

PROFESORADO CHILENO EN DICTADURA: ENTRE MILITANCIA POLÍTICA Y BÚSQUEDA DE RECONOCIMIENTO

CLAUDIA GONZÁLEZ CASTRO¹ 

RESUMEN: Esta investigación propone como objetivo explorar las particularidades del discurso de la identidad docente en historias de vida profesional de profesoras y profesores que vivieron laboralmente activos o como estudiantes de pedagogía, el periodo dictatorial (1973-1990) en Chile. Para el análisis se utilizó el esquema actancial de Greimas como herramienta metodológica, para abordar la estructura narrativa que evidencia las fuerzas y actantes que movilizan las historias profesionales. La revisión permitió visibilizar una alta similitud entre los relatos. Destacan en el análisis la relevancia de la militancia política del profesorado y la búsqueda de reconocimiento en sus historias.

Palabras claves: Identidad profesional. Discurso. Dictadura. Docentes. Historias de vida.

CHILEAN TEACHERS IN DICTATORSHIP: BETWEEN POLITICAL MILITANCY AND THE SEARCH FOR RECOGNITION

ABSTRACT: This research proposes as an objective to explore the particularities of the discourse of teacher identity in the professional life stories of professors who lived in active labor or as pedagogy students, the Chilean dictatorial period (1973-1990). For the analysis, Greimas' actantial scheme was used as a methodological tool to address the narrative structure that shows the forces and actants that mobilize professional stories. The review made it possible to visualize a high similarity between the reports. The relevance of the political militancy of teachers and the search for recognition in their stories stand out in the analysis.

Keywords: Professional identity. Discourse. Dictatorship. Teachers. Life stories.

CORPO DOCENTE CHILENO NA DITADURA: ENTRE A MILITÂNCIA POLÍTICA E A BUSCA POR RECONHECIMENTO

RESUMO: Esta investigação propõe como objetivo explorar as particularidades do discurso da identidade docente em histórias de vida profissional de professores e professoras que vivem laboralmente ativos ou como estudantes de pedagogia, o período ditatorial (1973-1990) no Chile. Para a análise, o esquema financeiro de Greimas foi utilizado como uma ferramenta metodológica para abordar a narrativa

1. Universidad de Los Lagos – Escuela de Pedagogía - Osorno (Los Lagos), Chile. E-mail: claudia.gonzalez@ulagos.cl

Editor de seção: Vicente Sisto 

estrutural que evidencia as forças e atores que movem as histórias profissionais. A revisão permitiu visualizar um alto grau de similaridade entre as histórias. A relevância da militância política dos professores e a busca de reconhecimento em suas histórias se destacam na análise.

Palavras-chave: Identidade profissional. Discurso. Ditadura. Professores. Histórias de vida.

Introducción

La corriente económica y política del neoliberalismo, propiciada por Milton Friedman y la Escuela de Chicago, se extendió en la década del 80 en América Latina, imponiendo un conjunto de estrategias como, por ejemplo, (1) la disminución del gasto público; (2) la extensión de los impuestos indirectos; (3) la liberalización del sistema financiero; (4) las facilidades a las inversiones externas; (5) la privatización de empresas públicas; (6) el derecho a la propiedad; (7) y los límites del Estado a la actividad económica, entre otras (CALVENTO, 2006; GUTIÉRREZ CAMPOS, 2019).

Existe amplio análisis de los efectos del neoliberalismo en la educación y de la implementación de dicho modelo durante el gobierno militar en Chile (AGUILERA, 2015; ASPEÉ CHACÓN, 2018; BELLEI, 2015; GONZÁLEZ CASTRO, 2020). Las investigaciones realizadas permiten comprender cómo las políticas de la época favorecieron la irrupción del mercado privado en el sistema educativo con una mínima regulación del Estado. Lo anterior condujo al deterioro de las condiciones laborales de las y los docentes debido a la pérdida de su condición de empleados públicos; el menoscabo de sus ingresos; la desarticulación de organizaciones gremiales y sindicales, más la fuerte represión gubernamental.

Una redefinición política que impone una nueva regulación legal no solo impacta en el trabajo docente, sino, también, en su estatus profesional y en la subjetividad del profesorado. Así lo demuestran diversos estudios que relevan el contexto político y social en que se despliega la profesionalidad para la construcción de la identidad gremial (BAJARDI; ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, 2015; CARRASCO AGUILAR; LUZÓN; LÓPEZ, 2019; SÁNCHEZ-SÁNCHEZ; JARA-AMIGO, 2019).

Atender a la identidad profesional docente erigida en la coyuntura histórica de la dictadura militar chilena implica identificar los elementos constitutivos de la profesionalidad, en periodo autoritario, que conforman la memoria del gremio.

Si bien la literatura especializada refiere a la desvalorización de la docencia en dictadura, no existe suficiente documentación testimonial de profesoras y profesores que vivieron dicha etapa que permita conocer, desde fuentes primarias, cómo experimentaron la depreciación de su posición social laboral y cómo esto afectó la concepción de la profesionalidad. Las identidades colectivas, como las profesionales, se constituyen por una serie de prácticas, valores y conocimientos, pero, también por la memoria que cohesiona el pasado común desde donde se le otorga sentido a la profesionalidad (MERCADO MALDONADO; HERNÁNDEZ OLIVA, 2010). El reconocimiento de vivencias y experiencias del magisterio es una forma de acercarse a la comprensión de las herencias que signan al profesorado de hoy en Chile.

El objetivo de este trabajo es indagar los elementos comunes en la identidad docente de profesoras y profesores que vivieron laboralmente activos o como estudiantes de pedagogía el periodo dictatorial, a través de sus historias de vida profesional. Para ello, se asume la identidad desde el Análisis del Discurso en coherencia con la postura de Van Dijk (2006), quien distingue la naturaleza discursiva de la formación y reproducción de las identidades. El análisis del discurso, como metodología, permite inquirir dicha red de representaciones y abordarlas desde la especificidad del lenguaje, como matriz epistemológica.

