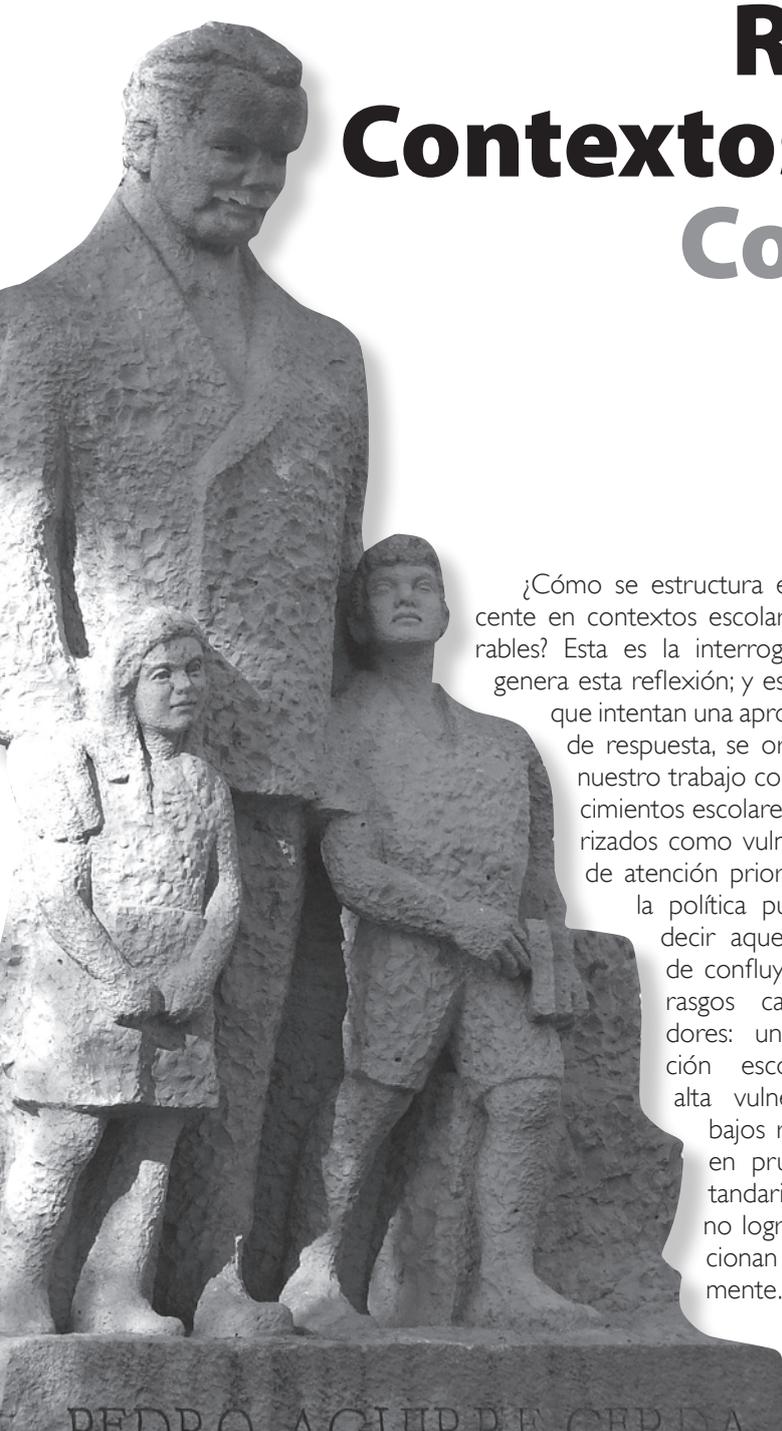




Rol Docente en Contextos Vulnerables. Construcción de Subjetividad

Flavia Fiabane Salas¹
Nadiezhdá Yañez Oyarzún²



¿Cómo se estructura el rol docente en contextos escolares vulnerables? Esta es la interrogante que genera esta reflexión; y estas líneas, que intentan una aproximación de respuesta, se originan en nuestro trabajo con establecimientos escolares caracterizados como vulnerables y de atención prioritaria por la política pública³; es decir aquellos donde confluyen, como rasgos caracterizadores: una población escolar con alta vulnerabilidad, bajos resultados en pruebas estandarizadas y que no logran evolucionar positivamente.

Dos distinciones iniciales. La primera, que si bien nuestra reflexión tiene como foco a los docentes, desde nuestra perspectiva este rol no se puede entender sin considerar que éste es *uno* más de los actores constituyentes de estos espacios escolares; obviamente el rol -y los demás- se ejecuta en relación a algo, a lo menos: conocimientos y sujetos. Una segunda aclaración se refiere a la identificación de rasgos, sentidos y características del rol docente de acuerdo al marco institucional de las organizaciones escolares.

