

El miedo al “otro” en los profesores chilenos

The fear of the "other" in Chilean teachers

Mónica Llaña Mena

Universidad de Chile

mllana2431@gmail.com

Fabiola Maldonado García

Universidad de Chile

fmaldona@uchile.cl

Resumen

La crisis de la educación chilena actual se explica por múltiples factores, entre ellos la débil formación inicial docente y el impacto del contexto socio político en que se desarrolla. La desprofesionalización docente se comprende al conocer las transformaciones curriculares que afectaron la formación en el contexto de la dictadura y de la transición a la democracia. Transformaciones que incluyeron la exclusión de contenidos, la tecnificación de la docencia, la homogeneidad ideológica en la formación. La indagación en los discursos docentes, mediante la entrevista a 40 profesores de todos los niveles del sistema escolar, que trabajan esencialmente en establecimientos de financiamiento estatal, de 4 regiones del país. Profesores cuya formación inicial se ubica en dos periodos: de dictadura (1973-1990) y en inicios de la nueva democracia (1990-2001). Dos grandes ejes cruzan el desarrollo de su quehacer. La percepción de debilidad de la formación, que se expresa en la carencia de herramientas para actuar en el contexto actual. De otra, la sensación de temor, de miedo a la autoridad. Ambos elementos internalizados a nivel de configuran un enclave autoritario que impide el despliegue de la autonomía en el ejercicio de la profesión.

Abstract

The crisis of the current Chilean education is explained by multiple factors, including initial teacher training and the impact of socio political context in which it develops. The teacher deskilling can be understood through the curricular changes that are affecting the training in the context of the dictatorship and the transition to democracy. Transformations involving the exclusion of content, the use of technology in teaching, ideological homogeneity in training.

The inquiry in educational discourses, by interviewing 40 teachers at all levels of the school system, working primarily in local government funding, 4 regions. Teachers whose initial training is located two periods: dictatorship (1973-1990) and the beginning of the new democracy (1990-2001).

Two major routes are crossing the development of his paper. The perceived weakness of the training, which is expressed in the lack of tools to act in the present context. Otherwise, a feeling of fear, fear of authority. Both internalized level elements constitute an authoritarian enclave that prevents the deployment of autonomy in the exercise of the profession.

Palabras clave: Formación profesional, miedo, contexto, desprofesionalización

Introducción

La escuela es un campo problemático que se concretiza en diferentes momentos históricos y que en el momento actual constituye un desafío comprender. Para aprehender en profundidad los desafíos que enfrenta la profesión en la realidad país en que se ubica, es necesario considerar el peso real de estas transformaciones, definidas como “una revolución neoliberal incompleta y una democratización inacabada” (Araujo & Martuccelli, 2012) y como parte del cambiante entramado sociocultural, las crecientes demandas de equidad y derechos que cruzan todos los espacios sociales y todas las generaciones.

En éste sentido el objetivo de éste artículo es reflexionar sobre la relación entre el actor docente y el contexto, en este caso nos referiremos a dos escenarios históricos, el de dictadura (1973-1989) y el de transición democrática (1990-2000). Esto en la perspectiva de comprender el proceso los conflictos, dilemas y desafíos del ejercicio de la profesión docente en el Chile actual. El supuesto inicial, es que un factor determinante de la crisis de nuestra educación es el debilitamiento de la formación inicial docente y la consecuente desprofesionalización de éste actor educativo.

El inicio de la crisis de la formación docente se sitúa política e históricamente en el escenario de la dictadura. La que más allá de los procesos de intervención global del sistema educativo, mediante a Ley General de Universidades de 1981 institucionaliza la instalación del modelo que parte con la función de desarticular el sistema de universidad nacional desarrollado desde inicios de la república, liderado por la Universidad de Chile, que a través del Instituto Pedagógico fue un emblema de formación docente. Esta Ley excluye a la pedagogía de la condición de carrera de nivel universitario, enajena de la universidad al Instituto Pedagógico, ambos procesos tienen como consecuencias directas la diversificación institucional y programática de las formaciones pedagógicas¹.

