto contribuye a una cierta precariedad e inestabilidad
Testigos de un sistema obsoleto	Los maestros se convierten en vestigios porque llevan referencias cognitivas y comportamentales de un mundo institucional que ya no existe. A su vez, estas referencias son cada vez son menos compartidas y ya no parecen ser operativas en su entorno actual
Imposiciones burocráticas	Las tareas administrativas son cada vez más numerosas y ocupan un lugar cada vez más central en el ejercicio diario de la profesión docente. Este desarrollo va acompañado de la aparición de una burocracia local que ejerce un poder de control
Reformas en detrimento del trabajo en terreno	Los temas pedagógicos y estrictamente relacionados con la enseñanza y la gestión de la clase se convierten en los grandes olvidados de las reformas, pues no parecen interesar a quienes toman las decisiones. Las nuevas reformas no consideran estas dimensiones que se ven afectadas. Esta falta de reconocimiento se experimenta como una forma de descenso profesional
Externalización de la experticia educativa	Los maestros son marginados de las esferas decisionales, incluso a nivel local. Se sienten desacreditados cuando se enfrentan a dificultades escolares. Todas las decisiones importantes relacionadas con los estudiantes, la vida de la escuela o su profesión se confían a expertos externos
Marginación docente	Un fuerte compromiso con el contexto social de los estudiantes y el de sus familias es cada vez menos valorado. La base de habilidades vinculadas con las relaciones humanas, el trabajo de proximidad, la comprensión de los contextos y las condiciones sociales de los estudiantes se vuelven obsoletas

Fuente: elaboración propia.

Codificación selectiva

El último paso de codificación se describe como selectivo, porque tiene como objetivo permitir la aparición de categorías centrales que den articulación y significado a todos los datos. Nuestro análisis selectivo se construyó alrededor de dos categorías: “hacia una externalización de experiencia docente” y “maestros puestos fuera de juego”. Estos dos elementos dieron origen a nuestra categoría final: el “*desempoderamiento*”. La figura 1 proporciona una visión de los diversos procesos identificados:

FIGURA 1

Diagrama de codificación selectiva

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En los últimos casi cuarenta años, la profesión docente ha avanzado en un camino accidentado entre demandas de profesionalización y condiciones de trabajo desprofesionalizantes (Brito, 2018), pues si por una parte los docentes están llamados a responder de manera autónoma, reflexiva y creativa a los requerimientos sociales y económicos nacionales, son también quienes deben rendir cuentas sobre sus logros y fracasos en un contexto en el que se espera de ellos la aceptación pasiva de políticas educativas apolíticas (Ruffinelli, 2017). En este contexto las entrevistas realizadas a profesoras en etapa de jubilación exponen una ruta experiencial de una forma de despojamiento de la profesión que tensionan la identidad docente.

Nuestro enfoque por entrevistas permite cuestionar una percepción subjetiva de los docentes y no pretende de ninguna manera levantar una mirada sociohistórica de la dictadura. Esta subjetividad, cuestionada me-

diante entrevistas, es parte de una narración cuya interpretación merece ser cuidadosamente contextualizada, especialmente cuando nuestras encuestadas expresan su pesar durante el periodo de la dictadura.

Cuando se les pregunta a las maestras en fin de carrera acerca de sus primeros años de práctica durante la dictadura, algunas señalan dificultades “clásicas” asociadas a la inserción profesional. A veces se informan brevemente sobre los obstáculos relacionados con la preparación de clases o el dominio masculino en los espacios educativos. Sin embargo, la narrativa se centra con mayor frecuencia en la omnipotencia del Estado dictatorial. Las profesoras describen un periodo caracterizado por una fuerte normatividad que influye en sus vidas diarias: comportamientos a adoptar en el aula, en el vestir o en las formas de relacionarse con las jerarquías escolares. Particularmente, señalan la represión de los discursos docentes en cuanto a la historia reciente de esa época y el contexto sociopolítico, censura presente en todos los espacios públicos y hasta en los privados. Durante este periodo, los maestros no tienen carta blanca para diseñar sus clases, cuando se trata de evocar la historia reciente o el contexto sociopolítico en el que se enmarcan sus primeros años en las aulas.

