



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

García García, Vanessa Denisse
Imaginario social de profesoras básicas en torno a sus
estudiantes: de voces y sentidos en el contexto municipal
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 42, 2021, pp. 151-166
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042garcia9>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243166546010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Imaginario social de profesoras básicas en torno a sus estudiantes: *de voces y sentidos en el contexto municipal*

Vanessa Denisse García García
Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile.

Recibido: 08 de mayo 2020 - Revisado: 11 de septiembre 2020 - Aceptado: 18 de septiembre 2020

RESUMEN

Durante las últimas tres décadas en Chile se han implementado políticas y reformas educativas con el propósito de mejorar la calidad educativa. En este contexto se han establecido diversos mecanismos, uno de ellos: el Marco de la Buena Enseñanza (2003) que actúa como un marco normativo de las actuaciones pedagógicas de los docentes articulándose con la manera en qué se les evalúa y remunera¹, sin embargo, los resultados respecto de elevar la calidad de la educación chilena no han sido los esperados. Cabe cuestionarse esta dialéctica entre las normas y los imaginarios sociales ¿qué tan fuertes son estos últimos en las actuaciones de los docentes? ¿qué relación dialéctica se establece entre ellos? ¿qué sucede con profesoras básicas que presentan imaginarios sociales desvalorizados tanto de ellas mismas como de sus estudiantes? El presente artículo se enmarca en un programa mayor de investigación que estudia los imaginarios sociales de los docentes como las creencias, visiones y expectativas que internalizan tanto individual como colectivamente en el tejido social, cultural, político y económico de la sociedad versus la praxis educativa. El estudio busca comprender los imaginarios sociales de profesoras básicas en torno a sus estudiantes, en el contexto de la educación municipal. Ello desde un paradigma cualitativo y mediante un enfoque hermenéutico-socio-crítico que se propone tensionar el carácter construido de las realidades sociales en tanto su posibilidad de cambio.

Palabras Claves: Calidad; educación; imaginarios sociales; profesoras básicas; estudiantes.

1. La nueva ley de carrera docente 19.903 de 2019 asocia las remuneraciones de los docentes chilenos que ejercen en el sector público al nivel de ancillamiento en que son asignados por el Ministerio de Educación, que entre otras

*Correspondencia: vandenisse@gmail.com (V. García).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-0998-3897> (vanessa.garcia@uautonoma.cl).

Social imaginary of women primary school teachers around their students: *of voices and meanings in the municipal context*

ABSTRACT

During the last three decades in Chile, educational policies and reforms have been implemented with the purpose of improving the quality of education. In this context, several mechanisms have been established, one of them: the Framework for Good Teaching (2003), which acts as a normative framework for the pedagogical actions of teachers, articulated with the way in which they are evaluated and remunerated. However, the results in terms of raising the quality of Chilean education have not been as expected. It is worth questioning this dialectic between norms and social imaginaries. How strong are the latter in the actions of teachers? What dialectic relationship is established between them? What happens with basic teachers who present devalued social imaginaries both of themselves and of their students? This article is part of a larger research program that studies teachers' social imagery as beliefs, visions and expectations that they internalize both individually and collectively in the social, cultural, political and economic fabric of society versus educational praxis. The study seeks to understand the social imagery of primary school teachers about their students, in the context of municipal education. This is done from a qualitative paradigm and through a hermeneutic-socio-critical approach that aims to stress the constructed nature of social realities in terms of their possibility of change.

Keywords: Quality; education; social imagery; basic teachers; students.

1. Antecedentes

Los imaginarios sociales son procesos de carácter psíquico, social, cultural, político e histórico, realidades que se instituyen en la psiquis humana a partir de emociones, deseos, creencias etc. y se institucionalizan a nivel social mediante sistemas de significaciones como el lenguaje, la religión, el derecho y la educación, entre otros (Castoriadis, 1999). Mediante, éstos realizamos el reconocimiento propio y también del otro, en este sentido, la dimensión instituyente del imaginario se asocia a las capacidades de ilusión, fascinación y seducción utilizadas por el “yo” para su identificación con la “imagen especular”. El reconocimiento de la imagen especular se produce, según Lacan (2008), cuando el niño logra percibir su imagen en el espejo, el que puede ser un objeto como tal pero también la “mirada de otro”, en esta fase de reconocimiento se desarrollaría el “yo” como instancia psíquica.

En Chile existe un imaginario social desprestigiado sobre la profesión docente, este domina la opinión pública, los medios de comunicación e inclusive la opinión de los propios docentes.

Es importante mencionar, que si bien el estudio sólo reporta fragmentos de un imaginario docente (...) estos fragmentos son fundamentales para la reflexión del entramado de significaciones que se dan en el contexto histórico, social, político, económico y cultural chileno

variables, también considera los resultados de la evaluación docente. Estos tramos de encasillamiento se encuentran secuenciados en categorías denominadas: acceso, inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II.

(...). Un escenario de imaginarios sociales de carácter dominante, instalados por la voluntad de poder y fuerza desde el modelo y fuerza desde el modelo neoliberal, el cual promovió políticas públicas y educacionales de privatización, estandarización, examinación y rendición de cuentas, las cuales fueron perpetuadas después por los gobiernos de turno, generando serios problemas de calidad, equidad y segregación escolar versus recurrentes contradicciones entre los discursos educativos, sociales y políticos etc. De esta manera, el modelo y sus lineamientos políticos no propiciaron la diversidad, sino por el contrario la estandarización, homogenización y uniformidad de las instituciones y los sujetos (García, 2016, pp. 176-177).

Pero *¿qué sucede con los docentes que trabajan en el sistema municipal?* Se ha instalado en la sociedad la percepción de que la educación municipal es mala o, al menos, peor que la privada (Huidobro, 2010).

Según Bellei y Valenzuela (2010) la profesión docente se ha visto desprestigiada en forma progresiva por factores tales como una formación inicial de baja calidad, una gran concentración de estudiantes con bajo rendimiento académico, remuneraciones bajas en relación a otros profesionales de carreras inclusive de carácter técnica y por una percepción de los profesores en ejercicio de que su trabajo es poco valorado y presenta un pobre reconocimiento social tanto a nivel gubernamental como de la opinión pública. Las políticas educativas instaladas durante los últimos 30 años apuntan a la implementación de mecanismos performativos de privatización, estandarización, examinación y rendición de cuentas (Cornejo, 2015). La profesión docente está desvalorizada, sin embargo, pareciera estar aún más desvalorizada en los establecimientos municipalizados, asociados por la opinión pública con una educación de mala calidad y con profesores que no quieren evaluarse y son poco comprometidos con su labor.