Las transformaciones en el sistema de formación inicial de profesores durante el periodo dictatorial se desarrollaron fundamentalmente en el ámbito curricular, donde la exclusión fue un principio que incluyó: por una parte la persecución directa a académicos y estudiantes de pedagogías (detenidos, desaparecidos o ejecutados), así como a toda disciplina y contenido sospechoso de subversivo. Es así que disciplinas como la sociología, antropología y psicología son eliminadas de la formación. Es así como lo recuerda un profesor de francés formado en la Universidad de Chile, en cohorte 73-90: “El ’73 el golpe, mi carrera se desmanteló a nivel de estudiantes y profesores, llegaron profesores designados, instalados por el régimen militar”. Un discurso complementario es el de una profesora de Historia, formada en la Universidad de Chile, sede Arica en 1990, quien nos dice que “los profesores eran mal mirados, me formé con profesores mediocres el año ’90, se les vinculaba al gobierno militar y también como enfocaban los ramos pedagógicos”.

¹ En Universidades, Institutos Profesionales. En Programas con selección y sin selección de ingreso. Programas diurnos y vespertinos, de 3,4 o5 años de estudios.

En la perspectiva del paradigma de la profesión se posiciona la concepción técnica de la docencia, instruccional y carente de autonomía, lo que a nivel de formación se traduce en programas que acentúan el énfasis en los temas didácticos sin fundamentos teóricos precisos. En este escenario histórico se agrega un factor objetivo, nos referimos a los sistemas de seguridad “interna” caracterizados por el soplónaje entre académicos, estudiantes, colegas etc. Se trata de un factor que se internalizará en la subjetividad del ciudadano y del profesor, que se vivencia en un temor generalizado no sólo hacia el otro desconocido, sino también al que se conoce pero igual se desconfía. Este temor al otro, en la instancia de la labor docente se concreta en los diversos mecanismos de control del trabajo docente.

En el mismo escenario, la relación contractual y el ejercicio laboral del profesor se transforman desde la lógica del funcionario público al de competencia en el mercado laboral. Es decir desde el nombramiento estatal y la estabilidad laboral característicos de un sistema con identidad de Estado Docente. A la lógica neoliberal de competencia por el lugar de trabajo, por el tipo de contrato y por la desarticulación gremial. La formación inicial de profesores en dictadura tuvo como tendencia la imposición de un modelo de homogeneidad ideológica, que excluyó saberes, autores, disciplinas y que persiguió ideas y personas. Como se evidencia en el siguiente relato: “la U estaba llena de militares, impactante, fue muy fuerte, nos hicieron pasar por carrera a la sala, habíamos muchos y empezaron a llamar a gente que andaban buscando, y se llevaron a varios, ¡muchos no volvieron nunca más!”².

El Chile de los noventa está marcado por el proceso de transición democrática, al que se asocian una serie de expectativas que cubren un amplio espectro de anhelos de justicia política-social, de cobertura de necesidades olvidadas, de recuperación de lo perdido, en esencia de compensaciones y satisfacciones postergadas. Entre ellas se ubican las referidas a la dimensión educativa, las que serán abordadas desde la reforma educacional iniciada en 1993.

Específicamente en relación con la formación de profesores, las expectativas refieren al mejoramiento de los programas, la revisión de las mallas curriculares y el control de la calidad de la formación. Áreas en que las instituciones formadoras, cual más cual menos, debieron realizar modificaciones tendientes a mejorar

² Profesora de Educación Tecnológica de la ex Universidad Técnica del Estado.

³ Sustentadas en la labor de diagnóstico realizada en 1994 por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación.

sus procesos y resultados. Y sin duda, mejoraron, no obstante las experiencias, vivencias y referencias que realizan profesores formados en el periodo 1990-2000 manifiesta una opinión crítica en tanto las mejoras siempre fueron insuficientes -se mantuvo distancia- para generar una profesionalización profunda que les permitiesen adquirir los saberes necesarios para abordar los desafíos en la escuela actual. Es en este contexto en que planteamos la hipótesis de que es este “miedo al otro” internalizado en la subjetividad del actor docente el que actúa sobre él, y le impide desarrollar una práctica transformadora, autónoma y profesionalizante. Este “miedo al otro” es infundado a través de variados mecanismos que permanecen en el sistema educativo como poderes de control.