A pesar de esta situación, la privación de libertad no es total. Las maestras incluso parecen contar con un cierto margen de maniobra. Esta escuela dictatorial no tiene todos los medios para concretar sus ambiciones totalitarias; carece de recursos e infraestructura, lo que a menudo coloca a las maestras entrevistadas en posición de innovadoras con la libertad creativa para enseñar. En una perspectiva similar, el contexto social evocado por las docentes parece estar fuertemente marcado por la pobreza y la ruralidad e implica trabajar con un público distanciado de las instituciones tradicionales, lo que les otorga el sentimiento de poder hacer algo por la comunidad desde su función pedagógica.

Las escuelas también pueden verse como espacios permeables. En varias ocasiones, las docentes han podido dar testimonio de la movilización de redes personales, familiares y amistosas, lo que podría constituir un contrapeso para los administradores escolares, al servicio de una mayor libertad de acción.

En este sentido, los discursos de las docentes se refieren al estatus social que es el prestigio otorgado a la profesión de maestra y a la institución educativa, que hoy en día ya no parece ser del mismo orden. De hecho, la escuela parecía ser una de las pocas instituciones capaces de incorporar un

contrapeso a la sociedad militar. La escuela de los años ochenta y noventa a menudo se presenta como un espacio apolítico que de alguna manera logra protegerse de las presiones políticas externas.

Entonces, más allá del tabú curricular, el Estado parece dejar una gran libertad pedagógica a los maestros, quienes a nivel de sus establecimientos parecen evolucionar en espacios con pretensiones apolíticas. En última instancia, se promociona la flexibilidad institucional del periodo militar. El funcionamiento, que permite el reconocimiento de las individualidades, parece estar al servicio de cierta inteligencia organizacional de sobrevivencia. Los maestros describen una escuela capaz de adaptarse a su entorno cambiante con cierta amabilidad y proximidad con el contexto.

Parece interesante analizar esta situación enfocándose en el ambiente de trabajo y movilizándolo el marco teórico de capacidades. En este sentido, el trabajo de Oudet (2012) nos invita a analizar la forma en que los entornos empoderan a los individuos al permitirles desarrollarse, actuar o aprender y convertirse en agentes de su desarrollo. Tal marco teórico nos permite tratar de caracterizar las dificultades mencionadas y cuestionar su naturaleza habilitadora. Nos parece particularmente interesante ver que las dificultades han permitido a las maestras recuperarse para actuar. Un ejemplo de ello puede encontrarse en las dificultades vinculadas a la falta de libertad pedagógica para promover el desarrollo del pensamiento crítico. En los discursos de las maestras esto no parece haber sido “paralizante”, sino compensado y burlado por un compromiso social por parte de los docentes. Creemos que hemos identificado en nuestras entrevistas un proceso de desplazamiento de la identidad docente en los inicios de la carrera de las entrevistadas que asumen, por medio de la represión generalizada que vivía el país en ese entonces, la prohibición de movilizar un registro político crítico en su enseñanza pero que adopta un fuerte compromiso con la comunidad local a la que dirige su labor. Esta dimensión, que se describe en las siguientes secciones, puede entenderse como una forma de hacer una política social informal.

Docencia de la proximidad como palanca de empoderamiento

El trabajo de proximidad puede verse aquí como una palanca de empoderamiento, un factor de conversión que permitió a las maestras desarrollar acciones en el contexto descrito anteriormente. Este compromiso con la comunidad local es visible en la naturaleza de las tareas realizadas a diario.

