

La profesión

desprofesionalizada: miradas femeninas sobre la vida en aulas de Santiago de Chile

Soledad Ramírez Flores

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que buscaba visibilizar las posibilidades efectivas de transformación curricular que poseen los y las docentes dentro del sistema educativo chileno. Para ello, se analizaron las condiciones laborales que posee actualmente el profesorado chileno, lo que ha suscitado las más diversas reflexiones, y se ha considerado la variable “género” que ha logrado incorporarse efectivamente dentro de los estudios realizados desde las Ciencias Sociales. En este marco, el trabajo se aboca a analizar las trayectorias profesionales de profesoras y profesores chilenos de Historia y Ciencias Sociales, con formación continua en estudios de género y con intenciones manifiestas de realizar cambios curriculares en esta temática. Para ello se optó por utilizar una metodológica cualitativa, de corte comprensivo interpretativo.

Palabras clave: profesorado -transformaciones curriculares - desprofesionalización docente.

Summary

This work is part of a broader investigation that sought to make visible the effective possibilities for curricular transformation possess in teachers within the Chilean education system. To do this, the work conditions that currently owns the Chilean teachers were analyzed, which has raised the most diverse reflections, and also considered the variable “gender” that has effectively incorporated into the studies from the Social Sciences. In this context, work addresses to analyze the career paths of Chilean teachers of History and Social Sciences, with continuous training in gender studies and stated intentions to make curricular changes in this area. For this we chose to use a qualitative methodology, whit a comprehensive interpretive cut.

Keywords: Teachers – Curriculum transformations- teacher desprofesionalización

Introducción

La estructura educativa chilena asiste, desde hace algunos años, a un sistemático proceso de cuestionamiento; internacionalmente conocidas son las múltiples movilizaciones, que con motivo de posicionar la problemática educativa en la opinión pública, han desarrollado jóvenes, profesoras, profesores y otra multiplicidad de actoras y actores sociales en las calles de las más importantes ciudades de Chile. Muchas han sido las iniciativas desarrolladas por representantes políticos, con motivo de buscar posibles explicaciones y vías de escape a tan compleja problemática, sin embargo, éstas han olvidado considerar los aportes que el profesorado, desde el conocimiento que por medio de su práctica laboral, produce.

En suma, las transformaciones que en términos educativos, han realizado las autoridades de gobierno, desde el fin de la dictadura cívico-militar, que tuvo lugar en Chile durante 1973 y 1990, se enmarcan en lo que el pedagogo crítico norteamericano Michael Apple consigna como una “*modernización conservadora*” puesto que, a diferencia de lo que señalan los proyectos políticos post dictadura, en términos educativos, se produce una profundización de los lineamientos ideológicos que acompañaron a la política dictatorial, por cuanto, las reformas educativas realizadas durante los años 90’ se erigen sobre los cimientos ideológicos de las reformas educativas realizadas entre 1974 y 1979, desarrolladas en base a tres lineamientos principales: Neoliberalismo, Descentralización y Seguridad Social (González, 2012).

Neoliberalismo, descentralización y seguridad social, que se evidencian, por ejemplo, en los recorridos sociopolíticos, que desde aquel entonces, atraviesa el gremio del profesorado chileno. Diversos estudios hablan de la instauración de un sistemático proceso de precarización de las condiciones laborales en dicha colectividad. Antecedentes, que con el devenir del tiempo, se han profundizado, generando en las actuales cohortes de profesionales de la educación, un sistemático proceso de desprofesionalización, caracterizado por la alta tecnificación que han adquirido las funciones realizadas por profesoras y profesores, el desprestigio social que ha adquirido la profesión, el empeoramiento de las condiciones laborales y la falta de reconocimiento que posee aquel conocimiento propio del profesorado.

Ahora bien, tomando en consideración las referencias planteadas, el estudio que se presenta esperaba recoger las particularidades del proceso de *desprofesionalización* señalado, pero observado desde lo que ocurre con profesoras de Historia y Ciencias Sociales, quienes además, poseen estudios continuos en perspectiva de género y realizan sus prácticas laborales en escuelas de Chile.