Profesionalización Docente

La profesionalización docente en Chile se inicia en la segunda mitad del siglo XIX, en el ocaso de la oligarquía, sistema de gobierno que distribuía los privilegios sociales según linaje familiar. La transición del modelo de producción y acumulación colonial que imperaba en la época se vio desestabilizado con la economía industrial emergente. Lo anterior significó la aparición de nuevos sujetos sociales ligados a una clase obrera que depositó su confianza en la educación para liberarse de la pobreza y la sumisión laboral. El rol atribuido a la educación en esta etapa fortalece el magisterio y eleva la inversión estatal en ese ámbito (COX DONOSO; GYSLING, 2009; NÚÑEZ PRIETO, 2015).

En este escenario, la escuela pública se potencia como un ideal republicano sostenido por el Estado chileno. El despliegue territorial de escuelas primarias se debió, en parte, al reclamo activo de la población obrera (NÚÑEZ PRIETO, 2015; SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012). La educación, más que una institución de poder, con fines de dominación, era concebida como un derecho de las clases sociales marginadas.

Este protagonismo social de la educación de la época significó la constitución de un profesorado involucrado en la contingencia social. Entre algunos de los antecedentes a considerar, los profesores primarios eran el sector más numeroso de la administración pública, lo que los transformó en actores sociales, con voz y propuestas organizadas (MATAMOROS FERNÁNDEZ, 2017).

Con un modelo de profesionalización en desarrollo y consolidados gremialmente, a fines de los años 60 los profesores en Chile alcanzan una identidad colectiva profesional de alto reconocimiento intelectual, con incidencia en lo político y social (CONTRERAS-SANZANA; VILLALOBOS-CLAVERÍA, 2010; NÚÑEZ PRIETO, 2007).

El golpe de Estado militar de 1973 en Chile reconfigura el escenario económico y político del país. En educación, el régimen de Augusto Pinochet impone un modelo de gestión basado en la libertad del mercado. Las leyes y reformas de la época conciben la educación como un bien de consumo que implica inversión y tasas de retorno (AGUILERA, 2015; RUÍZ SCHNEIDER; REYES JEDLICKI; HERRERA JELDRES, 2018; ZURITA GARRIDO, 2020). En esta línea se legislan cambios en la administración de las instituciones educativas, limitando la responsabilidad estatal (CASTRO-PAREDES, 2012; DONOSO-DÍAZ; FRITES-CAMILA; CASTRO-PAREDES, 2014); se ultiman las agrupaciones sindicalistas declarándolas ilegales (FERREIRA, 2014; MATAMOROS FERNÁNDEZ, 2017) y se traspa la responsabilidad de formar docentes desde las Escuelas Normales a las Universidades (ZURITA GARRIDO, 2020). Todo esto acompañado de un fuerte impulso a la privatización y la represión al gremio opositor a los nuevos lineamientos. Efecto de las nuevas políticas educativas, el profesorado transita desde referentes sociales a empobrecidos y marginados de las decisiones fundamentales del magisterio, desde donde generan conflictivas relaciones con el Estado (BISCARRA; GIACONI; ASSÁEL, 2015; GONZÁLEZ CASTRO, 2020; ZURITA GARRIDO, 2020).

La transición a la democracia en Chile iniciada en 1990 impulsa una segunda profesionalización, que crea expectativas respecto a la redefinición de la docencia. La principal acción fue la promulgación y puesta en marcha del Estatuto de los Profesionales de la Educación que reguló las condiciones de remuneración y trabajo, pero sin afectar el modelo mercantil impuesto en dictadura (RUFFINELLI VARGAS, 2016; TREJO CATALÁN, 2016). Las estrategias del periodo no fueron suficientes para que la docencia vuelva a posicionarse en el imaginario social como una profesión de prestigio y la percepción de los docentes, respecto a su reconocimiento y confianza del Estado en su labor, permanece depreciada hasta hoy (CARRASCO AGUILAR; LUZÓN; LÓPEZ, 2019; HERNÁNDEZ-SILVA et al., 2017; INZUNZA; ASSÁEL; SCHERPING, 2011).

La ley 20.903 del año 2016 crea en Chile un nuevo sistema de desarrollo profesional docente. Reconociendo la devaluación social de la profesión se proponen medidas para avanzar en un sistema educativo que responda a las necesidades del país, entre ellas: (1) Regulación de la oferta formativa a través

de la acreditación de las carreras pedagógicas; (2) Mayor selectividad en el ingreso a carreras pedagógicas; (3) Regulación de la calidad de los egresados de pedagogía a través de evaluaciones censales; (4) Mejoras en las condiciones laborales, incremento de horas no lectivas y bono de incentivo al retiro; (5) Mejores remuneraciones, a través de la instalación de dispositivos de evaluación que distribuye a los docentes en diferentes tramos asociados a beneficios económicos. Su implementación está en pleno desarrollo y aún no se alcanza todo su despliegue. Sin embargo, es posible advertir tensiones entre los espacios de reconocimiento entregados al profesorado y la instalación de dispositivos de evaluación que promueven la individualización de la docencia y el carácter punitivo percibido por el profesorado (OLAVE-ASTORGA; MONTOYA; SIERRALTA-LANDAETA, 2021; RUFFINELLI VARGAS, 2016).

Identidad y Reconocimiento

La identidad, desde la teoría del poder, es un proceso supeditado a diversos mecanismos discursivos que implican asumir una determinada posición de sujeto en el entramado social (BUTLER, 2007). Es un diálogo entre el sí mismo y la red de representaciones sociales desde donde se erige una narración o construcción discursiva acerca del yo. De esta manera, las identidades están mediadas y condicionadas por el lenguaje, como puente de inserción a las redes de representaciones compartidas y como exteriorización del sí mismo a través de una producción discursiva (HALL, 2013). Van Dijk (2006), desde una perspectiva sociocognitiva, refiere a la naturaleza discursiva de los elementos endógenos y exógenos que constituyen la identidad.

Las identidades están sujetas a operaciones de poder, fluctuaciones de la historia y constantes transformaciones que impactan en dicha representación. Por lo anterior, siempre será una representación inacabada e inestable que supedita su significado a un marco ideológico. Las ideologías combaten por la hegemonía de los textos para consolidar representaciones identitarias (BARTHES, 2011).