Todas las entrevistadas informaron sobre misiones y tareas que van más allá del aula y su misión simple relacionada con la enseñanza:

No había fotocopidora en la escuela, en ninguna escuela, yo creo [...]. Mi media hermana iba a regalar una fotocopidora a Cumpeo. Entonces “¿por qué no regala dos: una a Cumpeo, donde está tu gente, y una a San Rafael, donde está tu hermana?”. Y ahí nos regaló ella una. No era de su bolsillo esa primera fotocopidora, era de un grupo que ella manejaba en Estados Unidos de chilenos en San Francisco (Prof.2).

El apoyo social parece ser una dimensión asumida por las maestras. Este trabajo de proximidad también es visible en las relaciones con las familias. Las profesoras conocían los lugares donde viven sus alumnos y eran conscientes de los problemas que encontraban a diario:

Cuando yo empecé en estos colegios vulnerables, en ese tiempo, era tanto lo que nosotros nos preocupábamos por los alumnos en esos colegios que cuando faltaban a clases nosotros íbamos a las poblaciones a buscarlos, a verlos, a ver qué pasaba con ellos. Entonces recuerdo en un séptimo haber ido a buscar... a ver qué pasaba con un chico que llevaba una semana faltando (Prof.5).

Este trabajo de proximidad parece ir de la mano con la valoración de la palabra del profesor, a quien se le consulta o que interviene con frecuencia en cuestiones relacionadas con la orientación, la integración, la vida social, etc. Localmente, la figura del maestro es importante, es un motor de motivación para los estudiantes.

Así, la docencia se presenta a menudo como una profesión de relaciones humanas. Encontramos en los discursos de las profesoras influencias de una filosofía humanista de tipo rogeriano que aboga por el respeto incondicional por otros. El compromiso de las docentes se acerca a veces a uno de tipo sacerdotal; ellas obtienen satisfacción cuando los estudiantes triunfan académica y socialmente:

Haber llegado a muchos de ellos, sacándolos de lugares de los que ellos jamás pensaron que podrían salir, como muchos niños de campamento y que no veían más allá de eso. Para mí, ese es mi orgullo más grande, poder haber rescatado y poder haber logrado que niños que eran de campamentos pudieran haber

salido con muy buenas notas, haber hecho toda su enseñanza media y haber logrado llegar a tener un título profesional, eso me enorgullece a mí en la parte profesional, mucho (Prof.1).

La estrecha vinculación que el docente establece con sus estudiantes y sus familias, le permiten desarrollar una forma de fino conocimiento del contexto donde ejerce su labor. Las maestras movilizan ese conocimiento, que podríamos calificar sociológico o antropológico de su alumnado para comprender sus particularidades. En términos de ingeniería educativa, se podría decir que ese conocimiento profundo a ellas les permitió adaptarse pedagógicamente a las necesidades de aprendizaje de su clase. Esto coincide con estudios que aseguran que el trabajo docente en contextos socioeconómicamente desfavorecidos se acompaña de un mayor interés por responder adecuadamente a las necesidades del alumnado (Gil Flores, 2017).

Más allá de estos desafíos pedagógicos, la función social de la figura docente es muy importante porque su misión es crear universalidad a través de la educación, a partir de la comprensión del público al que se dirige y sus normas sociales.

¿La imposibilidad de una pedagogía crítica?

En un contexto regido por una lógica militar, no es posible que los docentes implementen una pedagogía que podría calificarse como crítica, ya que no está autorizado promover una conciencia que permita a los alumnos usar una reflexión crítica sobre cuestiones sociales y políticas. En ese contexto, parece que estamos presenciando la aparición de una postura de proximidad sensible que les permite estar lo más cerca posible de una realidad en el terreno. Esta conexión con lo local es un tema clave para el maestro que desea desarrollar una pedagogía crítica.