En consecuencia, se esperaba comprender la crisis por la cual atraviesa el profesorado chileno, pero desde los relatos generados por dos mujeres profesionales de la educación y si, serán dos mujeres, porque esperamos

develar cómo impacta dicha crisis en las biografías de mujeres, profesoras y feministas. En suma, recogiendo aquellas reflexiones realizadas por el sociólogo austriaco Alfred Schutz (1974), a través del presente estudio, volveremos al *sujeto olvidado de las ciencias sociales*, a las biografías de aquellas mujeres, que con sus prácticas cotidianas vertebran una particular realidad social y que por medio del presente estudio intentaremos estudiar.

El profesorado chileno contemporáneo

La historia reciente del profesorado chileno, se encuentra colmada de sistemáticas políticas, a través de las cuales es posible evidenciar las profundas transformaciones que durante los últimos 40 años, han erosionado el campo laboral docente y desencadenado muchas de las problemáticas contemporáneas.

América Latina se posiciona a nivel global, como la región en la que mayor profundidad ha alcanzado la incorporación del neoliberalismo como proyecto de construcción social; macro transformaciones sociales, que desde hace 40 años, indudablemente, han tenido un fundamental impacto en el área educativa chilena.

En lo que respecta particularmente a las condiciones laborales de profesoras y profesores, las transformaciones realizadas durante dicho proceso sociohistórico, han devenido en las complejas y preocupantes condiciones, que actualmente atraviesan las trayectorias profesionales del profesorado nacional.

Tomando en consideración cifras arrojadas por el Primer Censo Docente realizado en Chile durante el año 2012, investigación por medio de la cual se intenta conocer las condiciones de vida que actualmente poseen profesoras y profesores que realizan sus actividades profesionales en Chile, es posible evidenciar la precarización que afecta al profesorado nacional. De acuerdo a antecedentes aportados por el estudio –realizado en un universo de 12.000 profesionales de la educación– se muestra que el 46% trabaja entre 41 y 45 horas semanales, por su parte, el 44% señala dedicar semanalmente, entre 10 y 20 horas de trabajo no remunerado a actividades docentes. Antecedente que tiene un impacto directo en el tiempo con que cuentan dichos profesionales para la realización de actividades asociadas a sus grupos familiares y al ocio. Así por ejemplo, un 35% del universo de investigación, señaló poseer entre 1 y 2 horas semanales para actividades relacionadas con sus familiares, por su parte, declaran dedicar un espacio de tiempo similar al esparcimiento y ocio (Eduglobal, 2012).

Estos antecedentes se corresponden con los que ya en el 2005, habían sido elevados por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, por medio de un estudio exploratorio abocado a estudiar comparativamente las condiciones laborales que poseen profesoras y profesores en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. El estudio determina que en el conjunto de países señalados, las jornadas laborales docentes exceden las 30 horas semanales, sin embargo, en países como Perú, México y Chile, se evidencian preocupantes antecedentes, estimándose que la jornada laboral de

las y los profesionales de la educación, excede las 40 horas por semana. Por su parte, se evidencian mínimos tiempos de descanso, siendo las situaciones manifestadas por Argentina, Chile y Uruguay las más alarmantes, donde se estima que diariamente se destina un tiempo de descanso cercano a los 15 minutos (Unesco, 2005).

En suma, estudios nacionales e internacionales dan cuenta de las problemáticas condiciones en las que actualmente se encuentran las y los profesionales de la educación en Chile, situaciones que en su conjunto, permiten visibilizar el proceso de *desprofesionalización* por el cual atraviesa la profesión docente. Como se señaló, en la actualidad, las y los docentes realizan extenuantes jornadas laborales por un escaso reconocimiento económico y social, sumado al escaso valor que los proyectos políticos, actualmente discutidos, atribuyen a las condiciones laborales del profesorado. De acuerdo a lo señalado, la cuestión sobre lo educativo, continúa apareciendo como un tema relacionado con la inyección y redistribución de recursos económicos y no con las condiciones de vida que los diversos actores sociales desarrollan al interior de los contextos educativos.

Profesoras

Desde la visión de la pedagogía crítica, la educación ha sido impactada de manera permanente por la esfera económica de la sociedad, reproduciendo aspectos fundamentales de la desigualdad; desde esta mirada pedagógica el conocimiento de la escuela invisibiliza la desigual distribución del conocimiento, mediante diversos mecanismos de segregación y exclusión existentes en el aparataje constitutivo de la escuela. A través de los lineamientos ideológicos que erigen a la institución educativa, se conserva y distribuye el capital cultural y económico que caracteriza las formas de relacionamiento existentes en una determinada sociedad, motivo por el cual, dichas instituciones son estatalmente controladas, a fin de prolongar la hegemonía de ciertas entidades socioeconómicas (Apple, 2008).