Las ideologías son ficciones que, al igual que las novelas, poseen personajes buenos y malos. De esta manera propician identidades que deben ser difundidas o clausuradas. Es la politización del texto identitario y la captura de los individuos sujetados al lenguaje que los construye (BARTHES, 2011). El modelo económico neoliberal impuesto en dictadura reescribe las identidades sociales y se conecta de diferentes formas con cada una de ellas, dependiendo de las condiciones de su productividad. El neoliberalismo impuesto puede orientar y reorientar sentidos interpretativos para conducir a nuevas formas de identificar grupos sociales -siempre de acuerdo con el interés del mercado- llegando a expulsar determinadas identidades de la representación del prestigio y la aceptación. Reintegrar a dichas identidades marginadas es un acto de justicia social.

Fraser (1997), reconoce dos tipos de injusticias que se entrelazan y apoyan mutuamente: de distribución y de reconocimiento. Aunque ambas son de origen material, difieren en tanto el reconocimiento puede ir unido a la redistribución, pero es irreductible a la injusticia distributiva. La injusticia distributiva es socioeconómica, está arraigada en la estructura política económica de la sociedad y la explotación es una de sus expresiones más reconocibles. La injusticia de reconocimiento es cultural o simbólica. Está arraigada en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación de la cultura. Se manifiesta en el ejercicio de la dominación cultural; en la invisibilización de determinados sujetos a través de prácticas discursivas; y en el irrespeto o menosprecio, efecto de la representación estereotipada del sujeto en interacciones públicas o privadas (FRASER, 1997). De acuerdo con lo anterior, el reconocimiento genera nuevas formas de desigualdad social que van más allá de las desigualdades de ingreso y propiedad a las que refiere el marxismo ortodoxo. Implica también relegación de la interacción social, que impide a determinados sujetos participar en igualdad de condiciones, ya que no ve reconocida su posición de interlocutor pleno, merecedor de respeto y estima.

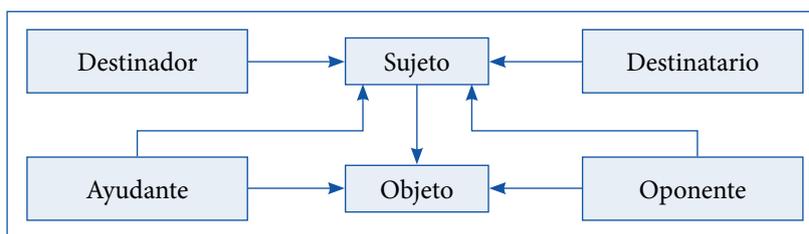
En Chile, entre 1974 y hasta 1990 las remuneraciones reales del magisterio sufrieron un significativo y continuo deterioro, que ubicaron los salarios del profesorado en niveles muy inferiores a las décadas anteriores (ROJAS, 1998). Esto implica, de acuerdo con la teoría de Fraser, una injusticia distributiva, que se entrelaza a la de reconocimiento, ya que “ambas están arraigadas en procesos y prácticas que sistemáticamente ponen a unos grupos de personas en desventaja frente a otros” (FRASER, 1997, p. 23). La injusticia distributiva impide la participación igualitaria en la construcción de la cultura, impactando en el reconocimiento del colectivo humano. De la misma forma, las normas culturales que determinan el reconocimiento están institucionalizadas en el Estado y la economía, impactando en la distribución, “a menudo, el resultado es un círculo vicioso de subordinación cultural y económica” (FRASER, 1997, p. 23).

Esquema Actancial de Greimas

La lingüística estructuralista de las primeras décadas del siglo XX fue el impulso inicial para transitar desde el estudio formal del lenguaje hacia un estudio de los significados construidos en el discurso. Dentro del campo de la semántica, el modelo actancial de A. J. Greimas se ocupa de los hechos y personajes de un relato, atendiendo a las fuerzas narrativas que fluyen a través de actantes, actores y la estructura actoral (DAVID CRUZ, 2013).

El esquema actancial permite visibilizar la dialéctica entre actores y dinámicas que mueven las situaciones. Greimas incorpora el concepto de actantes para referirse a fuerzas amorfas o entidades, individuales o colectivas, que interactúan en un relato. Distingue seis actantes en una narración (1) Sujeto, (2) objeto, (3) destinatario, (4) destinador, (5) ayudante y (6) oponente. El actante se entiende como una función en la narración, a diferencia del actor, que puede ser un sujeto u objeto que encarna un relato en particular y puede representar a uno o varios actantes. Por ejemplo, “existen casos en la tradición popular donde el actor o personaje es el actante-sujeto que desea al actante-objeto princesa y la vez el actante-destinatario a quien se le otorga o dona este objeto” (MUNIZAGA; OCHSENIUS, 1983, p. 96).

La Fig. 1 esquema representa el esquema actancial de Greimas:



Fuente: Esquema basado en Saniz Balderrama (2008).

Figura 1. Esquema actancial de Greimas.

La figura representa un SUJETO, como personaje principal del relato, que desea un OBJETO u objetivo que mueve el actuar del sujeto. El SUJETO está determinado por ideologías, valores o personajes que actúan como fuerzas internas, definidas como DESTINADORES. Los DESTINADORES mueven al SUJETO hacia el OBJETO. Si el SUJETO consigue el OBJETO, hay actantes beneficiados (puede ser el mismo sujeto) que se denominan DESTINATARIOS. Las voluntades que se resisten a que el SUJETO consiga su OBJETO son definidas como Oponentes. De la misma manera, los actantes que ayudan al SUJETO a conseguir su OBJETO son los AYUDANTES.

Como instrumento de análisis, permite visualizar la coherencia estructural en los relatos, las fuerzas que intervienen en la narración identitaria y el rol atribuido a diferentes actantes en el devenir de las historias de vida profesional. Esto permite identificar ideologías, situaciones, valores, etc., que inciden en el actuar del sujeto cuyo rol en el relato es acercarse a un objeto de deseo (DAVID CRUZ, 2013; GREIMAS, 1987; SANIZ BALDERRAMA, 2008; TATIT; BEIVIDAS, 2017).

Metodología

Esta investigación se enmarca en los estudios del discurso. El análisis evidencia la sujeción y tensiones de reconocimiento, contenidas en historias de vida profesional de profesoras y profesores que vivieron el periodo dictatorial (1973-1990).

Los informantes se seleccionaron de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: (1) Que tengan formación profesional de profesor; (2) Que hayan ejercido como profesores de aula; (3) Que hayan vivido como estudiantes de pedagogía o profesores en ejercicio, al menos, parte del periodo delimitado por los años de dictadura (1973-1990).