Poderosos sectores del mundo político y académico han instalado una odiosa y sistemática campaña a través de los medios de comunicación que, año tras año, atribuye los resultados insatisfactorios en el SIMCE, que se han mantenido estancados durante toda la década, a la calidad del desempeño de los profesores e indirectamente a la falta de una acción más robusta del gobierno para controlar a los docentes; presionando por el término del Estatuto Docente, para que las condiciones laborales y salariales del profesorado del sector público queden libradas a la libre competencia del mercado, tal como ocurre con aquellos que trabajan en el sector particular subvencionado (Assaél, 2008, p. 9).

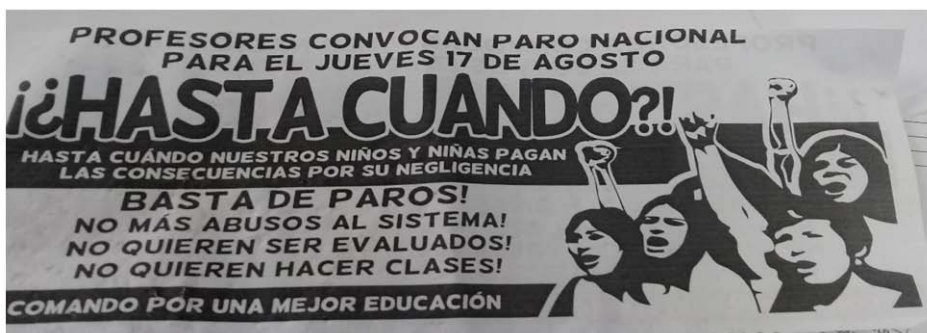


Figura 1. Panfleto realizado por “comando por una mejor educación” y alusivo a paro de profesores convocado por el colegio de profesores respecto de la carrera docente en Chile.

Si consideramos la imagen deslegitimada que se reporta², con respecto a los docentes que trabajan en el sistema de educación municipal *¿qué sucedería si agregásemos a ello la condición de género, rol y especialidad de los profesores?* Con respecto a la satisfacción personal de trabajar en diversos contextos y dependencias educacionales, se reporta que los profesores y las profesoras básicas de establecimientos municipales, sienten que es más difícil su trabajo docente (Ávalos, 2013). En relación al perfil docente actual y su identidad, podemos señalar que según un reciente estudio (Valenzuela y De Los Ríos, 2013) la mayoría de los profesores pertenecen al género femenino, son de sectores urbanos, estratos socioeconómicos medios, con familias que poseen niveles medios de escolaridad, muchas veces primera generación de profesionales. Existe una superioridad de mujeres respecto de los varones, en el personal docente; lo que se manifiesta en todos los niveles, alcanzando las profesoras un 70% aproximado de presencia, sin embargo, las mujeres están sub-representadas en las plantas directivas y de directores, las que están integradas mayoritariamente por hombres (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, 2011).

1.2 Delimitación del problema

Existe un imaginario social desprestigiado sobre la profesión docente en Chile, cuestión que reportan las investigaciones, la opinión pública, los medios de comunicación e incluso los propios profesores; este imaginario se percibe aún más deslegitimado con respecto a los docentes que trabajan en el sector municipal, principalmente aquellos que ejercen la pedagogía en enseñanza básica. A todo ello agregamos que la mayoría de los docentes, pertenecen al género femenino y se evidencia que las mujeres no acceden a puestos directivos o gremiales. Si consideramos que la mirada que las profesoras tienen sobre su rol docente puede ser proyectada en los estudiantes, como en un efecto de espejo tal como lo dijera Lacan (2008) es de vital importancia comprender *¿cómo las profesoras de educación básica configuran imaginarios sociales respecto de sus estudiantes?* y *¿qué sucede si el imaginario desprestigiado de profesoras básicas, mujeres, que se desempeñan en establecimientos vulnerables y municipalizados, mediatiza su mirada en torno a su propio rol docente y en torno a sus estudiantes.*

2. Metodología

La presente investigación se desarrolla desde un paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo-socio-crítico, y como un estudio de caso de carácter único e intrínseco, busca indagar la comprensión del imaginario docente en torno a los estudiantes, pero en la particularidad de profesoras básicas mujeres que trabajan en establecimientos municipalizados. “Un caso es una unidad social que puede ser constituido tanto por un solo individuo como por un grupo de ellos y que además posee características interesantes de indagar y comunicar” (Labarca, 2008, p. 65). El caso en estudio como unidad de análisis está conformado por 12 profesoras básicas, mujeres, que trabajan en establecimientos municipalizados de la Región Metropolitana y que tienen distintos años de ejercicio profesional. El objeto de análisis corresponde al imaginario social de profesoras básicas que trabajan en escuelas municipalizadas de zonas urbanas, respecto a sus estudiantes, expresado mediante historias de vida profesional que se analizan bajo la perspectiva del caso en estudio.

2.1 Objetivos

General: comprender cómo configuran profesoras básicas que trabajan en establecimientos municipales de zonas urbanas de la Región Metropolitana, el imaginario social en torno a sus estudiantes.

2. Tanto a nivel de los propios docentes como de la opinión pública.

Específicos

1. Identificar los imaginarios sociales de profesoras básicas que trabajan en establecimientos municipalizados, en torno a su profesión docente.
2. Describir los imaginarios sociales que las docentes configuran en torno a sus estudiantes.
3. Interpretar de qué manera se vincula el propio imaginario que tienen estas profesoras sobre su profesión con la configuración del imaginario social que realizan respecto de sus estudiantes.