La escuela como modelo de racionalidad formal (Weber, 1979)

Existe una fuerte tensión entre las altas exigencias a la labor docente en nuestro país y una red de dispositivos que regulan, norman, pero básicamente constriñen la acción profesional.

Se persiguen resultados efectivos y eficientes medidos a través de un sistema estandarizado de evaluación, y controlados jerárquicamente por la autoridad. Situación que favorece la pérdida de la autonomía profesional. Desde esta lógica, básicamente instrumental, se establecen y fortalece el uso de medios de cálculo y manipulación para el logro de los fines propuestos.

El control del tiempo es un mecanismo de control del ejercicio profesional que desde esta lógica, se convierte en un elemento constitutivo y sostenedor del modelo.

En las instituciones educativas el poder disciplinario se ejerce, como sistema de micro poderes que implican la aplicación de una serie de instrumentos, entre estos la vigilancia jerárquica ejercida en direcciones, insectorías, jefaturas que controlan e imponen sanciones disciplinarias. Se consideran transgresiones relativas al tiempo como factor de control el llegar tarde, faltar a clases, no entregar planificaciones y programas en el plazo, negarse a ser evaluados y un sinnúmero de actos que conducen a la incertidumbre de mantener su fuente laboral (Foucault, 1992). En otras palabras el sistema posee la capacidad de aplicar sanciones normalizadoras sobre el profesor/a, haciendo uso del examen, el sometimiento a procesos complejos de evaluación de su acción profesional (portafolio, entrevistas, clase grabada, proceso estandarizado para todos los profesores del país).

Foucault señala que las principales instituciones sociales, entre ellas las escuelas, caen bajo la influencia del poder disciplinario, poder que se ejerce en actos instaurados en determinadas relaciones de fuerza, en el momento histórico actual, condicionadas a un modelo político-económico, neoliberal. La escuela hoy se erige como paradigma de la racionalidad formal y sus cuatro dimensiones: eficiencia, previsibilidad, acento sobre la cantidad en lugar de la calidad, y control mediante la sustitución de la tecnología humana por la no humana. La fuerte estandarización de los controles estaría acarreado, irracionalidad de la racionalidad observada en la consecuente precarización del trabajo docente y un creciente malestar. (Ritzer, 2001)

Los avances científicos, la tecnología moderna y la burocracia conforman formas de racionalización, comprendida como la organización de la vida económica y social según principios de eficacia y con el apoyo de recursos tecnológicos, desde la perspectiva teórica de Max Weber están absolutamente presentes y vigentes en las escuelas hoy. Racionalización que ha socavado las cualidades profesionales de los docentes, ha sobrevalorado la estandarización, en la búsqueda de los mejores medios para lograr un fin, situada desde ejes como la exhaustiva planificación, exámenes similares, que de una parte desconocen la posibilidad de diversidad cultural y de otra generan una profunda deshumanización, que banaliza la importancia del profesor en un rol que es estratégico en sociedades democráticas.

La permanente exigencia a los docentes de constantes logros de rendimiento académico, tiene como objetivo que el sistema gane en eficiencia, aun al costo de la vida profesional y personal de sus sujetos relevantes. Se persigue la racionalidad, pero a precio de una irracionalidad “junto a la creciente opacidad de las opciones tecnológicas aumenta la inculcabilidad de sus consecuencias” (Beck, 1992). Para Ritzer, la escuela se incluiría en la lógica del paradigma moderno de la racionalidad formal o extrapolando a Bauman encarna el paradigma de la sociedad burocrática moderna. (Beck, 1992) (Bauman, 2000)

A estas alturas, cabe preguntarse por la capacidad que han desarrollado los profesores para manejarse profesionalmente frente a esa realidad? Al respecto, los datos recabados permiten inferir que los profesores actúan y evidencian un autocontrol de su situación que se explicaría por el temor y sí tomamos como referencia la realidad de la escuela hoy estaríamos frente a una situación de sometimiento de sus saberes pedagógicos, que se manifiesta en un reiterado silencio. Lo que se expresa en narrativas del siguiente tipo:

“no nos permiten tomar decisiones, se nos coarta la iniciativa, de todo se nos culpa, hay una visión obtusa de la educación”⁴.