Según los criterios anteriores, se constituyó un corpus de doce historias de vida profesional. La edad de los informantes oscila entre los 53 y los 70 años. Solo dos de ellos no han tenido nunca vínculo con partidos o agrupaciones políticas; cinco de ellos, tuvieron vínculo con partidos o agrupaciones políticas en años anteriores, que ya no mantienen; los otros cinco se vincularon a partidos o agrupaciones políticas en los años coyunturales y mantienen el vínculo hasta el día de hoy (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los informantes.

Infor.	Edad	Género	Profesión	Institución formadora	Año de ingreso	Ocupación actual	Militancia política
1	53	Masc.	Prof. castellano	Universidad Austral de Chile	1984	Profesor de aula en Educación Media	Ex militante partido político
2	65	Masc.	Prof. normalista	Escuela normal de preceptores de Valdivia	1970	Cargo Directivo	Ex militante partido político
3	53	Fem.	Prof. Historia y Geografía	Universidad Austral de Chile	1983	Profesora universitaria	No participa/nunca participó
4	55	Masc.	Prof. castellano	Universidad Austral de Chile	1973	Escritor	Militante activo partido político
5	53	Fem.	Prof. Música	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	1985	Profesora de aula	Ex militante partido político
6	54	Fem.	Prof. castellano	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	1985	Profesora de aula	No participa/nunca participó
7	70	Masc.	Prof. normalista	Escuela normal de preceptores de Valdivia	1963	Jubilado	Ex militante partido político
8	54	Fem.	Prof. castellano	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	1984	Cargo Directivo	Ex militante partido político
9	68	Masc.	Prof. castellano	Escuela normal de preceptores de Valdivia	1971	Escritor	Militante activo partido político
10	58	Fem.	Prof. Arte	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	1985	Artista visual	Militante activo partido político
11	56	Fem.	Prof. música	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	1987	Profesora de aula	Militante activo partido político
12	62	Masc.	Prof. historia y geografía	Instituto pedagógico de la Universidad de Chile	1979	Profesor universitario	Militante activo partido político

Fuente: Elaboración propia.

Las historias de vida se compilaron en el año 2016, abordadas con muy baja intervención, grabadas en audio y transcritas para su administración textual, luego del consentimiento informado

entregado por cada docente. Cada entrevista se extendió por, aproximadamente, cuatro horas. Posterior a la transcripción, las historias de vida fueron devueltas a sus autores para revisión y complementación en caso de considerar necesario. Solo tres informantes solicitaron complementar su historia de vida, para lo que se acordó un segundo encuentro en el que se abordaron los elementos que consideraron necesarios de desarrollar.

Para el análisis de las historias de vida profesional se utilizó el esquema actancial de Greimas como herramienta metodológica.

Análisis de la Información

El análisis realizado es una operación taxonómica de identificación de los actantes que determinan al sujeto del relato (profesor/a). Para el reconocimiento, se recurrió a la codificación como herramienta de desagregación textual, a partir de la lectura sensible, que guía el acto interpretativo. Posterior a la codificación de la totalidad del texto de las doce narraciones, se procedió a nominar cada una de las fuerzas actantes para su organización en el esquema actancial. La selección de los textos citados de los diferentes informantes se realizó de acuerdo con el criterio de lo explícito del fragmento respecto a la fuerza que representa. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, este ejercicio siempre estará signado en el acto interpretativo del investigador.

Objeto

En el análisis realizado, se advierte que el objeto a lograr en la vida profesional de una profesora o profesor es ser referido por otros. Así como las y los docentes refieren a otros actores inspiradores de su trayectoria profesional, el profesor aspira a convertirse en profesor referente de otros actores que lo evoquen (SUJETO: PROFESOR; OBJETO: PROFESOR REFERIDO). Esto permite entender la docencia como una trayectoria vital que tiene sentido para el protagonista en tanto sea visible para los demás. Lo anterior permite ver un férreo vínculo entre generaciones de profesoras y profesores que se suceden.

[...] entonces tomó todas las recomendaciones que yo le di, como para mejorar su práctica pedagógica, las tomó y las valoró y me lo agradeció –gracias, profesor- ojalá yo hiciera clases como usted [...] y que bueno que sea así [...] eso es bonito, eso es ser profe (Informante 1).

Y entre los mensajes tenía uno de un estudiante que me dice ‘profe estoy viajando por Europa [...] me hace tanto sentido su clase ahora’ [...] eso es ser verdaderamente profesora, dejar algo, aunque ya no estés ahí. O un estudiante que da la PSU y obtiene equis puntaje y dice ‘la verdad es que este puntaje fue solo por asistir a sus clases’. O más aún, cuando te dicen ‘estudié historia por usted’, eso es lo que a ti te demuestra que lo que tú haces tiene un sentido (Informante 4).

Los informantes no declaran ser profesor al momento de terminar su carrera, obtener un título o comenzar a trabajar. Llegar a ser profesor es un camino recorrido, que a medida que avanza, lo va constituyendo a través de la experiencia. Lograr la referencia de un otro, que lo reconoce como docente, cierra el trayecto formativo.

Ahí me hice profesor, allí hubo quien me dijo yo también quiero ser profe, imagínate lo que eso fue para mí (Informante 1).

Cuando aparece un día en mi sala y me dice, sin usted profesor yo no sería nadie, ahí supe lo que era ser profesor (Informante 12).

Destinadores

Si el objeto del sujeto es ser el objeto de otros, es entendible que el principal destinador de cada historia de vida sea su referente. Todos los informantes tuvieron un modelo de profesor a quien evocan (DESTINADOR 1: REFERENTES).

Yo tuve una profesora de básica que era para mí, en ese tiempo, extraordinaria. Entregada a su carrera, amaba a sus niños, no hacía ningún tipo de discriminación [...] en realidad ella fue mi modelo, yo quería ser como ella. Para mí, sería un orgullo que alguien me recuerde como profesor, así como yo la recuerdo a ella (Informante 2).

Mi profe de música inspiró mi [...] digamos mi carrera, yo amo la música, pero no habría sido profesora sino hubiera sido por ella. Siempre la recuerdo y pienso qué habría hecho ella en mi lugar [...] ojalá algún día dijeran lo mismo de mí (Informante 6).