Se propone un Diseño de investigación que consiste en un trabajo de carácter hermenéutico con una orientación etnográfica. Para las fases en el diseño de investigación se utiliza la propuesta de [Martínez \(2002\)](#), se consideran tres fases, pre-activa, interactiva y post-activa. Se utiliza un análisis de contenidos con categorías inductivas y deductivas, que incluyen tres niveles distintos de profundidad. En el primer nivel, se construyen las historias de vida profesional de cada profesora del caso, a partir de las entrevistas en profundidad y guion de entrevistas con temáticas preestablecidas; en el segundo nivel, utilizando las historias de vida profesional, se releva en cada generación de profesoras aspectos importantes del caso por generación, es decir, qué opinión tienen las profesoras con respecto a su profesión, su práctica pedagógica y sus estudiantes, versus lo que se institucionaliza sobre su rol; en el tercer nivel se plantean las particularidades del caso según cada generación y del caso en su totalidad.

La selección de las profesoras que componen el caso en estudio se define desde los siguientes criterios fundamentales: metodológicos relevando características comunes de los docentes que pertenecen a la Región Metropolitana, empleando para ello diversas investigaciones ([Ávalos, 2013](#); [Microdatos, 2005](#)) teóricos, es decir, docentes que trabajan en establecimientos municipalizados, en contextos de alta vulnerabilidad, cuya formación inicial sea profesoras básicas y finalmente cuyo género sea femenino y de factibilidad.

Tabla 1

Doce informantes claves de cuatro escuelas municipales de una comuna de la región metropolitana.

Profesoras según años de Experiencia Docente (12 profesoras)		
Primera generación 0-7 años experiencia docente	Segunda generación 8-29 años	Tercera generación + 30 años
P4 (cinco años)	P1(veinte y dos años)	P6 (treinta y ocho años)
P5 (siete años)	P3(veinte y tres años)	P7(treinta y tres)
P2 (cinco años)	P10(veinte y tres años)	P9 (treinta y cinco)
P8 (cinco años)	P11(dieciséis años)	P12 (cuarenta años)

Fuente: Elaboración propia.

3. Presentación y análisis de la información

Los datos son estudiados mediante un análisis de contenidos, que incluye tres niveles distintos de profundidad. A continuación, se presenta el último nivel de análisis con las particularidades del caso, constituido por una primera generación de profesoras con hasta 7 años de experiencia docente (P4, P5, P2 y P8); una segunda generación de profesoras, desde 8 a 29 años de experiencia (P1, P3, P10 y P11); y la tercera generación de profesoras con más de 30 años de experiencia (P6, P7, P9 y P12).

3.1 Descripción de categorías

Familia de origen: las profesoras básicas del caso relevan en su grupo familiar de origen, la figura de la madre, estas sufren por distintos motivos familiares y se sacrifican en beneficio de los demás. La mayoría de ellas ejerce su función como dueñas de casa; es el padre quien provee esencialmente mediante el ejercicio de un oficio. Los recursos económicos de la familia sirven para sobrevivir ya que las profesoras no poseen privilegios pues pertenecen en su mayoría a estratos socioeconómicos con menos ingresos.

P5: *“mi madre era la típica viejita costurera del barrio y mi hermano también el típico chiquillo de población, no continuó estudiando”.*

P10: *“mi madre dueña de casa, me enseñó la misericordia. En mi juventud cuando estaba en la universidad estudiando historia, mi padre sufrió un gravísimo accidente automovilístico, chocó y quedó muy grave”.*

P12: *“mi mamá era dueña de casa y éramos dos hermanas, (...) Lamentablemente mi padre se murió cuando yo tenía 12 años y mi vida no fue mucho papá”.*

Motivaciones, vocación y formación docente inicial: en el período de infancia todas las profesoras del caso relatan haber tenido como referente importante profesoras mujeres y de educación básica, asociadas a características maternas, tales, como el cariño y compromiso. No obstante, en la generación de profesoras con más años de experiencia docente (más de 30) existe una diferencia; la figura de la profesora, además, de estar asociada a características maternas, también se relaciona a una figura de respeto y admiración, una figura digna de ser admirada con un mejor estatus social. Respecto de las motivaciones y vocación por la carrera de pedagogía en Educación General Básica, diez de las doce profesoras del caso, estudiaron o deseaban estudiar otra carrera antes de elegir Pedagogía Básica, entre estas carreras se mencionan: ingeniería en informática, asistente social, pedagogía en historia, teología, educación de párvulos, ingeniería en alimentación, pedagogía en biología, pedagogía en matemática y enfermería. La Formación Inicial Docente de las profesoras fue realizada sustancialmente en universidades de carácter privado, exceptuando la tercera generación de profesoras, con mayor edad y experiencia docente que estudiaron en universidades estatales. Las profesoras de la primera y segunda generación relatan en su mayoría, que estudiaron desempeñando en forma paralela otras labores tales como el ser dueñas de casa, mamás o trabajadoras. La tercera generación que se dedica principalmente a estudiar y tiene trabajos esporádicos.

P2: *“jugaba a ser profesora desde chica y siempre me gustaron mis profesores básicos, los encontraba cariñosos y preocupados (...) Al salir de cuarto medio entré a estudiar informática...pero al final mucha teoría y poca práctica, fue simplemente aburrido, me retiré de la carrera. Al año siguiente entré al instituto para estudiar la carrera de educación básica”.*

P3: *“siendo técnico en párvulo, yo comencé a estudiar para profesora de educación general básica en la universidad (privada) quería estudiar para educadora de párvulos, pero la sede que daba la carrera estaba en Providencia, muy lejos”.*

P7: *“cuando tuve que elegir una carrera mi primera opción era ser matrona, (...) coloqué como segunda opción profesora de biología”.*

Primeras experiencias pedagógicas: una característica recurrente en el discurso de las profesoras del caso, son las experiencias con carácter de trauma y agresiones, principalmente en la primera y segunda generación de profesoras, agresiones ejercidas por directivos, estudiantes y apoderados. En la tercera generación de profesoras, se coloca de manifiesto el cansancio y agotamiento por el trabajo docente versus el valor de la “contribución social” y el sentido de “comunidad”.