Sin embargo, si bien la variable económica posee un rol trascendental dentro de las dinámicas escolares, es necesario ser cautos para no caer en un reduccionismo economicista, puesto que si bien existen profundas vinculaciones entre currículum, pedagogía, clase y Estado, ellas no son las únicas variables que interfieren en la acción educativa; la raza y el sexo constituyen también dimensiones relevantes en la conformación del saber educativo y cultural. De este modo, la crisis en la economía no solo se exporta a determinadas clases sociales, sino que tiene una especial proyección en el quehacer cultural y educativo de hombres y mujeres (Apple, 1989).

“Las estructuras patriarcales y de clase son sutiles, complejas y de alcance muy amplio, tienen su propia dinámica y son mutuamente reductibles, aunque desgraciadamente los estudiosos de izquierda insisten en afirmar que la clase es la categoría fundamental del análisis tienden a fundir los planteamientos feministas en los problemas “reales” de las relaciones de clase” (Apple, 1989).

Es correcto mencionar y tener en consideración que el profesorado posee una localización contradictoria de clase, con ello no se busca mencionar que los profesores pertenezcan por definición a las “clases medias”, ni que se hallen en una posición ambigua “entre” las clases, sino que integran al mismo tiempo dos clases sociales: comparten los intereses de la pequeña burguesía, así como los de la clase obrera; desde lo cual se comprenden las particularidades que presentan las crisis fiscales en el profesorado; cuando ellas se producen, las condiciones laborales de éstos –al igual que la de otros trabajadores- tienden a empeorar, despidos y tiempos sin cobrar; se reestructuran las particularidades de su trabajo, perdiendo control sobre el mismo (Apple, 1989).

No obstante, el profesorado no solo se ubica en una determinada posición social, sino que también son actores sexuados, aspecto sustancial que frecuentemente ha sido ignorado. En razón de lo cual, tomando en consideración estudios realizados en torno a los procesos de proletarización generados históricamente, ellos han evidenciado que las mujeres –a diferencia de los hombres- están más expuestas a la proletarización de las condiciones laborales, aspecto que se evidencia en el conjunto de categorías laborales, lo cual, a juicio de diversos autores, podría ser explicado por las “*prácticas sexistas de reclutamiento y promoción, a la tendencia general a prestar menos atención a las condiciones de las cuales trabajan las mujeres, el modo en que el capital históricamente ha colonizado las relaciones patriarcales, a la relación histórica entre enseñanza y domesticidad*” (Apple, 1989: 41).

Este modelo tiene su proyección en las relaciones de género existentes en la estructura de la institución educativa. Como se ha evidenciado, a pesar de los años de movilizaciones sociopolíticas encabezadas por mujeres, la mayor parte de ellas, prosigue ejecutando al interior de las instituciones educativas, actividades lejanas a los centros de poder, por tanto, continúa desarrollando labores de poca movilidad social y económica (Apple, 1889; Acker, 1995). Algunos autores han preferido referirse al fenómeno como una “*fractura sociológica*”, ello porque a pesar de la masiva e histórica irrupción de las mujeres en el ámbito educativo, son en múltiples oportunidades, ellas mismas quienes se autoexcluyen de ejercer dichas actividades (Santos Guerra, 2000: 55). Situación que ha sido analizada en múltiples contextos socioculturales y frente a la cual, se han desarrollado variadas explicaciones. Se ha sostenido fundamentalmente que la división sexual del trabajo se cristaliza en la estructura educativa, puesto que, dadas las particularidades de los roles de género imperantes en la sociedad contemporánea, la feminidad prosigue fuertemente vinculada a la maternidad; en este sentido, a pesar de la masiva irrupción de hombres y mujeres en la estructura productiva de la sociedad, éstas últimas prosiguen entendiéndose como las responsables del cuidado y la asistencia del *otro*, de ahí que sean sumamente recurrentes las oportunidades en las que las mujeres desarrollan dobles o triples jornadas laborales y por tanto, se explique –de cierto modo– la división sexual del trabajo que también se reproduce en la estructura de la institución educativa (Santos Guerra, 2000: 62).