La caída del régimen dictatorial estuvo acompañada de una mayor libertad para los maestros, quienes gradualmente encontraron la posibilidad de determinar libremente su contenido. Al contrario de lo que cabría esperar, esta libertad no se tradujo en el desarrollo de posturas educativas críticas, porque el trabajo de proximidad con la comunidad local, tan característica de la era dictatorial, gradualmente se convierte en una postura difícil de sostener. De hecho, la modernidad ha disminuido la capacidad docente de vincularse con la realidad local:

Todos te van exigiendo [...] porque los estudiantes en cuarto medio tienen que haber trabajado todos, deben tener buenos puntajes, tenemos que subir el promedio del liceo. Finalmente, este sistema evita que tú puedas desarrollar muchas otras áreas y muchos otros trabajos, porque al final están viendo que tú termines el programa [...] y que tú tengas buenos puntajes con los estudiantes (Prof.4).

¿Una modernidad dilatada?

El análisis de nuestros datos nos permite resaltar un importante cambio de escala que está teniendo lugar en la profesión docente y que es perjudicial para las maestras entrevistadas. Para describir este cambio, que nos parece contrario al trabajo de proximidad, utilizaremos el término dilatación para dar cuenta de un proceso que aleja a los maestros y sus instituciones de los estudiantes, y extingue las habilidades y el conocimiento adquirido por experiencia.

Las profesoras entrevistadas son testigos de una evolución en la profesión docente. A menudo destacan la transformación de las demandas institucionales, que se acompaña de cambios en las habilidades docentes esperadas. Intentaremos demostrar que la nueva forma de racionalidad que gobierna el ámbito educativo se caracteriza por el distanciamiento de los docentes experimentados. El trabajo de proximidad, que se encontraba en el seno del trabajo docente, ya no tiene un lugar en una institución moderna en la que la experiencia, las prácticas y la organización se dilatan.

Así, podemos identificar un doble proceso de descualificación. Por un lado, han surgido nuevas necesidades en torno a la gestión especializada de los problemas escolares; estos son ahora una cuestión de atención psicológica e incluso médica. La dificultad en la escuela se refiere cada vez menos a un registro puramente pedagógico y, en consecuencia, hacerse cargo de ello generalmente implica recurrir a la contratación de otros profesionales para que se hagan cargo. En consecuencia, están surgiendo mandatos de capacitación para que los maestros pueden alimentarse del discurso de otros especialistas. Los maestros pierden su condición de especialistas en aprendizaje a pesar de su experiencia profesional en las aulas. Los profesores experimentados, incluso son relegados a una posición de agentes menos competentes, porque el contenido de su formación inicial no incluía dichos conocimientos.

Esta especialización de las dificultades debe estar vinculada a la “práctica ordinaria”, que también se analiza de acuerdo con una lógica de racionalidad

científica que se encuentra en el surgimiento de prácticas evaluativas. Por lo tanto, existe una evolución de la profesión, cuyos requisitos evolucionan con la aparición de nuevas habilidades, que parecen ir a expensas del trabajo pedagógico de los docentes.

Estas evoluciones son comunes en las antípodas de una postura de proximidad con la realidad local. La racionalidad científica que está en juego aquí descansa, por el contrario, en una lógica de objetivación que requiere un distanciamiento de esta realidad o del contexto. Prácticas evaluativas que se piensan a partir de indicadores contruidos a gran escala no toman en cuenta a los estudiantes con sus individualidades específicas. El conocimiento relacionado con el trabajo de proximidad que implica la lectura sensible, emocional y sociológica de los estudiantes no tiene cabida en este contexto estandarización educativa. Por lo tanto, las maestras parecen no poder activar la experiencia de proximidad que conocieron durante los inicios y su consolidación como docentes.

Los establecimientos también parecen verse afectados por esta dilatación que hace que el trabajo local sea ineficaz. Las docentes evocan cierta impotencia ante las múltiples reformas del sistema educativo en las que no se buscaba la adhesión de los docentes. Los maestros de mayor edad ven reducido su rol al de testigos de un sistema que no pueden aprehender, a lo que se acompaña un sentimiento de abandono en el fin de su carrera, periodo que se anuncia económicamente precario y personalmente incierto (Orellana-Fernández; Merellano-Navarro; Berríos-Villaruel y Almonacid-Fierro, 2020).