“siento miedo de expresarme de manera crítica en mis clases, para formar consciencia en los jóvenes de su situación”⁵.

“la escuela nos impone su presencia a todos quienes la conforman, un escenario en que todos somos actores 44 horas. La escuela aparece como institución monolítica y controladora es su presencia la que condiciona los tiempos”⁶.

Estos discursos pertenecen a profesores formados tanto en dictadura como en transición democrática, y no parece haber diferencias profundas, se comparte una visión de autoritarismo transversal, tanto en la formación como en la práctica profesional, el control directo y la auto-censura actúan sobre el quehacer del profesor en sus diversas funciones administrativas, prácticas de aula y trabajo con la familia.

Cuáles son los efectos de estos mecanismos en sus subjetividades, en sus identidades? La identidad es un elemento significativo en la profesionalización del rol docente. Como proceso de reconocimiento de sí mismo que apoya la construcción de significados a partir de sus atributos básicamente pedagógicos. Sentirse parte de una comunidad educativa, ser reconocidos y respetados en sus derechos, en su integridad como seres humanos, en su contribución como profesionales garantiza la autoconfianza y la autoestima, aspectos básicos tanto de la identidad individual como de la colectiva que se comparte. (Larraín, 2011). Los profesores en el proceso de su construcción como individuos deben combinar el carácter específico de la sociedad y las formas en que los sujetos las perciben y enfrentan. (Araujo & Martuccelli, 2012)

Para Habermas cabría interrogarse por la concepción de los profesores en su ámbito profesional, su mundo de la vida como “él lugar trascendental donde se encuentran el hablante y el oyente, donde de modo recíproco reclaman que sus suposiciones encajen en el mundo...y donde pueden confirmar la validez de las pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos” (Habermas, 1987: 126). Este mundo de la vida se instala desde el punto de vista de los sujetos y, desde la perspectiva de sus realidades

⁴ Profesora de Historia, enseñanza secundaria, cohorte 1973-2000.

⁵ Profesora de Lenguaje, educación secundaria, cohorte 1973-2000.

⁶ Profesor de Historia, educación secundaria, cohorte 1990- 2000.

concretas que marcan las tensiones estructurales. Que en este caso derivan en una desintegración identitaria posiblemente sumergida aun. Para este autor, el sistema, y sus elementos, se reproducen culturalmente, también desde la integración social y la personalidad, distanciándose del mundo de la vida aunque la sociedad se compone de ambos elementos.

En el mundo moderno, el sistema controla el mundo de la vida, afirmación posible de contrastar con la realidad que observamos en el sistema educativo contemporáneo. En el Chile del 2014, la evidente crisis del modelo neoliberal aplicado a la educación que actúa sobre la escolaridad generando una verdadera patologización del sistema, ha visibilizado, específicamente, a los profesores, en cuanto éstos han manifestado su malestar docente, en el cual el miedo está profundamente internalizado, sometidos a sus circunstancias laborales, los profesores experimentan la paulatina pérdida de control y autonomía en su acción.

En los últimos días ha sido interesante observar la gestación de un movimiento social de resistencia de profesores en demanda de sus derechos como profesionales, autonomía y toma de decisiones. Esta movilización ha puesto sobre la mesa la discusión de las condiciones laborales, pero además ha evidenciado la crisis de representatividad del los líderes del gremio, de facto sustituidos por liderazgos nuevos, surgidos al calor del proceso y más resistentes a la negociación y aceptación a las propuestas gubernamentales⁷.

Miedo, ansiedad profesional y el deterioro de la profesión

La incertidumbre, la saturación de tareas burocráticas muchas de ellas sin sentido, el control, el poder percibido como abusivo, el sostenido deterioro de su imagen, conforman un escenario complejo que incide significativamente en la identidad y desarrollo profesional de los profesores chilenos.