Tomando en consideración lo anterior y siguiendo los postulados expuestos por Michael Apple podemos señalar que: “*El hecho de que las escuelas hayan tendido a organizarse ampliamente en torno a una dirección*

masculina y maestras mujeres no es más que eso, un simple hecho social, a menos que se advierta que eso significa que, en educación, las relaciones de autoridad han sido formalmente patriarcales” (Apple, 1989: 43).

En consecuencia, se puede sostener que este proceso de feminización evidenciado en la labor pedagógica, guarda relación con los modos en que la hegemonía se instala al interior de la institución educativa. A juicio de la pedagogía crítica, dicha situación no puede disociarse de la división sexual del trabajo y de la perspectiva estatal existente en torno a los sujetos poseedores de las competencias necesarias para desarrollar los propósitos de éste en lo relacionado con hacer más “productivo” su aparato educacional; éstas representan relaciones estructuralmente engendradas (Apple, 1989).

En el caso de Chile actualmente la gran mayoría del profesorado es femenino. Según cifras del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), de un total de 176.472 docentes el 71% son mujeres respecto al 29% de hombres. En otras palabras, 2 de cada 3 docentes del sistema escolar son mujeres (Mineduc, 2008)¹.

La Escuela: confluencia de posibilidades y resistencias

Como se ha señalado, en la actualidad las trayectorias profesionales docentes en Chile, se encuentran marcadas por las complejidades que revisten las preocupantes condiciones en las que diariamente se desempeñan laboralmente dichos profesionales. Sin perjuicio de lo anterior, tal como se señaló, para comprender de forma más precisa los modos en que se desarrollan aquellas relaciones, resulta necesario considerar las categorías de sexo y clase.

Entre el ser profesor y profesora, existen mucho más que diferencias de carácter sexual/anatómico, como se mencionó, las características que actualmente posee el contexto educativo chileno, impactan de forma diferenciada en hombres y mujeres, puesto que como demuestran los datos, al interior de las aulas de clases chilenas, continúan siendo las profesoras quienes lideran el porcentaje en presencia, por ende, es posible inferir que las particularidades del contexto analizadas, representan una realidad más recurrente en ellas, que en ellos.

Tomando en consideración relatos realizados por profesoras y profesores con estudios continuos en perspectiva de género, fue posible dar cuenta que, en su conjunto, concluyen en considerar a la escuela como una institución clave en las relaciones sociales que son establecidas por medio de los acuerdos de poder imperantes. Argumenta una de las entrevistadas de este estudio:

¹ La feminización de la docencia en Chile, es un proceso que ha sido estudiado en los trabajos de Salinas, Núñez y Egaña (2000), quienes analizaron los orígenes históricos de la educación primaria popular de niñas en el período 1860-1930.

“(…) Yo creo que todos los profesores de Chile deberían tener esta formación, debería incluirse este enfoque, porque claramente desde ahí se construyen relaciones igualitarias, ahí se forman los niños”²

Sin embargo, coinciden también en señalar lo complejo que significa –dadas las particularidades de la institución educativa– incorporar en el desarrollo de sus propias clases decisiones curriculares que se desmarquen de la propuesta.

Tomando en consideración, en un primer momento, los obstáculos que a partir de sus propias prácticas evidencia el conjunto de las entrevistadas en la escuela, podemos mencionar que, dadas las particularidades socioculturales existentes en los contextos escolares en los cuales el profesorado ha desarrollado sus prácticas profesionales, la ponderación con que cada profesora entrevistada categorizó los obstáculos que reconoce en su práctica profesional son diversos. No obstante, analizando los relatos proporcionados, podemos establecer que se encuentran reiterados puntos de encuentro al interior de la institución educativa, en relación a los nudos problemáticos que éstas señalaron.

Las entrevistadas mencionaron una serie de impedimentos que la predeterminada y rígida calendarización interpone al momento de querer implementar sus propias decisiones profesionales al interior del aula; como señalan, el efectuar dichas modificaciones significa en múltiples oportunidades, un enfrentamiento con el funcionamiento administrativo de la institución, puesto que como indicaron las docentes, en la configuración, organización e implementación curricular, el profesorado posee escasos espacios de intervención, posicionándose solo como receptores pasivos de decisiones cupulares.