P5: *“una vez ¡casi me muero! llegué a la sala de profesores y me senté en un puesto cualquiera, de repente una profesora en un tono muy prepotente me dice ¡este asiento es mío, te puedes parar!”*

P3: *“yo estaba leyendo un folleto de propaganda para elegir representantes del colegio de profesores (...) pero me vio una profesora que me acusó con la directora (...) ésta me llamó inmediatamente a su oficina (...) me dijo que tenía 24 horas para probarle mi inocencia, ¡Yo estaba súper asustada!”*

P12: *“cuando comencé a ejercer como profesora, trabajaba con cursos grandes y chicos, pero ahora trabajo más con los chicos porque me gustan más, son más moldeables que los grandes, se ven resultados al tiro, el problema con los grandes es que en estos sectores van creciendo y empiezan a tener más libertad y yo le pregunto y se acuestan a las dos de la mañana y cuando pregunto por qué, me dicen “es que mi mamá se curó”*

Práctica pedagógica actual: la experiencia pedagógica actual se sitúa desde la descripción de un contexto difícil y una visión respecto de los estudiantes, relacionada con niños y niñas que en su mayoría no reciben el apoyo de sus familias, que son agredidos debido al abandono o situaciones de abuso de distinta índole. Los estudiantes más grandes³ son caracterizados por: *“desordenados, no manifestar interés por los estudios y hablar con un lenguaje soez”*. Existe preferencia por los niños más pequeños, especialmente de primer y segundo año básico, estos serían moldeables y proclives a tener buenos comportamientos. Las docentes del caso, se sienten poco respetadas por sus estudiantes y tienen bajas expectativas sobre ellos exceptuando los casos en que las familias apoyan a sus hijos(as), sin embargo, en la segunda generación de profesoras, existe la intención de generar instancias de mejor convivencia con los estudiantes, ya que los costos emocionales de interacciones conflictivas son muy altos; realizan una articulación de sentido entre los problemas de sus alumnos y las políticas educativas de Estado implementadas durante las tres últimas décadas. Las tres generaciones de profesoras prefieren trabajar con niños más pequeños, en quienes tienen mejores expectativas y receptividad.

Las profesoras del caso relacionan su función pedagógica con dos roles; el primero asociado a la formación de hábitos y valores y el segundo con el cumplimiento de tareas administrativas emanadas fundamentalmente desde el Ministerio de Educación. Es decir, un rol de carácter misionero y un rol de carácter técnico.

P4: *“ahora mismo tengo la jefatura de un curso pequeño, pero me toca hacer una asignatura a un octavo año básico que son terribles (...) me han complicado bastante sobre todo porque son muy desordenados y tienen unos valores a los que yo no estoy acostumbrada”*

P9: *“cuando entré a trabajar a esta escuela y a la comuna de Lo Espejo, mis compañeros me decían que este trabajo no era para mí, que debía salirme de acá, pero yo insistí en quedarme en esta escuela porque sabía que tenía muchas cosas que entregar, muchas cosas que aportar a estos jóvenes”*

P7: *“la mayoría de los colegios en los que trabajé fueron particulares subvencionados, esta escuela es la primera escuela municipal en que trabajo (...) cuando llegué me quería morir, me llamó mucho la atención la forma en que hablaban los niños y las niñas, nunca en mi vida había escuchado tanto garabato y de tan grueso calibre, además, los apoderados también eran agresivos”*

3. Principalmente de 8° básico.

Condiciones de trabajo y sentido de valoración docente: las docentes perciben al sector en que trabajan como peligroso, con altos niveles de delincuencia y drogadicción. Tienen que trabajar con familias, que, según la percepción de las docentes, *“no se preocupan de sus hijos e hijas y en muchas ocasiones vulneran los derechos de éstos”*. El clima laboral lo perciben tenso, tienen problemas con los directivos por la forma en que éstos manejan la autoridad, también, problemas de convivencia entre colegas. Señalan agresividad respecto del entorno por el trato de algunos apoderados, estudiantes y directivos. En cuanto a la salud, se menciona cansancio y estrés producto de labores administrativas y la práctica pedagógica en un contexto social difícil.

A nivel macro y respecto de sus condiciones de trabajo, las profesoras del caso manifiestan estar en desacuerdo con muchas de las principales políticas y reformas educacionales, principalmente aquellas relacionadas con la Evaluación Docente y el Marco de la Buena Enseñanza. A juicio de ellas, la Evaluación Docente mediante el Marco de la Buena Enseñanza *“no permite evaluar lo que es ser un buen profesor o profesora”*. Al mismo tiempo, existe sensación de baja participación frente a políticas educativas y reformas; desconfianza frente a estas instancias las cuales se consideran como un: *“montaje” ¿para qué participar? ¡si todo ya está hecho!* Respecto de las remuneraciones las consideran bajas en comparación a otras profesiones y también en comparación a carreras de carácter técnico.

Las profesoras del caso se sienten desvalorizadas por la opinión pública, los medios de comunicación, el gobierno y Ministerio de Educación, entre otros estamentos. Esto se expresa en apelativos tales como: *“profesoras chinches, culpables del fracaso educacional, las peores profesoras, nanas calificadas, piedras de tope, culpables de todo, simples obreras, profesoras flojas que no se quieren evaluar, que solo cumplen con lo que el ministerio dice, pobres profesoras para escuelas pobres”*. Expresan que su profesión tiene un *“bajo estatus”*⁴ y sienten una sensación de desprestigio por trabajar en un contexto municipal y un sector peligroso.

P2: *“tengo 38 horas a la semana y por ellas me pagan mensualmente aproximadamente líquido 380.000 pesos, no me alcanza para vivir, aun siendo soltera, viviendo con mis padres y no teniendo hijos. Si tuviese la posibilidad de estudiar otra carrera lo haría (...) a nosotros los profesores, sobre todo los que trabajamos en contextos municipales nos miran como chinches”*.

P1: *“ahora pretenden con la ley de inclusión que se termine la discriminación, acabar con la distinción entre escuelas municipales y particulares subvencionadas, pero hubo una segregación fuertísima y que aún continúa (...). Por otra parte, la municipalización fue el peor error que pudo cometerse con la educación chilena porque se entregó los establecimientos que dependían del ministerio a las municipalidades con gente y alcaldes que no tienen idea de educación, que no estaban preparado para ello. Muchos de los puestos en el departamento de educación, se obtienen por favores políticos (...) Yo soy profesional porque estudié para ello, pero a veces nos miran como nanas como nanas calificadas jajajaja”*.

P11: *“estuve un año en esa escuela y lo pasé muy mal, porque la directora era muy maltratadora con los profesores, era una persona indolente y sin respeto hacia los demás. Había en esa escuela una colega que tenía cáncer y la directora no tenía ninguna deferencia con ella en cuanto a los permisos (...) Recién ahora comienzo a procesar todo (...) lo bloquee y recién me doy cuenta”*⁵.