En el contexto de la reforma educacional que se está impulsando en nuestro país, la que pretende ser estructural, promover una educación pública equitativa y de calidad. La situación del profesorado

⁷ Esta movilización se ha caracterizado por la paralización de alrededor de 1000 establecimientos por más de un mes, noviembre de 2014..

constituye un desafío fundamental para las políticas públicas, legislativas y administrativas. Es decir, demanda urgentes respuestas políticas. Luego, desde la academia es posible y necesario aportar investigación que alimente ésta toma de decisiones. En este sentido, aceptando que todo programa de reforma debe partir reconociendo la complejidad de los procesos educativos. El entramado que configura la cultura pedagógica muestra variabilidad de maneras de pensar, complejas concepciones acerca de las relaciones con la autoridad, visiones ideológicas diferentes y otras complejidades que en nuestra opinión no se encuentran consignadas ni comprendidas aún en el Programa de Reforma.

Es en esta perspectiva en la cual pretendemos hacer un modesto aporte, desde las expresiones que hemos recopilado de una muestra de 40 profesores consultados, cuya formación inicial corresponde a las cohortes 1973-1990 y 1990-2001. Investigación que como primera inferencia global nos ha permitido conocer el conjunto de dificultades que ellos reconocen les impiden responder adecuadamente a las demandas y exigencias de sociedades cambiantes y a un modelo de educación-mercado.

En este marco es importante considerar algunas expresiones de los profesores entrevistados, quienes manifiestan ansiedad respecto de lo que fue su formación y de lo que se ejerció profesional, cabe destacar testimonios como los siguientes:

“sentí que no estaba preparada... hay como una generación perdida entre nosotros”⁸. “coletazos post-dictadura? Percibo debilidades en la formación, inhabilidad en los colegas para conformar equipo de trabajo, y aún más, malos comportamientos de los colegas”⁹. “no somos capaces de motivar a los alumnos”¹⁰.

Estos discursos nos hablan de débil formación profesional, que se expresa en el aula, que genera, inevitablemente, agobio. Y donde también es posible inferir que no son dificultades individuales sino del

⁸ Profesora de Lenguaje, Educación secundaria, cohorte 1990-2000

⁹ Profesor de Historia, educación secundaria, cohorte 1990-2000.

¹⁰ Profesora de educación básica, cohorte 1990-2000.

gremio, pero que, de acuerdo al modelo ideológico hegemónico debe resolverse desde la individualidad, naturalizando los problemas como dados y cuya única forma de resolución es a través de los mecanismos del mercado.

La idea del temor se alimenta en una relación, diríamos dialéctica de temor-control, mediatizada por el tiempo, se presenta en testimonios como el siguiente: *“terminanos agobiados, cansados, todos nos llevamos trabajo a la casa, nos critican la mala preparación de las clases, aquietar el curso y empezar de nuevo”*¹¹. En referencia directa al autoritarismo, *“tenemos el complejo dictatorial, colegas que sin ser dictadores son como hijos de la dictadura”*¹². O en condición de expectativa profesional de autonomía *“Cambiaría la autoridad, que no fuera tan vertical, tan autoritaria, ni tan represiva, que todos los profesores participáramos en forma democrática en la toma de decisiones”*¹³. Otro relato nos abre la puerta de debilidad profesional referida al reconocimiento social de una profesión que se vivencia deslegitimada, cuando se señala que *“como trabajadora no soy valorada...yo como profesional no me siento valorada”*¹⁴.

Estos relatos, nos presentan una realidad de consecuencias inconmensurables, la ansiedad, la frustración, el miedo introyectado a la autoridad, el deterioro la identidad, el temor a ser mal evaluado y perder el trabajo, son señales de una crisis de sentido, de un profundo vacío existencial que experimentan como profesionales y como seres humanos.

Como profesionales no logran un pleno desarrollo humano al carecer de una plena autonomía, participación real y legitimación de su rol. Como señala Morín *“todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana”* (Morin, 2001-64) .

¹¹ Profesor de Lenguaje, educación secundaria, cohorte 1973-1990.