Así, por ejemplo, una entrevistada detecta que los elementos curriculares (planes y programas y textos escolares –providos desde el MINEDUC–) representan una relevante limitación para que profesoras y profesores realicen una re lectura de los contenidos entregados desde el Estado. Señala la entrevistada:

“(…) Primero tenía estos obstáculos institucionales, colegio; de currículum nacional también, aunque yo creo que a nivel curricular sí existe una consciencia de que estos temas sí son importantes, no se meten muy adentro porque puede levantar resquemor en los profesores, pero también es un obstáculo a nivel macro, curricular”.

Fabiola³ profesora en un colegio Montessori de dependencia económica particular/subvencionada y de nivel socioeconómico alto, ubicado en la ciudad de Talca, concuerda en reconocer como un complejo desafío, la posibilidad de reconfigurar, desde sus prácticas cotidianas, la propuesta curricular vigente. Esto no sólo por el requerimiento de tiempos extra programáticos del profesorado para su realización, sino también por lo complejo que resulta mediar entre la calendarización generada por la propia escuela y sus propias decisiones profesionales.

² Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales con formación continua en estudios de género, entrevistada para la realización del estudio.

³ Para proteger la identidad de la entrevistada, su nombre fue modificado.

En consecuencia, dado el actual entendimiento que respecto a la profesión docente manifiesta la constitución sociocultural, el profesorado es considerado como una herramienta de reproducción de aprendizajes, a saber, sujetas/os cuya función en la institución educativa guarda relación fundamentalmente con la reproducción y no necesariamente con la transformación de los ejes estructurales del proceso educativo. De ahí que las innovaciones que en la estructura curricular pudiesen realizar éstas/os son consideradas por la organización institucional con ciertos reparos.

Dichas apreciaciones son compartidas también por Roxana⁴, quien a pesar de encontrarse realizando su práctica profesional en un colegio municipal de la comuna de Ñuñoa, establece a través de su diagnóstico, que el obstaculizador más trascendental que ella evidencia, son los objetivos hacia los cuales la labor de la escuela se encuentra enfocada. Es posible plantear, según el testimonio de la entrevistada, que los objetivos institucionales corresponden principalmente con lograr resultados óptimos en las pruebas estandarizadas y de selección universitaria, lo que se expresa en la centralización excesiva en la propuesta curricular del MINEDUC, donde se encuentran totalmente regulados los tiempos y dinámicas que constituyen la cotidianidad docente y que se ven altamente regidos por lograr los resultados requeridos por la institucionalidad.

“(...) el colegio también tiene la idea de puro contenido, el colegio prepara chicos para ir a la universidad, para la P.S.U., yo creo que hasta las pruebas de Educación Física la hacen con alternativas, todo es con alternativas. Entonces, en la medida en que el colegio necesita o busca que pase la materia, no puedes salirte mucho del rango de contenidos, solamente pasar la materia y seguir las pautas como lo dice el libro de economía”⁵

A causa de la situación expuesta, la entrevistada declara padecer cierto temor en cuanto a su futura estabilidad laboral, puesto que no le sorprendería quedar desvinculada del espacio escolar al transgredir los tiempos y objetivos institucionales, en pos de la generación de iniciativas tendientes a cuestionar la programación institucional. Sin embargo, vislumbra de forma positiva la experiencia que posteriormente espera conseguir en la escuela, puesto que, de acuerdo a sus relatos, a pesar de los obstáculos que señaló, cree fehacientemente que el vivenciar la práctica pedagógica, provee de los insumos teórico/metodológicos necesarios para sobreponerse a muchas de las problemáticas, que debido a su inexperiencia profesional, se han presentado.

También llama la atención las impresiones entregadas por otra de las entrevistadas, quien si bien concuerda con los antecedentes arrojados por el resto de las consultadas, señala que para su propia práctica profesional la generación de una relectura de los elementos curriculares, constituyó una experiencia

⁴ Estudiante practicante de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana en Educación, cuya identificación fue modificada para proteger su identidad.