4. Del latín status como “estado o condición” para efectos de esta investigación, el estatus es la posición social que el sujeto, en este caso las profesoras, ocupan en la sociedad chilena, en comparación a otras profesiones o carreras ya sea de carácter técnica o profesional.

5. Una de las ventajas de realizar entrevistas en profundidad, bien realizadas, es visibilizar lo que se introyecta en la psiquis humana.

P12: *“el profesor es usado para que se cumplan las políticas, se hizo y se hizo, pero ¿se hizo con corazón? porque la gente que manda no tiene corazón (...) he conversado con mis colegas y me da rabia cuando llega a fin de mes y ver que la plata no alcanza y que tengo que hacer milagros para estirla”.*

4. Conclusiones

En este apartado, se plantean categorías discursivas que dan respuesta al objetivo general de la investigación “comprender cómo configuran profesoras básicas que trabajan en establecimientos municipales de zonas urbanas de la Región Metropolitana, el imaginario social en torno a sus estudiantes”, y también a los objetivos específicos. Es relevante mencionar, que la discusión y las conclusiones están referidas exclusivamente al caso particular de las profesoras participantes de este estudio y no se pretende generalizar, en tanto, la investigación tiene una clara definición cualitativa. En este sentido la imposibilidad de generalizar constituye una limitación, desde la premisa de formalizar de manera más robusta la línea de investigación. No obstante, una proyección para su desarrollo es recurrir al mecanismo de transferencia para replicar el estudio en condiciones similares y la realización de proyectos de carácter mixto.

4.1 Triada Madre, Mujer Popular y Profesora Básica

“Una maestra no puede realizar su obra ampliamente si renuncia por antemano a lo que son sus distintivos de mujer: la necesidad de amar, el anhelo imperioso hacia la maternidad, el afán de sacrificio y la orientación inflexible hacia la piedad”

(Maluenda, 1930).

Ante la pregunta *¿cómo llegó a ser profesora?* surge como referente importante en la familia de origen, *“la madre”* aquella que cuida a su familia, se sacrifica y se posterga por los demás; aquella que realiza sus labores como dueña de casa y colabora con su marido, quien por lo general ejerce un oficio, para proveer a la familia. En la primera infancia de las profesoras del caso, aparecen mujeres importantes, mujeres que también compartirán las cualidades de la madre *¿quiénes?* sus Profesoras Básicas. El ideal de “maternidad” asociado a cualidades como el cariño, compromiso y abnegación por el cuidado de los hijos(as) y la familia, es extrapolado por las docentes del caso, a sus profesoras de enseñanza básica. Además, esta característica se vuelve una de las motivaciones recurrentes, para la elección de su actual profesión.

Este ideal materno asociado a la figura de la profesora básica se remonta en Chile a la época histórica de formación de preceptoras⁶, en este período una parte de la elite política del siglo XIX, compuesta por hombres, formula el perfil de quienes educarán a los niños y niñas más pequeños de sectores populares; perfil pensado para la mujer, desde ideales maternos como el cariño, ternura y disciplina, ideales que son institucionalizados mediante una alianza entre Estado e Iglesia, alianza que se extiende desde 1854 hasta 1883.

La Normal fue creada por una “necesidad” del gobierno de educar a las clases populares, homogeneizar la formación y hacerla más extensiva. La mujer resultaba especialmente idónea para impartir la educación a los niños más pequeños, debido a sus cualidades de género: buen trato con los niños, mayor preocupación por el

6. Preceptoras eran aquellas mujeres educadas en los conventos para educar a los niños y niñas en la primera infancia, fundamentalmente mediante los valores inculcados por las monjas en una primera instancia, posteriormente por las primeras normales chilenas.

orden de la Escuela, entre otras. Desde esta perspectiva, la elección de las Religiosas del Sagrado Corazón para su dirección resultaba "ideal", puesto que la educación femenina tenía que estar regulada por fuertes reglas morales que permitieran el control de las pasiones (Peña, 2000, p. 119).

La visión que mujeres profesoras básicas tienen respecto de la elección de su profesión, se encuentra anclada en un imaginario social que las sitúa desde ideales asociados a la maternidad para distribuir sus roles sociales y laborales; una visión muy cercana a las primeras preceptoras para la instrucción primaria, formadas en la Escuela Normal dirigida por el convento Religiosas del Sagrado Corazón en la segunda mitad del siglo XIX.

Las docentes del caso juegan en su primera infancia a representar el rol de profesora básica, desde la triada madre-mujer-profesora. No obstante, cabe preguntarse *¿por qué la mayoría de ellas decide como primera opción estudiar otra carrera? o convertirse como primera opción en profesora de enseñanza media y no en profesora básica?* Actualmente los profesores de enseñanza media presentan un estatus superior al de profesores básicos, lo que aún se perpetúa en pleno siglo XXI: primero por el Estado que fija a los profesores de enseñanza media una remuneración superior que la de profesores básicos, tanto en su renta mínima nacional como en el bono de reconocimiento profesional por especialidad (BRP)⁷. Segundo, por la opinión pública la misma comunidad docente que reconoce a los profesores de enseñanza media con un estatus superior al de los profesores básicos (Ávalos, 2013).

Mientras las profesoras básicas tienen sus orígenes en la Escuela Normal Chilena, regida inicialmente por la Iglesia, los docentes de enseñanza media tienen sus raíces principalmente en las universidades como el Instituto Pedagógico de Chile con mayor porcentaje de hombres, bajo la tutela de profesores alemanes (Cox y Gysling, 2009; Peña, 2000). En este sentido, existe un imaginario social de origen dominante en que se destaca la importancia del orden y el disciplinamiento para educar a los sujetos y la asignación implícita de roles pedagógicos por género, es decir, profesoras mujeres para educar a los más pequeños en la moral y las buenas costumbres, un rol reducido al ámbito de lo privado y profesores hombres para educar a los más grandes desde el pensamiento científico y la generación de conocimientos, un rol asociado al ámbito de lo público. Permanece el imaginario social, que reduce la función de la mujer a lo privado mientras que la del hombre a lo público, prueba de ello es la escasez de mujeres en puestos directivos, a pesar de constituirse en una profesión mayoritariamente femenina (Mineduc y CPEIP, 2018). "Los hombres están en lo público, en lo político, en el ámbito de la libertad; las mujeres en lo privado, en lo doméstico, en el ámbito de la necesidad; es decir, privadas de ser sujeto son objeto. A toda opresión se opone una rebeldía, ¿cómo ha sido la rebeldía de las mujeres?" (Kirkwood, 1987, p. 81).