Conclusión

¿Qué podemos aprender de los docentes que se aproximan al retiro de la profesión? Si bien esta investigación no ambiciona entregar una mirada representativa de toda una generación de docentes chilenos, puede decirnos algo sobre un grupo de profesionales que experimentó la edificación de un sistema educativo gestionado mediante estandarización de los aprendizajes y la rendición de cuentas. En tiempos socialmente complejos, las maestras entrevistadas dieron sentido a su labor, funcionando como mediadoras entre la institución escolar y una sociedad rural y empobrecida. Sus narrativas evocan un desplazamiento de la identidad docente producto de los nuevos lineamientos de la labor, asociados a la modernidad que progresivamente viene desempoderando a la figura del profesor. Sin

embargo, el sentimiento de haber levantado un proyecto educativo, la experiencia vivida en las aulas, los lazos afectivos contruidos con los y las estudiantes, los logros alcanzados por estos permiten a las profesoras resignificar su trayectoria profesional, otorgarles puntos de referencia fiables, ahora en su etapa de retiro, paradójicamente incierta y precaria.

Referencias

- Anagnostopoulous, Dorothea (2003). "The new accountability, student failure, and teachers' work in urban high schools", *Educational Policy*, vol. 17, núm. 3, pp.291-316.
- Apple, Michael (1982). *Education and power*, Londres: Routledge & K. Paul.
- Apple, Michael (1986). "Are teachers losing control of their skills and curriculum?", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 18, núm. 2, pp. 177-184.
- Ball, Stephen (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*, Buckingham: Open University Press.
- Besley, Tina (2019). "Theorizing teacher responsibility in an age of neoliberal accountability", *Beijing International Review of Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 179-195.
- Brito, Jennifer (2018). "Formación y evaluación docente bajo el alero del neoliberalismo: el caso chileno", *Revista Saberes Educativos*, vol. 1, pp. 102-116.
- Budnik, Jenny Assaél; Chávez, Rodrigo Cornejo; López, Juan González; Rojo, Jesús Redondo; Edmonson, Rodrigo Sánchez y Morales, Mario Sobarzo (2011). "La empresa educativa chilena", *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, pp. 305-322. DOI: 10.1590/S0101-73302011000200004
- Castro, Pedro (1977). *La educación en Chile de Frei a Pinochet*, Salamanca: Sígueme.
- Comber, Barbara; Nixon, Helen (2009). "Teachers' work and pedagogy in an era of accountability", *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 30, núm. 3, pp. 333-345.
- Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Castañeda, Lorena; Palacios, Diego; Etcheberrigaray, Gabriel; Fernández, Rocío; Gómez, Sergio; Hidalgo, Felipe y Lagos, Juan Ignacio (2015). "Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile", *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 2, pp. 72-83.
- Darling-Hammond, Linda (2004). "Standards, accountability, and school reform", *Teachers College Record*, vol. 106, núm. 6, pp. 1047-1085.
- De la Cruz, Paula (2006). "La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación", ponencia presentada en Viejas y nuevas alianzas entre América latina y España: XII Encuentro de Latino Americanistas españoles, Santander, 21 al 23 de septiembre.
- Densmore, Kathleen (1987). "Professionalism, proletarianization and teacher work", en T. Popkewitz (org.), *Critical studies in teacher education*. Londres: Falmer, pp. 130-160.
- Eirín Nerminia, Raúl; García Ruso, Herminia; Montero Mesa, Lourdes (2009). "Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 101-115.