⁵ Relato extraído desde la entrevista realizada a una profesora de Historia y Ciencias Sociales en Enseñanza Media, cuya identificación fue cambiada por razones de confidencialidad.

compleja y limitante para sus aspiraciones profesionales. Daniela⁶, quien ha realizado clases en dos colegios, uno de alta vulnerabilidad emplazada en la comuna de Puente Alto y el segundo, de nivel socioeconómico alto, situado en la comuna de Macul, declara la imposibilidad de reconfigurar la propuesta curricular desde una mirada más inclusiva producto de la inflexibilidad existente en la calendarización desarrollada a nivel institucional.

En este sentido, la entrevistada sostiene que los aparatos administrativos de la institución escolar, la rigurosa distribución y fiscalización que la administración realiza en torno a los tiempos y contenidos que se espera aborden durante un transcurso temporal determinado, constituyen los obstáculos más relevantes y perjudiciales para que el profesorado en Historia y Ciencias Sociales implemente los contenidos desde la perspectiva de género. Asimismo, nos plantea que como profesora se vio en múltiples oportunidades sobrepasada por las propias exigencias de la institución, lo cual a su entender, imposibilitó e imposibilitará en el futuro dicha implementación. La entrevistada así lo expresa:

“(…) te puede obstaculizar no solo con no permitirte analizar estos temas sino que te puede también anular como profesor, yo no tenía los espacios para transformar, para poder profundizar o para poder trabajar otra cosa; eso niega tu profesionalidad”.

Tomando en consideración las impresiones ya explicitadas, podemos dar cuenta que los obstáculos mencionados por las profesoras mencionadas coinciden, dando cuenta que siguen siendo los tiempos y las contradicciones ideológicas los principales obstáculos con que el profesorado de Historia y Ciencias Sociales se enfrenta al momento de implementar en la escuela estrategias de enseñanza/aprendizaje que busquen modificar ciertos aspectos curriculares.

Ahora bien, resulta importante relevar el juicio altamente desesperanzador que respecto a las posibilidades reales de inclusión detecta Daniela, puesto que el resto de las encuestadas, coinciden en considerar dificultoso la mencionada relectura curricular desde el enfoque de género, dando cuenta de las problemáticas asociadas a dicha re-significación tanto con el estudiantado, apoderados y los encargados de fiscalizar la labor ejercida por el cuerpo docente al interior de la escuela. Sin embargo, declaran poder realizar dicha labor de forma satisfactoria y evidenciando conjuntamente posibilidades de transformación en dicha re-significación. Por el contrario, Daniela sostiene la imposibilidad de implementar la incorporación del enfoque de género en la labor pedagógica. Desde las impresiones vertidas por ella, la escuela se presenta como un espacio de obstáculos, cerrado a tales posibilidades. En relación a ello argumenta:

“(…) Yo no puedo lograr transformaciones de género si tengo que pasar la materia a toda carrera, eso lo logro a través del proceso de análisis situado con las niñas, cómo logro eso si cada dos semanas tengo pruebas de 34 preguntas, debo desvivirme por entregar una cierta cantidad de contenidos, entonces ahí yo me rijo por lo que decreta la institución,

⁶ Licenciada en Historia y Educación, Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.

por eso para mí era rico trabajar con cursos técnicos porque no tenía el peso de la PSU”.

Un segundo punto de encuentro existente entre el conjunto de entrevistadas, guarda relación con la inexistencia de trabajo colaborativo docente en sus contextos laborales; en múltiples relatos señalan lo dificultoso que es realizar junto a sus compañeras y compañeros de trabajo discusiones profesionales, respecto a las modificaciones curriculares que posiblemente puedan ser realizadas. En este sentido, cuando se le sugiere a una de las entrevistadas que se refiera a las relaciones laborales, ella señala:

“(…) los colegas son muy intransigentes, plantean que existen temáticas mucho más importantes que trabajar o te dicen que sí, pero no se hace nada, eso igual es cansador porque siempre hay que estar motivándolos”.