¿Habría sido un acto de rebeldía que la mayoría de las profesoras elijan como primera opción otras carreras o ser profesoras de enseñanza media? ¿un acto de rebeldía que las sitúe desde un lugar distinto al asignado en un imaginario social con un poder dominante y coercitivo que reglamenta en forma implícita y explícita la vida cotidiana de las mujeres y restringe sus libertades y derechos? ¿un intento por situarse desde un lugar distinto, al asignado para la mujer popular; la mujer- madre y la mujer-profesora básica?

7. Quien desarrolla esta investigación fue directora de establecimientos educacionales (2016-2019) observando planillas de sueldo que reportan remuneraciones más altas de los docentes de enseñanza media respecto de docentes de enseñanza básica. Un ítem distinto es el BRP (bono de reconocimiento profesional que es más alto, para profesores de media y solo se iguala al de los docentes que ejercen la pedagogía básica cuando tienen mención fundamentalmente en lenguaje, matemática, ciencias o historia).

Las profesoras del caso, NO eligen como primera opción ser profesoras básicas, pero terminan estudiando la carrera y comienzan sus primeras experiencias pedagógicas marcadas por el dolor ¿por qué elegir una profesión que se asume como desvalorizada y sin posibilidad de ascenso social?

Existe un orden implícito que las “empuja” al sacrificio, a ejercer una profesión dedicándose y postergándose siempre por los demás. Un orden que refleja, por una parte, la condición de mujer en un imaginario patriarcal dominante y por otra un ethos sacrificial en un sistema social funcionalista y de mercado, en el que todavía existe el sacrificio. El sacrificio, ya no como un rito, no como una fiesta en honor a la deidad, sino como una práctica sacrificial cotidiana, introyectada y ofrecida a la deidad del sistema, una experiencia que genera culpas, ansiedad y neurosis (Morande, 2017). “Es necesario que todos dominantes y dominados, piensen que lo que es no puede ser de otra manera (...) Este poder patriarcal nubla y vela la opresión de las mujeres, tal como lo hace con otras opresiones a través de diversas estructuras” (Kirkwood, 1987, p. 140). Existe un orden establecido de origen patriarcal, que de alguna manera condiciona a la mujer para elegir la carrera de educación básica; instituyendo la visión de su profesión desde la lógica: Triada madre, mujer popular y profesora. Es interesante destacar cómo este orden parece perpetuarse desde hace más de un siglo, cuestión que evidencian las investigaciones sobre la formación de profesoras; la literatura mediante el libro “confesiones de una profesora” escrito en la década del 30 por Rafael Maluenda, y también la apelación del sentido común de la opinión pública mediante la voz crítica de un grupo de rock chileno denominado *Los Prisioneros* (1989) que explicita características del sistema social, cultural, económico e ideológico de Chile.

*Corazones Rojos*⁸ (*Los Prisioneros*, 1989)

*Eres ciudadana de segunda clase,
sin privilegios y sin honor.
(...)*

*Ten cuidado con lo que piensas,
hay un alguien sobre ti.
seguirá esta historia,
seguirá este orden,
porque Dios así lo quiere,
¡Porque Dios también es hombre!
y no me digas nada a mí!
¡MUJERES!
y no me digas nada a mí!*

8. *Corazones Rojos* (1989), es una de las canciones que titula uno de los múltiples álbumes lanzados por el grupo de rock chileno “Los Prisioneros”. Grupo encabezado por el cantante Jorge González, cuyas letras de canciones, principalmente durante la década de los ochenta y principios de los 90, apelan al cuestionamiento crítico del orden establecido. Estas canciones reaparecen con fuerza, durante el estallido social de octubre de 2019 en Chile, apelando a la disconformidad con el sistema político, económico y social que impera en el país.

4.2 Vocación: Piedra Sacrificial

“El afán que me empujó a elegir esta misión no ha sido ni será capaz ya de adoptarme a ella. Por lo demás, tal cosa no debe preocuparme, supuesto que mi propósito esencial está conseguido: tener en la vida un rumbo. A pesar del optimismo con que acogí mi nombramiento para esta Escuela Normal, no sé porque advierto en su ambiente una extraña impresión de hostilidad” (Maluenda, 1930).

¿Por qué las docentes del caso parecen hacer aquello que las perjudica llenas de una tremenda convicción, aunque no siempre con alegría?

Como un inicio de respuesta, podemos afirmar que todo fenómeno sacrificial genera una zona de seguridad, se trata de como si la mujer portara una culpa y la mujer maestra la paga en una situación dolorosa, pero cuyos límites y lógicas funcionales son conocidas por ellas, no se trata en sí mismo de una zona de confort, pero sí de una zona de seguridad. Las maestras se someten a la densidad sacrificial, porque es lo que pueden hacer para no caer en el “*marasmo de la vida doméstica*” subyugada al varón y al rol que el patriarcado da a la mujer desde la maternidad. Finalmente, las profesoras del caso desechan sus primeras opciones de carreras que incluyen desde enfermería hasta profesora de enseñanza media. Parecen renunciar a moverse en el ámbito de las profesiones y actividades de alta competitividad, actividades que generan mayor remuneración, valorización social y autoestima, pero también un amplio espacio de incertidumbre.

¿Por qué las profesoras de este caso terminan estudiando y ejerciendo por años la carrera de pedagogía básica con todos los costos vitales que ellas mismas le asocian? costos vitales inscritos en una entelequia de sacrificio y misión de vida, costos vitales que las docentes describen como una continua abnegación respecto de las malas condiciones de trabajo, bajas remuneración, bajo estatus profesional, desvalorización docente versus vocación, motivación y alegría de contribuir socialmente. Sin embargo, que por su recursividad se inclinan mucho más hacia el lado del sacrificio, a una especie de “*inmolación simbólica*” de la mujer maestra, mujer que se somete a la opacidad de la “*corta muerte diaria*” (Neruda, 2005).