Vulnerabilidad e interacciones en la organización escolar

Desde nuestra perspectiva, pensamos que es posible comprender estos centros educativos como "organizaciones vulneradas y vulnerables". Ello no se debe exclusivamente a las características socioeconómicas de la población escolar que asisten, sino también al hecho que estas organizaciones escolares no son capaces de garantizar el logro de los propósitos para los cuales fueron creadas. *Es decir, el desarrollo del rol docente se produce en contextos organizacionales que parecen haber perdido -más o menos- su sentido original.*

¹ Profesora de Castellano, Magíster en Educación, Investigadora Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

² Psicóloga. Investigadora Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

³ Desde el 2006 el PIIE participa de la Asesoría Técnica vinculada al Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación de Chile. Liceos se refiere a los establecimientos secundarios.

Por una parte, la vulneración tiene como primera acepción en la Real Academia Española **transgredir, quebrantar, violar una ley o precepto**; algo de esto hay en estos liceos, un desplazamiento. Las razones que explican esta situación son variadas y múltiples, es un problema complejo, y sus comprensiones y explicaciones también, coherentemente, lo son.

Por otra parte, la vulnerabilidad es definida como **“un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad, de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones internas y/o externas”** (MIDEPLAN, 2002: 32).

En los liceos desde dónde surge esta reflexión, la “realidad educativa” tiende a ser “relatada” con énfasis en la situación de vulnerabilidad que presentan los y las estudiantes. Características que muchas veces, en el discurso, se presentan asociadas a una concepción y sensación de riesgo e incertidumbre, expresadas en declaraciones en torno a la dificultad que representa convivir y enseñar a **estos** jóvenes. A modo de ejemplo, en un liceo se discute sobre el reglamento de disciplina y la propuesta de parte de los docentes es realizar denuncias a la fiscalía. El estudiante emerge como un **otro** no legítimo y enemigo.

Si se considera que **“la noción (de vulnerabilidad) tiene como característica que surge de la interacción entre una constelación de factores externos e internos, que convergen en individuos, hogares o comunidades particulares en un tiempo y un espacio determinados (...) Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, hogar o comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuestos a determinados riesgos”** (Busso, G., 2001: 8); pareciera coherente preguntarse por estos establecimientos escolares en tanto comunidades en situación de vulnerabilidad.

La “vulneración” no se produce por el solo hecho de trabajar con una población juvenil de determinada condición socioeconómica, sino que obedece a una

constelación de factores externos e internos asociados a la cultura y dinámicas familiares y socio-barriales de los jóvenes estudiantes.

Respeto a esta realidad configurada, surge la interrogante sobre la “capacidad de dar respuestas apropiadas” por parte de la escuela, la cual de seguir defendiendo sus objetivos de aprendizaje, ampliando así las oportunidades y posibilidades de integración social. Desde esta perspectiva, la pregunta respecto de quiénes o qué está en situación de vulnerabilidad remite a las **interacciones** que se suceden en los establecimientos, a saber, qué es **lo instituyente** en la organización escolar.

Vale la pena volver al ejemplo de las denuncias a la fiscalía, o las declaraciones respecto de la imposibilidad de enseñar a **estos** jóvenes por su lenguaje, comportamiento y apariencia. En esta constelación, la institución educativa no **contiene** y, más bien, en ciertas culturas escolares, amplifica los factores de riesgo.

“La indefensión y desamparo” con la que llegan los jóvenes al liceo no se disminuye -necesariamente-, al contrario, puede aumentar la “inseguridad respecto de sus capacidades”, al existir bajas expectativas de aprendizaje en el marco de la relación profesor/a-estudiante.

La emergencia pedagógica

El relato de un joven profesor -ex alumno del liceo donde se desempeña como docente- ilustra lo anterior. Este cuenta que cuando entró por primera vez, ahora como profesor, a una sala de clases esperaba “encontrar” a sus compañeros de curso: **“Mi decepción fue enorme, estos jóvenes no eran como éramos nosotros...”**.

Lo que este docente expresa es un discurso instalado en muchos establecimientos o en grupos de docentes. Evidentemente esto se explica por la masificación de la educación media, hecho no tan reciente en nuestro país. El punto es que si el pasado fue mejor, lo que sienten muchos docentes



es que sus posibilidades de despliegue de su rol son, necesariamente, menores que las de antaño. Ejercen su rol pensando que la actualidad es restrictiva y "empobrecida", sus expectativas respecto de los jóvenes son bajas -tanto sobre lo que pueden aprender como sobre donde pueden llegar-, sumado a que su condición de jóvenes actuales los asusta, muchas veces les temen, aun cuando etariamente no están tan lejos, como en el caso del profesor citado. La sensación o emoción básica que surge es la dificultad o imposibilidad radical de no poder hacer nada para volver al pasado.