Existen otras fuerzas involucradas en el camino del sujeto hacia el objeto. Uno de ellos es el vínculo o acercamiento previo a una disciplina como, por ejemplo, literatura, música, política o historia. La decisión de ser docente aparece como una alternativa para mantener el vínculo con alguna de esas áreas y optar a un ingreso económico que les permita aportar a su contexto familiar. Los informantes manifiestan su cercanía con alguna área del conocimiento considerada poco rentable (DESTINADOR 2: DISCIPLINA).

Uno de la literatura no podía vivir, en esos tiempos no. Había que pensar en algo para vivir, para comer, definitivamente, yo te digo, en esos tiempos había que pensar en cómo salvar la comida del día y la pedagogía era una opción para hacer literatura y comer (Informante 8).

Del piano no podía vivir, tal vez lo hubiera hecho si hubiera sido posible, pero la pedagogía en música fue la única opción viable. No podía seguir dependiendo de mis papás (Informante 5).

En coherencia con el álgido momento político que vivía el país, una de las fuerzas recurrentes en las historias de vida profesional es la militancia política de un partido de izquierda. De los doce informantes, ocho ingresan a pedagogía por orientación de la asociación política que profesaban, con la perspectiva de cumplir un rol dentro de la orgánica partidista (DESTINADOR 3: MILITANCIA POLÍTICA).

Lo principal en mi vida era la militancia política, entonces yo militaba y esa era mi ocupación primera, segunda y tercera [...] y la razón por la que entré a estudiar pedagogía (Informante 4).

La pedagogía te daba esa posibilidad, de trabajar con los pobres, sacarlos adelante. En esos

tiempos yo soñaba con terminar mi carrera e ir a los cerros por allá [...] a enseñar a leer a esos pobres *cabros* donde no hay ni para comer. Mostrarles otro mundo. Eso es un compromiso que uno adquiere en la militancia [...] sobre todo en nuestro partido (Informante 10).

Destinatarios

El logro del objeto por el sujeto es un logro personal, y el principal favorecido es el mismo profesor, como receptor de los beneficios de esta relación entre sujeto y objeto. Ser profesor impacta en su desarrollo humano, más allá de lo económico, impresiona también en su estado psicosocial (DESTINATARIO 1: EL SÍ MISMO)

Salí de la pobreza a la que estaba destinado (Informante 5).

La pedagogía me permitió conocer otras cosas, otro mundo (Informante 10).

Como profesora he sido tan feliz (Informante 8).

Junto al desarrollo personal, y en consonancia con la época estudiada, aparece una vez más en el relato, esta vez como destinatario, la militancia política. De acuerdo con lo expresado por los informantes, la actividad política que declaran ejercer también se favorece al iniciarse en el camino de ser profesor (DESTINATARIO 2: MILITANCIA POLÍTICA).

La fuerza de nuestra juventud política estaba en las pedagogías [...] teníamos trabajo estructural de la orgánica del partido en la misma carrera, teníamos que estudiar con los compañeros, para mantenernos dentro, preparar los exámenes, preparar las materias y también hacer política partidista dentro de la carrera (Informante 1).

Nosotros, como profesores, estábamos organizados. De nuestro silencio dependía la vida de varios de los papás de los niños que teníamos en la sala (Informante 10).

Los profesores éramos, y yo creo que seguimos siendo, una fuerza importante en el partido (Informante 6).

Ayudantes

Mantener la búsqueda del objeto implica interactuar con fuerzas colaborativas que lo mantienen en el camino de constituirse como sujeto profesor. Emerge aquí, una vez más el realce de la militancia política en el relato, esta vez como ayudante en el camino de hacerse profesor (AYUDANTE 1: MILITANCIA POLÍTICA).

Me sirvió mucho lo que había aprendido en la universidad, pero sobre todo mi experiencia política, fue lo más importante de todo, la visión de las cosas, por ejemplo, el percibir lo que había que hacer en el momento [...] en otros, cómo hacerlo (Informante 4).

Mi fuerza revolucionaria muchas veces fue la que me mantuvo de pie (Informante 6).

Por otra parte, retoma las referencias para evocar a otras y otros docentes que aportaron con experiencia, apoyo y motivación constituyendo fuerza Ayudante de sus trayectorias docentes (AYUDANTE 2: OTRAS/OS PROFESORAS/ES).

Fue difícil, no entendía qué hacía ahí, todo [...] muy difícil. Pero hubo una profe que me ayudó mucho, me dijo [...] mira esto no es están terrible como se ve, lo puedes hacer más fácil [...] no fuimos grandes amigas, pero me ayudó mucho [...] mucho. Salir de la universidad al colegio de verdad. El cambio fue difícil y estuve a punto de tirarlo todo por la borda (Informante 5).

Mi colega, que todavía recuerdo, murió el año pasado, me enteré hace poco, me apoyó en todo. Cuando yo, todavía era joven, no entendía esas [...] cómo te dijera [...] esas dinámicas dentro de la institución. Él estuvo ahí para animarme (Informante 12).

Oponentes

En el camino de constituirse como profesor, así como hubo fuerzas ayudantes, también hubo resistencias a la relación entre el sujeto y objeto. En el relato de los informantes, como principal oponente aparece, una vez más, la militancia política para dar cuenta de los obstáculos que el contexto sociopolítico impuso al gremio (OPONENTE 1: MILITANCIA POLÍTICA).

Cuando me han preguntado qué diferencia había entre entrar en ese campus antes y después del golpe de estado, yo la única metáfora que empleo es la siguiente: que después del golpe, cuando uno iba a la universidad, era pasar un sendero muy amplio lleno de serpientes en el suelo, esa es la metáfora que yo empleo. Esa era la sensación que me producía (Informante 4).

A ratos, claro, qué ganas de tirar todo por la borda, la represión...no sabías con quien hablar [...] con quién sí con quién no. Daban ganas de nacer de nuevo, como otra persona, estudiar otra cosa, no lo sé, buscar otra manera de ganarse la vida (Informante 6).

Yo de verdad no sé cómo me levantaba a trabajar todos los días, con el peso de no saber qué pasó con tus compañeros, los del colegio. Cada día se decía, tomaron a este, tomaron a este otro [...] era horrible, porque uno decía, ya van a llegar a mí (Informante 12).