- Geertz, Clifford (2008). "Thick description: Toward an interpretive theory of culture", en T. Oakes y P. Price (coords.), *The Cultural Geography Reader*, Londres: Routledge, pp. 29-40.
- Gil Flores, Javier (2017). "Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico", *Revista de Investigacion Educativa*, vol. 35, núm. 1, pp. 133-150. DOI: 10.6018/rie.35.1.246381
- Giroux, Henry (1985). "Teachers as transformative intellectuals", *Social Education*, vol. 49, núm. 5, pp. 376-379.
- Hao, Arleen y De Guzman, Allan (2007). "Why go into teaching? Understanding Filipino preservice teachers' reasons for entering teacher education", *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 4, núm. 2, pp. 115-135.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, Londres: Cassell.
- Insulander, Eva; Brehmer, Daniel y Ryve, Andreas (2019). "Teacher agency in professional development programmes - A case study of professional development material and collegial discussion", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 23. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100330
- Jeffrey, Bob y Woods, Peter (1996). "Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection", *Cambridge Journal of Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 325-343.
- Newby, Mike (2007). "Standards and professionalism: peace talks?", en T. Townsend y R. Bates (coords.), *Handbook of teacher education*, Dordrecht: Springer, pp. 113-126.
- Normand, Romuald; Liu, Min; Carvalho, Luís Miguel; Oliveira, Dalila Andrade y LeVasseur, Louis (2018). *Education policies and the restructuring of the educational Profession: Global and Comparative Perspectives*, Dordrecht: Springer.
- O'Brien, Pat y Down, Barry (2002). "What are teachers saying about new managerialism?", *Journal of Educational Enquiry*, vol. 3, núm. 1, pp. 111-133.
- Oliva, María Angélica (2010). "Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama?", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 44, pp. 311-328.
- Olssen, Mark; Codd, John A. y O'Neill, Anne-Marie (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*, Londres: Sage.
- Orellana-Fernández, Rosa; Merellano-Navarro, Eugenio; Berríos-Villaruel, Adolfo y Almonacid-Fierro, Alejandro (2020). "Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25. DOI: 10.1590/s1413-24782019250007
- Oudet, Solveig (2012). "Concevoir des environnements de travail capacitants: l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des saviors", *Formation Emploi. Revue Française de Sciences Sociales*, vol. 119, pp. 7-27.
- Pereira Fernández, Alexander (2011). "Notas para jugar con la ilusión biográfica y no perderse en el intento", *Revista Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 1, pp. 105-122.
- Ruffinelli, Andrea (2017). "Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente". *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 138, pp. 191-206.

- Schiefele Ulrich; Streblow, Lilian y Retelsdorf, Jan (2013). "Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices", *Journal for Educational Research Online*, vol. 5, núm. 1, pp.7-37.
- Seddon, Terri (1997). "Education: deprofessionalised? or reregulated, reorganised and reauthorised?", *Australian Journal of Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 228-246.
- Sisto, Vicente (2019). "Inclusión 'a la chilena': la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 23.
- Slater, Graham (2015). "Education as recovery: neoliberalism, school reform, and the politics of crisis", *Journal of Education Policy*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-20. DOI: 10.1080/02680939.2014.904930
- Smyth, John; Dow, Alastair; Hattam, Robert; Reid, Alan y Geoffrey Shacklock (2005). *Teachers' work in a globalizing economy*, Londres: Routledge Falmer.
- Sonu, Debbie y Benson, Jeremy (2016). "The quasi-human child: How normative conceptions of childhood enabled neoliberal school reform in the United States", *Curriculum Inquiry*, vol. 46, núm. 3, pp. 230-247. DOI: 10.1080/03626784.2016.1168259
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage Publications.
- Treviño, Ernesto; Valenzuela, Juan Pablo; Villalobos, Cristóbal; Béjares, Consuelo; Wyman, Ignacio y Allende, Claudio (2018). "Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 76, pp. 45-71.
- Tsang, Kwok Kuen (2019). "Ideological disempowerment of teachers", *On Education. Journal for Research and Debate*, vol. 2, núm. 5.
- Tsang, Kwok Kuen y Liu, Dian (2016). "Teacher demoralization, disempowerment and school administration", *Qualitative Research in Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 200-225.

Artículo recibido: 26 de marzo de 2020

Dictaminado: 14 de octubre de 2020

Segunda versión: 4 de noviembre de 2020

Aceptado: 6 de noviembre de 2020