Así es como, **la inseguridad sobre las capacidades** permea tanto a los estudiantes, respecto del aprendizaje y la inclusión social, como a los docentes, en cuanto a contar con las capacidades y competencias para responder a estos requerimientos.

En esa línea, resulta particularmente importante el que las interacciones de estos actores han desplazado su eje, el aprendizaje, dificultando que se constituya en factor protector. Dicho de otro modo, el docente actúa en un espacio escolar -socialmente construido- donde el enseñar y el aprender no constituyen el eje vertebrador; éste se desplazó hacia el intentar hacerse cargo de la emergencia asistencial. La falta de línea rectora produce una sensación de estar a la deriva; los puertos, las metas, se alejan, casi se invisibilizan, frustrando y cansando.

En ese marco, hemos observado un conjunto de creencias y actuaciones -en estos liceos- al que llamamos el **como sí** y que se refiere a una manifestación que se estructura como una verdadera actuación. **Este es un liceo, se hacen clases que son de bloques de 45 minutos, lo que los jóvenes tienen que aprender está explicitado en los Programas de Estudio, lo que yo, en tanto docente, tengo que hacer es enseñarles...** Pero en realidad, muchas veces los jóvenes están fuera de la sala, el horario de inicio y de término adquiere enormes márgenes de elasticidad, las calificaciones no se compadecen con lo aprendido, lo que se devela en el desajuste de los resultados en las pruebas estandarizadas.

El **como sí** produce fatiga y desencanto. Responde a un patrón sin sentido. Este modo de ser y hacer parece producir más cansancio que la decisión de acometer la tarea y genera escenarios donde lo educativo tiende a difuminarse.

Resulta interesante vincular lo anterior a la conceptualización sobre Burnout, o "**Quemarse por el Trabajo**", que se entiende como una respuesta al estrés crónico, configurado de acuerdo a tres componentes fundamentales: agotamiento emocional -sensación de no poder dar más de sí mismo-; baja realización personal en el trabajo -deterioro del sentido de competencia- y; despersonalización -percepción negativa, que se traduce en una relación impersonal, fría y distante-. En este sentido, la caracterización de las reacciones psicológicas frente al Burnout, como la irritabilidad, desánimo, hiperactividad, representan graves interferencias en la relación profesor-alumno que por ende afectan la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde una perspectiva interaccional se sabe que en las relaciones interpersonales se produce una circularidad en que las emociones se potencian. Esto ocurre especialmente en las relaciones jerárquicas como son las de profesor-alumno en que la angustia del profesor se transmite al niño angustiándolo, la ira del profesor se transmite al alumno asustándolo, el entusiasmo del profesor se transmite a sus alumnos entusiasmándolos (Arón, A. Milicic, N.).

Entonces, reponer y reparar una circularidad emocional virtuosa, superar el **como sí**, tener expectativas positivas de los estudiantes, se relaciona en gran medida con que la institución educativa recupere su centro y promueva interacciones protectoras. Esto supone desde nuestra experiencia un eje: volver al centro los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se debe desarrollar la capacidad de diferenciarse de la **cultura de la calle** a través de comportamientos, lenguaje y códigos de comunicación que delinee una cultura en la que **todo** acto tiene intencionalidad educativa; es decir, desde el procedimiento para los atrasos hasta la revisión de las planificaciones y evaluaciones en forma periódica; desde la puerta, los recreos, el aula, la salida de clases. Y por supuesto, las prácticas docentes en aula. Además se encuentra la necesidad de diferenciar y comprender los límites y responsabilidad de las relaciones entre adultos y jóvenes. Contexto vital del rol docente es la adultez. Sin embargo, es posible observar una mimetización con los códigos juveniles, lo que contribuye a la "inseguridad de las propias capacidades" y produce confusión tanto en el proceso formativo como en la capacidad del ejercicio educativo.

Identidad docente, una perspectiva histórica.

Añadiendo otro enfoque, el histórico, asumimos lo planteado por Núñez (2002), quien plantea que la identidad docente ha transcurrido por distintos momentos en los que han prevalecido características tales como el apostolado, la función pública, el rol técnico, y la docencia entendida como profesión.