El oponente descrito se relaciona directamente con la fuerte represión política de la época que afectó, tanto a militantes activos, como al entorno de aquellos que no militaban.

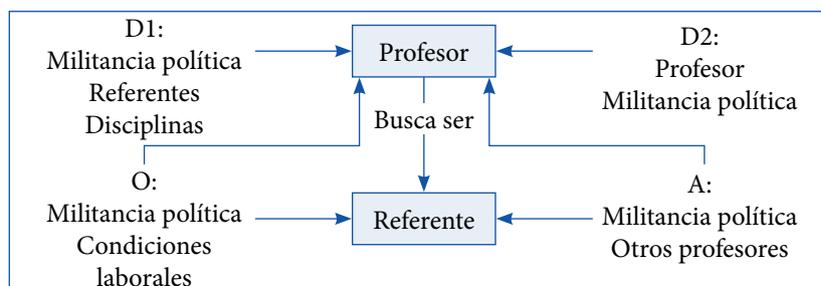
Aquí me pilló el golpe de estado y bueno, tuve compañeros que lo pasaron mal, compañeros normalistas. Cuando se cerró la escuela normal [...] uff [...] de verdad es como si hubiese perdido mi casa (Informante 2).

La segunda fuente oponente identificada son las condiciones laborales. Estas son descritas como una fuerte experiencia que puso a prueba la llegada a la meta (OPONENTE 2: CONDICIONES LABORALES).

Me pregunté varias veces qué hago acá, donde no hay ni un pandero siquiera de juguete [...] todo el día dando clases [...] el sueldo no alcanzaba para nada [...] lo pasé pésimo (Informante 5).

Terminaba el mes y el sueldo era una miseria, yo pagaba el arriendo con mi sueldo y eso era todo, no alcanzaba para nada más. El resto, la comida y esas cosas, era todo aparte, un trabajito por aquí, otro por acá, para salvar el día no más (Informante 10).

La Fig. 2 representa la estructura narrativa de las historias de vida de los profesores entrevistados, organizada acorde al esquema de Greimas:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Esquema actancial de Greimas aplicado a historia de vida profesional docente.

Las historias de vida de los profesionales informantes, se construye en coautoría con el contexto político, dictatorial y represivo de su época. Entre destinatarios y destinatarios, ayudantes y oponentes, se entretienen diálogos que mueven el acontecer profesional de profesoras y profesores. Emprenden la búsqueda de un objeto a conseguir: el reconocimiento. Los mueve hacia el trayecto un conjunto de afectividades que auspiciaron cercanías: la militancia política, las disciplinas y sujetos referentes que transitaron por sus vidas y anidaron en sus memorias. Las condiciones económicas, la represión militar y su misma militancia política se impusieron como antagonistas de sus historias profesionales.

Discusión

El trabajo realizado se desarrolló alrededor de dos ejes que orientan la discusión de resultados: el contexto sociopolítico dictatorial y la construcción identitaria del profesorado.

Respecto al primer eje, es posible identificar el periodo dictatorial en Chile, como una coyuntura histórica que desplegó un arsenal político destinado a clausurar la identidad profesional docente, para reescribirla en clave neoliberal. De esta manera, quedó supeditada al marco ideológico que consolidó una representación identitaria en la opacidad de su posición en los flujos del mercado.

La reescritura de la identidad se consolida en un conjunto de políticas económicas (de distribución) que afectaron los salarios y las condiciones laborales del profesorado (HERNÁNDEZ-SILVA et al., 2017; JARPA ARRIAGADA; CASTAÑEDA DÍAZ, 2018; ORELLANA-FERNÁNDEZ et al., 2020). Las políticas sociales postergaron al gremio y lo relegaron de la participación social activa, considerada la principal manifestación de la injusticia de reconocimiento (RIVERO CASAS, 2017).

El profesorado informante reclama la deuda social de reconocimiento. Un reconocimiento cultural que se impone a la compensación económica como remedio a la injusticia y se transforma en objeto de vida. Es el reconocimiento que se compensa gracias a quienes le identifican y refieren como profesor, profesora, en medio de otras identidades. Al aprehender como objetivo profesional ser visto por los demás, buscan indemnizar la visibilización perdida en el periodo dictatorial (SOTO GUZMÁN, 2006).

Investigaciones acerca del estatus de la docencia hoy, en Chile, coinciden en la baja valoración que reciben del Estado y la sociedad en general (CAVIERES-FERNÁNDEZ; APPLE, 2016; RUFFINELLI VARGAS, 2016). Lo que nos lleva a presumir que la injusticia de reconocimiento es una herencia de la reescritura identitaria realizada por la dictadura de acuerdo con la ideología económica neoliberal, que se conserva como modelo político y económico. La necesidad de reconocimiento sigue en conflicto para la identidad profesional docente y las iniciativas que abordan el problema desde políticas económicas se ocupan de la injusticia distributiva, pero no abordan políticas culturales de reconocimiento. Esto nos lleva a afirmar con Fraser y Honneth (2018) que las demandas por el reconocimiento tienden a predominar y no pueden reducirse a un simple epifenómeno de la distribución.

Respecto al segundo eje, referente a la construcción identitaria del profesorado, esta investigación presenta disimilitudes respecto a otros trabajos sobre identidad profesional. Habitualmente los estudios refieren a un conjunto de componentes signados, principalmente (aunque no exclusivamente) en la endoferencia, como experiencias de vida, género, habilidades, vocación, entre otros (GONZÁLEZ CASTRO, 2017; ÁVALOS; SOTOMAYOR, 2020; CANTÓN MAYO; TARDIF, 2018). Sin embargo, las historias analizadas nos remiten casi exclusivamente a componentes exoferentes, por ejemplo, el contexto político, la actividad militante, las disciplinas y referentes de vida como fuerzas movilizadora hacia la decisión de ser profesor.