Por consiguiente, un tercer nudo crítico explicitado por las entrevistadas guarda relación con las resistencias y obstáculos que respecto a la implementación de un enfoque de género generan los propios apoderados. Como se evidenció en los antecedentes teóricos que respaldan la presente investigación, de acuerdo a lo que sostiene Carmen Rodríguez, es la sociedad la que en su conjunto aplica expectativas a cada sujeto en razón de sus condicionamientos sexuales (Rodríguez, 2002). Desde dichos antecedentes, no sorprenden las resistencias evidenciadas por los entrevistados respecto a los apoderados, puesto que éstos son también parte de la estructura sociocultural e institucional que inviabiliza y niega las problemáticas de género existentes a nivel general. De acuerdo a lo mencionado por los entrevistados, estos son sujetos relevantes al interior del contexto escolar, puesto que son ellos quienes en muchas oportunidades a partir de sus propias impresiones, determinan el quehacer docente. En relación a estos obstáculos menciona Javiera:

“(…) Los apoderados son súper cerrados; en ese sentido, no quieren que los estudiantes sepan nada; también he tenido problemas por mi posicionamiento político; una vez vine con los estudiantes de segundo medio al Museo de la Memoria y los DDHH y llegó una apoderada a decirme que yo manipulaba políticamente a los niños”.

Conclusiones

Tomando en consideración los antecedentes vertidos en el presente escrito, es posible visibilizar la problemática docente desde dos dimensiones diversas pero complementarias. Como se explicitó anteriormente, las condiciones laborales en las cuales profesoras y profesores realizan sus prácticas profesionales son dramáticas y muy posiblemente impactan en el estado en el que actualmente se encuentra la educación chilena.

Resulta complejo pensar en transformaciones educativas reales si las autoridades de gobierno (a través de la serie de dispositivos con que cuenta), prosigue negando la relevancia que para la educación nacional tiene aquel saber, que a través de sus propias prácticas cotidianas desarrollan profesoras y profesores. Se continúa colmando sus jornadas de trabajo con actividades que niegan la posibilidad de tener condiciones de vida óptima para repensar un problema tan complejo y de tan larga data como es el sistema educativo chileno.

En suma, se puede señalar que tiene plena vigencia aquel concepto que hace muchas décadas atrás realizó el pensador francés Michael Foucault sobre el profesorado, en cuanto a que ellos y ellas son los “vigiladores vigilados”, es decir, profesionales para quienes el efecto panóptico se presenta de forma particular. Ello ha quedado en evidencia en las reflexiones realizadas en este artículo; el profesorado entrevistado, a pesar de poseer las competencias profesionales necesarias para poder repensar la realidad educativa en que se desenvuelven, continúan siendo reconocidos como sujetos y sujetas incapaces de generar transformaciones significativas, puesto que como ellos mismo señalaron, ya sea por directrices macro o micro estructurales, la institución educativa, con la serie de ritos y prácticas que tan naturalizadamente posee, prosigue posicionando al profesorado en su rol tradicional y con ello, negándole muy sutilmente la posibilidad de que éste o ésta, genere a través de sus prácticas, un nuevo entendimiento de su rol profesional.

Ahora bien, la idea de este trabajo no buscaba relevar únicamente las problemáticas a las que diariamente se ve enfrentado el profesorado nacional; por el contrario, parece sumamente interesante señalar que ya la sola práctica reflexiva sobre la práctica profesional docente constituye un logro, un primer momento para diagnosticar la existencia de prácticas que no solamente son nocivas para las profesoras y profesores como profesionales, sino que por el contrario, se proyectan en el conjunto de actores y actrices que configuran el espacio educativo. Es por ello, que al calor de las movilizaciones sociales que durante el último periodo ha protagonizado el profesorado chileno, parece que estas incipientes reflexiones sobre la práctica educativa, dan cuenta que posiblemente nos enfrentemos a una nueva generación de educadoras y educadores, tal vez más consciente de la trascendencia que su labor profesional posee en la macro configuración sociocultural.

Referencias

Acker, Sandra (1995). “*Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo.*” Madrid: Narcea.

Apple, Michael W. (1982). “Educación y poder”. Madrid: Paidós.

_____ (1989). “*Maestros y textos: Una economía de las relaciones de clase y sexo en la educación.*” Madrid : Paidós.

_____ (2008). “Ideología y currículo”. Madrid: Akal.

González, Fabián (2012). “Reforma educativa en la post-dictadura chilena: multitudes, mercado y protesta social”. En Con-ciencia Social N°16. Santiago: Fedicaria.

MINEDUC (2008). “Resumen de Resultados PISA 2009. Chile”. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC

Santos Guerra, M. Á. (2000). *La transmisión de los modelos sexistas en la escuela. El harén pedagógico, una perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

Unesco (2005). “*Protagonismo docente, en el cambio educativo*” en Revista Prelac N°1. Santiago: Unesco.

Schütz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.