¹² Profesora de Historia, Educación secundaria, cohorte 1990-2000.

¹³ Profesora básica, cohorte 1990-2000.

¹⁴ Profesora de educación básica, cohorte 1990-2000.

Devaluados, desbordados sintiéndose impotente para afrontar un papel cada vez más exigente y conflictivo, desempeñándose en condiciones cotidianamente adversas, generan un síndrome de profundo malestar.

Detectar esa crisis nos lleva a imaginar salidas desde lo posible aunque no tengamos claridad en las probables soluciones. Puesto que las opciones se inscriben en el marco del carácter sistémico de los procesos educativos parte de una realidad social y cultural, que nos previene de abordajes simplistas. En este sentido conviene referirse a la distinción que realiza Englund entre profesionalización y profesionalidad (Englund, 1996). La profesionalización incluye aspectos referidos al status social de la profesión, condiciones laborales, nivel de retribuciones, consideración social. La profesionalidad se refiere a aspectos pedagógicos, calidad de la enseñanza como profesión a aspectos éticos y epistemológicos.

En una rápida mirada al sistema escolar chileno, hemos hecho algunas referencias a la profesionalización: formación inicial docente debilitada, socialmente devaluada, bajo nivel de remuneraciones, condiciones laborales precarias, rol social disminuido.

Luego en relación con la profesionalidad cabe detenerse a considerar en primer lugar las enormes dificultades del profesorado en vincularse con la familia y comunidad educativa, esto porque las instancias para ello son exclusivamente de tipo formal y/o burocrático, lo que no favorece la comunicación ni el establecimiento de vínculos más profundos. Un segundo aspecto fundamental es la carencia de herramientas conceptuales para comprender las transformaciones que experimentan las culturas juveniles y poder actuar pedagógicamente en campos que emergentes y complejos, como son las diversidades culturales de las nuevas generaciones, los procesos de migración, de integración, de inclusión, vida afectiva y sexualidad. Un tercer aspecto que consideramos relevante refiere a lo ético-epistemológico en el sentido de que la educación es más trascendente que los principios de eficacia y eficiencia de los procesos, no es sólo cuantificación, puntajes más o menos en tal o cual test, ni evaluar homogéneamente sin considerar las culturas; educación es trabajo con y para formar seres humanos, con derechos de todo

tipo, y para aportar a su comunidad. Estos tres elementos: vinculación con la comunidad, comprensión cultural y ética epistemológica están íntimamente relacionadas entre sí, y en conjunto alimentan la dimensión calidad de la enseñanza que una sociedad define.

Así, en el marco de las políticas neoliberales en que la educación se convierte en mercancía, se demanda a los docentes para que manejen procedimientos técnicos y administrativos, sin oportunidades para decidir o participar en decisiones, fines, objetivos, resultados de rendimiento académico, todo es decidido desde fuera, en suma, se constata el declive de su autonomía y su confinamiento a un rol técnico.

En el espacio de su vida cotidiana, viven el predominio de una tecno burocracia, que instala expertos que dirigen y controlan los procesos, suplantándolos, pero cuyo impacto permanece ausente del debate pedagógico. La vida en la escuela enfrenta los anhelos de y horizontalidad en las relaciones humanas que imponen todos los actores de la comunidad.

Realidad que genera una fractura entre quienes poseen el conocimiento especializado, pero descontextualizado, parcelado, y dominante y los otros, quienes forman parte de una ciudadanía invisibilizada. Desde aquí ¿Cómo replantear el rol del profesor?

Bibliografía

- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bauman, Z. (2000). *La Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura económica .
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Englund, T. (1996). Are professional Teacher a good thing? En I. Goodson, & A. (. Hargreaves, *Teachers'Professional Lives* (pág. 238). London: Falmer Press.
- Foucault, M. (1992). *Micrifísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Habermas, J. (1987: 126). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Larraín, J. (2011). *La Identidad Chilena* . Santiago: Lom Editores.
- Morin, E. (2001-64). *Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación Del Futuro*. ueva Visión-UNESCO.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: S.A. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad* . México: Fondo de Cultura Económica.