La militancia política emerge en las historias como texto prioritario alrededor del cual se ordenan las acciones que mueven la vida profesional, constituyendo un actante axial de la narración. Lo anterior nos permite considerarla como parte constitutiva de su identidad profesional, a pesar de las dificultades que implicaba para los militantes ejercer una labor pública y expuesta como es la docencia (MATAMOROS FERNÁNDEZ, 2017). Si la educación es un acto político y la identidad de sus actores está condicionada por su posición política (BALL, 1994), no es de extrañar que la algidez del periodo dictatorial signara las identidades estableciendo una abrupta ruptura con su historia gremial. Esto se contradice con estudios recientes que refieren al profesorado como sujeto social que prefiere eludir los problemas que cree que el posicionamiento político conlleva (LÓPEZ DE MATURANA LUNA, 2016). Más aun, se caracteriza al docente ideal del nuevo siglo como un actor apolítico, dócil y dispuesto a evaluarse constantemente (CABALIN; MONTERO; CÁRDENAS NEIRA, 2019).

Otro elemento relevante es la continuidad establecida entre los actantes ayudantes y el objeto de las narraciones identitarias. La referencia a modelos docentes que ayudaron a la construcción de su profesionalidad y el objeto de la narración, que es ser referido como docente, establecen una constelación que moviliza la estructura narrativa. Este paradigma de identificación basado en modelos de referencia nos remite al concepto de identificación que desarrolla el psicoanálisis. Freud (1937) lo define como la manifestación de un enlace afectivo hacia otra persona o introyección de un otro en el yo. La identidad está siempre en transformación, a través de la apropiación de otras identidades. La identidad nunca se consolida, ya que es un proceso constante de identificación.

Conclusión

A tres décadas del retorno a la democracia en Chile, el profesorado informante construye su texto identitario dialogando con el mapa de valoraciones contenido en los ecos de la represión dictatorial.

Militancia y reconocimiento son elementos constitutivos de la identidad del profesorado chileno que vivió el periodo dictatorial. Lo anterior permite aseverar que, en los álgidos años 70, la docencia fue una forma de lucha social.

Posteriores reformas y leyes de desarrollo profesional no han sido capaces de compensar su necesidad de reconocimiento, por lo que es pertinente problematizar si esta condición se ha transformado en una resonancia biográfica que podría remecer algunas tantas generaciones docentes posteriores. El docente construye su texto identitario dialogando con el mapa de valoraciones contenido en los ecos de la historia. Los ecos históricos presionan sobre el texto identitario, imposibilitando construir una identidad libre de ellos y solo les queda reconocerse a sí mismos como sujetos políticos reclamando reconocimiento.

Una proyección de esta investigación podría elucidar las diferencias entre las generaciones de docentes formadas en dictadura y aquellas formadas en democracia, para problematizar la relevancia de la militancia política en las generaciones post dictadura.

Disponibilidad de datos de investigación

All datasets were generated or analyzed in the current study.

Financiamiento

Proyecto FONDECYT
Caso n°: 11200190

Referencias

AGUILERA, N. S. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1473-1486, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>

ASPEÉ CHACÓN, J. E. Los principios del neoliberalismo y sus instrumentos en la educación. **Espacios en Blanco**. Serie Indagaciones, Tandil, v. 28, n. 2, p. 33-48, 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200001. Acceso en: 25 ene. 2022.

GONZÁLEZ CASTRO, C. Identidad profesional docente: Estudio comparado entre Cuba y Chile. **Revista INTEREDU**, Osorno, v. 2, n. 7, p. 69-87, 2017. Disponible en: <https://revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/50>. Acceso en: 25 ene. 2022.

GONZÁLEZ CASTRO, C. Desvalorización de la profesión docente en Chile: capitalismo tardío y profesorado. **Ciencia y Educación**, Santo Domingo, v. 4, n. 3, p. 157-166, 2020. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp157-166>

ÁVALOS, B.; SOTOMAYOR, C. ¿Cómo ven su identidad los docentes chilenos? In: DE LA VEGA, L. F. (Ed.). **La Memoria de la Educación: Historias y obra de galardonados y galardonadas con el Premio Nacional de Educación de Chile**. Santiago: Saberes Docentes, 2020. p.127-146.

BAJARDI, A.; ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, D. El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. **Opción**, Maracaibo, v. 31, n. 5, p. 111-129, 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570007>. Acceso en: 25 ene. 2022.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BARTHES, R. **El placer del texto y Lección Inaugural**. México: Siglo XXI, 2011.

BELLEI, C. **El gran experimento**. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2015.

BISCARRA, C.; GIACONI, C.; ASSAÉL, J. El docente en la legislación educacional chilena. **Psicoperspectivas**, Vina del Mar, v. 14, n. 3, p. 80-92, 2015. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-600>

BUTLER, J. **El género en disputa**. Barcelona: Paidós, 2007

CABALIN, C.; MONTERO, L.; CÁRDENAS NEIRA, C. La identidad docente en los discursos periodísticos sobre los profesores en Chile. **Estudios Sobre el Mensaje Periodístico**, Madrid, v. 25, p. 3, p. 1321-1337, 2019. <https://doi.org/10.5209/esmp.66990>

CALVENTO, M. Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. **Convergencia**, Toluca, v. 13, n. 41, p. 41-59, 2006. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000200002. Acceso en: 12 mar 2020.

CANTÓN MAYO, I.; TARDIF, M. **Identidad profesional docente**. Madrid: Narcea, 2018.

CARRASCO AGUILAR, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 2, p. 121-139, 2019. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>

CASTRO-PAREDES, M. M. Política, Educação e Território no Chile (1950-2010): Das ações coletivas às ações do mercado. **Educación y Educadores**, Chía, v. 15, n. 1, p. 97-114, 2012. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.6>

CAVIERES-FERNÁNDEZ, E.; APPLE, M. La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, p. 265-280, 2016. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171391>

CONTRERAS-SANZANA, G.; VILLALOBOS-CLAVERÍA, A. La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. **Educación y Educadores**, Chía, v. 13, n. 3, p. 397-417, 2010. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>

COX DONOSO, C.; GYSLING, J. **La formación del profesorado en Chile 1842-1987**. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales, 2009.

DAVID CRUZ, J. Los resortes narratológicos de la obra de Greimas. **Escribanía**, v. 11, n. 2, p. 85-110, 2013. Disponible en: <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/885>. Acceso en: 12 mar 2020.