Ahora bien, en tanto procesos de construcción identitarios, éstos se constituyen en una dinámica de continuidad y cambio.

Hoy, según Núñez "hay huellas de prácticamente todas la identidades históricas operando en la construcción de la identidad profesional requerida por las presentes condiciones históricas" (Núñez, l., 2002: pág.15). Así, es posible identificar aspectos de la identidad misionera, expresada en la **vocación** relevada en diversos estudios realizados con docente;

de la identidad funcionaria, en el compromiso con la educación municipalizada y también en "valores (o disvalores según se aprecie) como la estabilidad y dificultad para aceptar el riesgo o la incertidumbre, la tendencia a la uniformidad o dificultad para aceptar la diversidad, la dificultad para asumir responsabilidad individual, el formalismo y otros".

Entonces, en un espacio escolar en vulnerabilidad, se despliega un rol docente que producto de su construcción histórica asume identidades diversas o rasgos de esas diversidades que coexisten en un mismo individuo. Dicho de otro modo, en un contexto organizacional donde el propósito fundacional -el aprendizaje- se desplaza, el docente actúa desde una identidad en que está presente el **apostolado**, desde donde se dicen frases tales como: "a estos niños lo que hay que entregarles es sólo cariño", "pobres niños...". También está presente la **función pública**, que muchas veces sostiene la voluntad de que los jóvenes permanezcan en el liceo, no deserten, pero no siempre teniendo claro para qué están allí. Además, el **rol técnico**, expresado en frases como "dígame lo que tengo que hacer y lo hago...", no considerando que el criterio profesional no se transfiere, sino que se elabora. Naturalmente también están presentes características de los **profesionales docentes**.





La catalización de conversaciones

Quienes trabajamos en iniciativas de colaboración, de trabajo compartido con estos liceos, vivenciamos la organización escolar vulnerada y estas identidades docentes con rasgos yuxtapuestos, de ejercicio sincrónico.

Este trabajo, el nuestro, llamado de asistencia técnica, evoca, a veces, el rol de asistentes de un escenario social donde los actores han perdido su vinculación, donde cada grupo -docentes y estudiantes- tiene un referente distinto, están ahí por motivos diferentes y no logran construir un espacio compartido. Al mismo tiempo, los docentes no forman un coro, sino una multiplicidad de voces que emergen desde los distintos estadios identitarios en los que se encuentran.

A veces podría parecer que la asistencia técnica no hace más -ni menos- que intentar convocar y catalizar una conversación entre los actores escolares que produzca un sentido y una voluntad compartidos, lo que requiere que, a lo menos, reconozcan la vulnerabilidad presente en sus interacciones, desde una perspectiva colectiva.

Y hablar de identidades colectivas, es referir a un "nosotros", un hacer, un presente, una historia y una forma de significar todo ello. En palabras de Larraín (1996: 209), "la construcción de la identidad es un

proceso discursivo que permite una variedad de versiones. Esta concepción de identidad no sólo mira el pasado como la reserva privilegiada donde están guardados los elementos principales de identidad, sino que también mira hacia el futuro y concibe a la identidad como un proyecto. La pregunta por la identidad es entonces no sólo ¿qué somos?, sino también ¿qué queremos ser?".

Pensamos que hay que avanzar, por el desarrollo de los estudiantes de estos establecimientos, pero también por la alegría y bienestar de los docentes.

Fortalecer la conversación colectiva sobre los sentidos y propósitos del quehacer docente, es una posibilidad de avanzar, es decir trabajar colectivamente -escapando de la condición de aislamiento- sobre los por qué y para qué del ejercicio docente.

Entonces, reflexionar desde dónde se han llegado a constituir, colectivamente, como los docentes que son hoy, y por sobre todo, cómo lo anterior les permite pensar lo que quieren ser, así como qué interacciones facilitan y potencian la reposición de los procesos de enseñanza y aprendizaje, diferencian la cultura escolar de la calle y el sentido de la adultez en los procesos formativos, es un ejercicio de reflexividad de naturaleza colectiva y organizacional, no sólo necesario, sino ineludible, que configura en sí mismo una **acción** de confianza, protección y con perspectiva de futuro.

Referencias bibliográficas

Arón, A., Milicic, N. *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Disponible en: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf

Busso, G. (2001). CEPAL – CELADE. *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX*. Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y El Caribe.

Larraín, J. (1996). *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*. Editorial Andrés Bello. Capítulo 3.

MIDEPLAN, (2002). *Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza*. Documento de trabajo.

Núñez, I. (2002). "La formación de docentes. Notas Históricas". Publicado en: Ávalos B., *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*, Santiago. Ministerio de Educación. 2002.