Se genera una zona de confort donde el dolor no está ausente y toma forma de opresión, descalificación y carencias económicas. Entonces: ***¿qué aporta la piedra sacrificial? ¿qué aporta la vocación como piedra sacrificial?*** según las profesoras de nuestro caso, aporta certidumbre, seguridad en el plano de la función social, en el plano de los límites preestablecidos. Y considerando que “el imaginario social” funda su esencia en el plano psíquico y social de los sujetos, aporta las certidumbres de estar haciendo “lo que se debe hacer”, aunque esto no signifique “*hacer lo que asombra*” (Huidobro, 1964).

Las profesoras continúan su vida profesional, a pesar de las primeras experiencias de sufrimiento y hostilidad, continúan por vocación, llamamiento por una tradición, por el rol sagrado que le toca a la mujer. La palabra vocación proviene del latín *vocatio* y significa inspiración con que Dios llama a algún estado. En toda cultura el sacrificio lleva a un llamado que interpela a un sujeto concreto, al parecer existe una auténtica vocación, pero ella no guarda del todo relación con un propósito práctico evidente; sino como una suerte de rebeldía como antes planteamos; se escoge ser profesora para revelarse contra los cánones falo centrados y heteronormados del mundo popular, pero no sin contradicción, se asume una actitud auto-sacrificial, que guarda relación con la necesidad instrumental de someterse a una relación de dominación que no necesariamente es ejercida por un hombre pero que se somete a una autoridad que es sostén simbólico y figura de la ley. La rebeldía va asociada al sometimiento

a una figura de autoridad falocentrada, pero no necesariamente es una mujer, sino que es un sujeto que ejerce un poder opresivo para conceder el acoplamiento con los órdenes discursivos y las funciones sociales que son disidentes, pero al mismo tiempo funcionales en la binariedad de la profesora, que en la precariedad tiene dignidad y la sostiene, pero que de todas maneras se somete sacrificialmente a una normatividad (Alvarado, 2013).

En tanto, su voluntad puede ser emancipadora y emancipada, no obstante, no puede más que jugar el juego de los poderes patriarcales y discursivos de corte clasista.

La vocación es un término utilizado frecuentemente cuando se habla de elegir una carrera, especialmente en pedagogía, pues en el marco de las políticas educativas propuestas para mejorar la formación inicial docente, se crea en el año 2011 la beca “*vocación de profesor*” beca que concede una serie de beneficios para aquellos estudiantes con altos puntajes en la PSU que se matriculen en las carreras de pedagogía, fundamentalmente costea los estudios a todos aquellos que obtengan desde 600 puntos ponderados en la Prueba de Selección Universitaria. ¿La beca profesión de profesor es en profundidad una transacción binaria con lo sagrado? ¿un campo de negociaciones? la beca “*vocación de profesor*” devuelve a la estudiante mujer nuevamente al ámbito de seguridad, aportando aún más seguridad, ni la familia deberá empobrecerse ni aquella estudiante mujer se verá empobrecida en el futuro pagando créditos universitarios.

En términos de las teorías transculturales, especialmente aquellas que poseen una intención decolonizante, sorprende que el sacrificio supere en su operación macabra el nivel de la conciencia individual y también colectiva. La función docente genera dolor y seguridad, el Estado no previene ni intenta la superación del dolor, con lo cual la estructura social esclerótica de nuestro país se libera de la real posibilidad de que la maestra ascienda socialmente y disminuya las cuotas de dolor que la profesión con lleva.

Las profesoras del caso, asumen su rol docente como una especie de misión o sacerdocio en el cual deben educar a sus estudiantes en hábitos, valores y disciplina; realizar una contribución a la sociedad y cumplir con las obligaciones de carácter administrativo y técnico que les imponen el poder burocrático. Educar a los estudiantes, a pesar del sufrimiento, parece tener un sentido vital para las profesoras, no así el trabajo administrativo.

4.3 Devolución de la mirada especular: imaginario social de profesoras básicas versus la mirada hacia sus estudiantes

“Hoy ha tenido lugar un suceso que habrá de ser comentario obligado de la semana y cuya víctima, he notado que en la escuela nada puede ocurrir sin que haya una víctima, ha sido una alumna del último curso”(Maluenda, 1930).

El imaginario social que las docentes del caso instituyen respecto de su profesión docente, indica que se sienten absolutamente desvalorizadas en general por la opinión pública, los medios de comunicación, las instituciones gubernamentales, entre otros; la percepción es un poco mejor respecto de su propia comunidad. Se perciben solas y enfrentadas a sus estudiantes, los cuales no son apoyados por sus familias quienes no participan en la educación de sus hijos e hijas; paradójicamente sienten que además son culpabilizadas por ello: *la profesora como la culpable de todo y la piedra de tope*.

Cabe destacar el papel preponderante que se le atribuye a los docentes, pues estos, en el papel de ejecutores directos de las políticas públicas y representantes del autoritarismo y el adultocentrismo de las escuelas, son percibidos como uno de los responsables por la escasa participación, ya que al interior del aula ellos reproducen prácticas y transmiten información limitando la interacción de los estudiantes” (Velásquez y Miranda, 2017, p. 52).

El imaginario social que las docentes del caso institucionalizan sobre sus estudiantes se percibe también deslegitimado, sobre todo de aquellos estudiantes más grandes, quienes son considerados desordenados, malos, vulgares e indisciplinados.

Una pregunta esencial en esta tesis fue la pregunta por el modo en que la propia imagen de las profesoras puede mediatizar la mirada hacia sus estudiantes. Desde esta perspectiva, la opacidad en que las profesoras viven sus experiencias pedagógicas es traspasada hacia los estudiantes, esta situación involucra la devolución de la imagen especular por parte de los estudiantes y por lo tanto mientras más edad se tiene, más legítima es la mirada de los estudiantes y para la maestra es más crítica y amenazante. Los estudiantes mayores representan lo peligroso del contexto externo, significan en alguna medida la prolongación de la sociedad y su mirada despectiva; los alumnos mayores son vistos como la prolongación de la mirada desvalorizante del contexto social hacia la profesión docente.

En un contexto de “*ghetto social*”⁹ los estudiantes mayores (segundo ciclo, especialmente séptimo y octavo básico) representan la reproducción de la sociedad, que en el contexto del ghetto valora al maestro en abstracto, pero lo desvaloriza en concreto. Los niños de los cursos inferiores devuelven una imagen especular donde la densidad sacrificial está menos presente, la maestra representa la prolongación de la figura de la madre y el niño es una entidad moldeable que reproduce los mejores valores del ghetto en la visión de maestra – madre.