DONOSO-DÍAZ, S.; FRITES-CAMILLA, C.; CASTRO-PAREDES, M. Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios. **Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)**, Santiago, v. 51, n. 2, p. 1-18, 2014. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.1>

- FERREIRA, C. **En vísperas del 1 de mayo, un repaso a las luchas históricas del Magisterio**. Saberes Docentes, 2014. Disponible en: <https://saberesdocentes.cl/2014/04/en-visperas-del-1-de-mayo-un-repaso-a-las-luchas-historicas-del-magisterio/>. Acceso en: 18 mar. 2010.
- FRASER, N. **Iustitia Interrupta**. Bogotá: Siglo del hombre, 1997.
- FRASER, N.; HONNET, A. **¿Redistribución o reconocimiento?** Madrid: Morata, 2018.
- FREUD, S. **Psicología de las masas**. Santiago de Chile: Ercilla, 1937.
- GREIMAS, A. J. **Semántica estructural: investigación metodológica**. Barcelona: Gredos, 1987.
- GUTIÉRREZ CAMPOS, L. Neoliberalismo y Modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno Electrónico y desigualdad social. **Cultura-hombre-sociedad**, Temuco, v. 29, n. 2, p. 259-280, 2019. <https://doi.org/10.7770/cuhso.v29i2.1718>
- HALL, S. **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Quito: Corporación Editora Nacional, 2013.
- HERNÁNDEZ SILVA, C.; PAVEZ LIZARRAGA, A.; GONZÁLEZ DONOSO, A.; TECPAN FLORES, S. ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? **Educación y Educadores**, Chía, v. 20, n. 3, p. 434-447, 2017. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- INZUNZA, J.; ASSAÉL, J.; SCHERPING, G. Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. **Revista mexicana de investigación educativa**, Ciudad de México, v. 16, n. 48, p. 267-292, 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012&lng=es&tlng=es. Acceso en: 20 ene. 2020.
- JARPA ARRIAGADA, C. G.; CASTAÑEDA DÍAZ, M. T. Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230075, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230075>
- LÓPEZ DE MATURANA LUNA. Posicionamiento político del profesorado: retos de la profesionalidad docente. **Educación de Adultos y Procesos Formativos**, n. 3, 2016. Disponible en: <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/35-posicionamiento-politico-del-profesorado-retos-de-la-profesionalidad-docente>. Acceso en: 15 mayo 2020.
- MATAMOROS FERNÁNDEZ, C. Profesores comunistas y sindicalismo docente en la lucha antidictatorial, Chile 1981-1987. **Izquierdas**, Santiago, n. 32, p. 2, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492017000100203>
- MERCADO MALDONADO, A.; HERNÁNDEZ OLIVA, A. V. El proceso de construcción de la identidad colectiva. **Convergencia**, Toluca, v. 17, n. 53, p. 229-251, 2010. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010. Acceso en: 13 ene. 2020.
- MUNIZAGA, G.; OCHSENIUS, C. **El discurso público de Pinochet**. Santiago de Chile: Cesoc/Ceneca, 1983.
- NÚÑEZ PRIETO, I. Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. **Psicoperspectivas**, Vina del Mar, v. 14, n. 3, p. 5-16, 2015. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>

NÚÑEZ PRIETO, I. La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. **Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)**, Santiago, v. 41, n. 1, p. 149-164, 2007. Disponible en: <https://revistacienciapolitica.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>. Acceso en: 13 ene. 2020.

OLAVE-ASTORGA, J. M.; MONTOYA, C.; SIERRALTA-LANDAETA, E. P. Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. **CS**, Cali, n. 34, p. 167-187, 2021. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>

ORELLANA-FERNÁNDEZ, R. et al. Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. e25000, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250007>

RIVERO CASAS, J. Capacidades, reconocimiento y representación: las contribuciones de Nancy Fraser, Iris Marion Young y Amartya Sen a la teoría de la justicia de John Rawls. **Estudios políticos**, Ciudad de México, v. 42, p. 53-76, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.espol.2017.10.003>

ROJAS, P. Remuneraciones de los profesores en Chile. **Estudios Públicos**, Santiago, n. 71, p. 121-175, 1998. Disponible en: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1013/1770>. Acceso en: 15 mar. 2020.

RUFFINELLI VARGAS, A. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 4, p. 261-279, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

RUÍZ SCHNEIDER, C.; REYES JEDLICKI, L.; HERRERA JELDRES, F. **Privatización de lo público en el sistema escolar**: Chile y la agenda global de educación. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2018.

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, G. I.; JARA-AMIGO, X. E. Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 23, n. 3, p. 161-181, 2019. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.8>

SANIZ BALDERRAMA, L. El esquema actancial explicado. **Punto Cero**, Cochabamba, v. 13, n. 16, p. 91-97, 2008. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1815-02762008000100011&script=sci_abstract. Acceso en: 20 ene. 2020.

SERRANO, S.; PONCE DE LEÓN, M.; RENGIFO, F. **Historia de la educación en Chile (1810-2010)**: Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile: Taurus, 2012.

SOTOGUZMÁN, V. Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad. **Revista Docencia**, v. 30, p. 71-80, 2006. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/profesionalizacion%20docente_revista%20docencia.pdf. Acceso en: 20 mar. 2021.

TATIT, L.; BEIVIDAS, W. Potencialidades de la narrativa greimassienne. **Tópicos del Seminario**, Puebla, n. 37, p. 49-72, 2017. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-12002017000100049&script=sci_abstract&lng=fr. Acceso en: 20 mar. 2021.

TREJO CATALÁN, J. H. Transición democrática y reforma educativa en América Latina. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Ciudad de México, v. 46, n. 2, p. 13-38. 2016. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.2.179>

VAN DIJK, T. A. **Ideología**: un enfoque multidisciplinario. Barcelona: Gedisa, 2006.

ZURITA GARRIDO, F. A. El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): Una mirada desde las políticas públicas educacionales. **História da Educação**, Santa Maria, v. 24, p. e92711, 2020. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/92711>

Sobre la Autora

CLAUDIA GONZÁLEZ CASTRO – Doctora en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura por la Universidad Austral de Chile y Doctora en Cultura y Educación en América Latina, por la Universidad ARCIS. Magíster en Educación y Profesora general básica de formación inicial. Académica Asociada, perteneciente a la Escuela de Pedagogía de la Universidad Los Lagos. Líneas de investigación desarrolladas: Identidad, Identidad profesional docente, Innovación educativa. Líneas metodológicas: Análisis Crítico del Discurso, Metáforas cognitivas.

Recibido: 09 mar. 2022

Aceptado: 20 abr. 2023