Podemos sintetizar estas ideas, en términos de que: a mayor edad de los estudiantes hay una mayor devolución de una mirada especular que reproduce la forma sacrificial y sus densidades específicas.

Un entramado en que la escuela remeda los mecanismos de control social y junto con educar, cumple la función de contener, es un panóptico. Por lo tanto, la maestra se ve situada en un rol que no sospechaba que es el de disciplinadora de los descarriados (orden y control social).

Resulta paradójico, si consideramos que la maestra parece buscar aquellos contextos que son de mayor opacidad, desea aportar según sus propias palabras al bienestar social, aunque ello sintomáticamente involucre el detrimento en el bienestar propio. No se trata más de la operación de la densidad sacrificial en un plano en el que conscientemente la maestra “*hace lo que debe hacer*” aunque eso no la beneficie y lo hace no solo por altruismo sino también por miedo a lo que es desconocido.

La anomia es la crisis en el acuerdo a fines según el pensamiento de la sociología clásica, no obstante esta visión funcionalista no parece suficiente, se trata de una anomia regulada, en tanto la opacidad del desempeño de la profesora la lleva a cumplir el rol sacrificial pero los fines están claros a nivel de la conciencia, *ella hace “lo que la perjudica con conciencia de lo que hace”*, por lo tanto, más que una “*crisis en el acuerdo a fines*” se desencadena la reproducción de los roles y los estatus de una sociedad como la chilena altamente estamentalizada y sacrificial. La maestra hace lo que debe hacer en su rol social en una sociedad a la que percibe como “injusta” frente al reconocimiento de su labor pedagógica.

Las maestras viven la lógica “*del eterno retorno de lo mismo*” apelan a que todo tiempo pasado fue mejor, aun cuando en términos históricos y así lo indica con magistral claridad el libro de 1930 de Maluenda que hemos utilizado como epígrafe, el tiempo pasado no fue mejor ni siquiera del todo distinto, simplemente se trata de una apelación escatológica, que es en definitiva la negación del tiempo mismo y el eterno retorno del dolor como sangre pro-

9. Para efectos de esta investigación, se utiliza el término “ghetto social” como grupo separado de otro, por determinadas consideraciones culturales.

picia para los órdenes simbólicos y naturales (García y Alvarado, 2017). Solo en dictadura se reconoce al tiempo opas por excelencia y no hay certidumbre respecto de que este tiempo no regrese.

Agradecimientos

Con ternura y admiración, para dos mujeres, que me han impresionado, mujeres de fuego mujeres de nieve (parafraseando al gran Silvio); Doña Isabel Borgoño Alvear (mi suegra) y Doña Lidia García González (mi madre), respecto de cuyas vidas, la investigación doctoral que dio lugar a esta tesis es un fruto, como eco de su empeño vital permanente y su incalificable amor a los demás.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Aculturaciones*. Santiago: Cuarto Propio.
- Ávalos, B. (2013). *Héroes y Villanos*. Santiago. Chile: Antártica.
- Assaél, Y. (Julio de 2008). Políticas Educativas y Trabajo Docente en Chile Nuevas Regulaciones en América Latina. *Conferencia llevada a cabo en el VII Congreso Red Estrado*. Buenos Aires, Argentina.
- Bellei, C., y Valenzuela, J. (2010). ¿Están las condiciones para que la profesión docente sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic (Ed.) *¿Fin de Ciclo?* (pp.128-149). Santiago: Andros.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires:Tusquets. Castoriadis.
- Cox, C., y Gysling, J. (2009). *Formación del Profesorado en Chile*. Chile: Editorial Universidad Diego Portales.
- Cornejo, R. (2015). *Políticas Educativas de Estado implementadas en Chile a partir de 1980 hasta 2015*. Apuntes de clases Programa Doctorado en Educación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación 3º semestre, Santiago, Chile.
- Grupo musical Los Prisioneros. (1989). *Sencillo en CD canción Corazones Rojos*. Álbum Corazones Rojos, Discografica EMI odeon Chile.
- Huidobro, V. (1964). *Obras Completas*. Chile: Editorial Zigzag.
- Huidobro, J. (2010). Para Hacer Pública la Educación Pública. En S. Martinic (Ed.), *¿Fin de Ciclo?* (pp. 149-156). Santiago: Andros.
- Kirkwood, J. (1987). *Seminarios*. Santiago. Chile: Documentas.
- Lacan, J. (2008). *Escritos*. Tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Labarca, A. (2008). *Investigación pedagógica un curso modular*. Chile: Editorial LOM.
- Martínez, B. (2002). *Proyectos Curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada, 6º Edición.
- García, V. (2016). Concepción de la diversidad en fragmentos del imaginario docente: Una mirada desde la metodología interaccional integrativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (28), 165-178 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243146560010> ISSN:0717-6945.
- García, V., y Alvarado, M (2017) Entre el imaginario y el sacrificio notas acerca de un lugar de ilusión. *Revista de Filosofía: Hermenéutica Intercultural*, 28, 125-143.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Documento de trabajo para Ministerio de Educación de Chile y Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas. Chile: Hexagrama Consultores. Recuperado de <https://bit.ly/39Otv0h>.

- Maluenda, R. (1930). *Confesiones de una profesora*. Chile: Editorial Gallay.
- Microdatos (2005). *Encuesta Longitudinal Docente*. Santiago: Microdatos Universidad de Chile Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Documento%20ELD%20Final.pdf>.
- Neruda, P. (2005). *Canto General*. Chile: Editorial Catedra.
- Morande, P. (2017). *Ensayos escogidos*. Chile: Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Peña, M. (2000). *Hijas Amada de la Patria* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/32JAXr5>.
- Valenzuela, D., y De Los Ríos J. P. (2013) Los docentes chilenos. Caracterización sociodemográfica cultural y laboral. En Ávalos, B. (Ed.) *Héroes o Villanos*. (pp. 56-76) Santiago, Chile: Antártica.
- Velásquez, R., y Miranda, C. (2017). Escuela y comunidad: tendencias, incertidumbres y elementos para una discusión pendiente. *Revista Foro Educacional*, 28(1), 29-54.