

# Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente

## About the construction of illness in the discourse of teachers distress

Tamara Reyes<sup>a</sup>, Alejandro Varas<sup>b</sup> y Víctor Zelaya<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Colegio Manquecura Ciudad del Este, Santiago, Chile

<sup>b</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile <sup>c</sup>FEPFUSAM, Chiloé, Chile

### Resumen

Esta investigación aborda el problema de la enfermedad como una narrativa del *malestar docente*, desde la perspectiva de las investigaciones discursivas, para comprender su relación con la producción de identidades en Chile. El estudio fue realizado con profesoras<sup>1</sup> pertenecientes al sistema público que ya participaron de la evaluación docente o se encontraban participando en dicho proceso. Los resultados proponen una narrativa canónica caracterizada por la construcción discursiva de la *enfermedad*. Se plantea una interpretación política de la construcción y producción de subjetividades en lo educativo, particularmente en el contexto del nuevo management público.

**Palabras clave:** malestar docente, enfermedad, narrativa canónica, discurso.

### Abstract

This research addresses the problem of illness as a narrative of the *teacher distress* from the discourse analysis perspective, and with the end of understanding its relationship with the production of identities in Chile. This study was conducted with teachers of the public education system, who were participating or participated in the past in the teaching evaluation process. The results show a canonical narrative characterized by a discursive construction of *illness*. A political interpretation of the construction and production of subjectivities in education is presented, particularly in the context of the new public management.

**Keywords:** teacher distress, illness, canonical narrative, discourse.

---

El presente trabajo ha sido desarrollado a partir del proyecto Fondecyt 1090739: “Construcciones de identidad laboral en profesores del sistema municipal a partir de la implementación de las Políticas de Evaluación e Incentivos al Desempeño Docente en Chile” (2011-2013).

Contacto: A. Varas. Pirámide 556, Depto. 8, Valparaíso, Chile. [alejandro.v.alvarado@gmail.com](mailto:alejandro.v.alvarado@gmail.com)

*Cómo citar este artículo:*

Reyes, T., Varas, A. y Zelaya, V. (2014). Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente. *Revista de Psicología*, 23(2), 88-100. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36150>

---

<sup>1</sup> Se utilizará una *x* en palabras que se expresen de manera masculina para consignar a una colectividad; esto desde un posicionamiento crítico respecto al papel del lenguaje en la construcción del género, y en respuesta a la tradicional e insuficiente concepción dicotómica del mismo como hombre/mujer, que obliga el uso de los sufijos *o* y *a*, dejando fuera otros lugares de enunciación. Ejemplos de este uso están en Luciano Fabbri (2000), miembro del Colectivo de Varones Antipatriarcales, y en el Grupo Anarquista Pirexia (s/f).

## Introducción

Las investigaciones sobre malestar docente son amplias y diversas, en su mayoría realizan un recorrido que describe las manifestaciones físicas y psicológicas que experimentan lxs maestrxs en relación a su experiencia cotidiana de trabajo (Cornejo, 2009; De la Torre, 2007; Esteve, 1994; Leibovich de Figueroa et al., 2002; Unesco, 2005; Valdivia et al., 2003). Sin embargo, en estos estudios, el malestar es abordado desde miradas tradicionales que otorgan un estatuto de objetividad al fenómeno, lo cual dificulta comprender las relaciones más profundas del malestar con la subjetividad docente en términos sociohistóricos y políticos. Cuando estas buscan explicar el porqué del malestar, sin duda reconocen aspectos centrales en términos laborales, organizacionales, sociológicos y psicológicos, sin embargo el carácter externo de las causas imposibilita identificar la agencia (Potter, 1998) que lxs docentes poseen en relación a su propio malestar, ya sea en términos de reproducción, resistencia o transformación del mismo. Nuestro interés es acercarnos al malestar docente desde una mirada diferente, realizando el papel activo que lxs docentes poseen en relación a su propio malestar, y para ello asumiremos una perspectiva discursiva (Potter y Wetherell, 1987, 1996). Esto implicará concebir el malestar docente ya no más como un objeto positivo de estudio, sino como un discurso producido por lxs propios docentes, con efectos particulares en sus subjetividades, y ensambado con otros discursos hegemónicos.

### Desde el Estado de bienestar a un Estado de malestar

Al examinar históricamente las políticas públicas en educación en Chile, puede afirmarse que, si bien la apertura a la iniciativa privada siempre ha estado presente mediante el reconocimiento de la libertad de enseñanza, es el papel del Estado el que ha sufrido los cambios más significativos, pasando básicamente de un rol de Estado de bienestar, a uno de Estado subsidiario (Assaél et al., 2011).

Es durante la última dictadura militar (1973-1990) cuando se produce un giro en las políti-

cas públicas, en donde la inserción del neoliberalismo en la economía coloca al Estado al servicio de los intereses privados. Si bien el énfasis de las políticas continúa estando en la ampliación de la cobertura, es a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que se detiene la expansión del Estado, disminuyendo los recursos fiscales, favoreciendo el crecimiento acelerado de establecimientos privados, desregularizando los mecanismos que permiten la creación de universidades privadas, a la vez que se termina con la gratuidad en este nivel de enseñanza.

Las políticas, ideadas y aplicadas para Latinoamérica e impulsadas tanto por el Fondo Monetario Internacional como por el Banco Mundial, so pretexto de “superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región” (Gentili, 1998, p. 1), fueron incorporadas y continúan siendo introducidas al trabajo –y a lxs trabajadorxs– en el sector público de enseñanza. Esto ha sido denominado como *nuevo management público* (NMP) (Chandler, Barry y Clark; Court; Goldspink; Gunter y Rayner; Ranson; Svensson; Wittmann, en Sisto, 2011), lógica de administración empresarial insertada al ámbito de lo estatal mediante el llamado Consenso de Washington (Gentili, 1998) en coherencia con la privatización, descentralización y flexibilización de los gobiernos, con el objetivo de lograr estándares de eficiencia y eficacia rentables en términos económicos.

En dicho contexto, el Estado “no se retira de la escena, sino que desplaza sus funciones de garante de la educación pública hacia una función básicamente evaluadora” (Birgin, 2000, p. 2). Esta posición del Estado como un fiscalizador más que como un proveedor, lleva a que encarne la figura de evaluador constante del trabajo realizado en el marco de las políticas públicas. Lo anterior mediante la creación de una serie de medidas tendientes al control y regulación de la función, tanto de la institución escolar como de quienes en ella trabajan.

La Política de Evaluación e Incentivo al Desempeño Docente (PEIDD) (Sisto, 2012; Sisto, Montecinos y Ahumada, 2012) constituye, desde el 2003, el principal proceso destina-

do a evaluar las prácticas en aula de lxs docentes pertenecientes al sistema educacional municipal chileno. Esta política es definida por el Estado como un sistema evaluativo “de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo” (Gobierno de Chile, 2008, p. 2).

Los aspectos a evaluar se desprenden del *Marco para la Buena Enseñanza*, instrumento que establece los “elementos específicos en los que deben centrarse los profesores” (Gobierno de Chile, 2008, p. 7). De la evaluación se desprenden las siguientes clasificaciones: a) destacado, b) competente, c) básico y d) insatisfactorio. En caso de ser evaluadx como *destacado* o *competente* se puede, voluntariamente, rendir una segunda prueba conducente a un monto de dinero denominado Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), el que depende del resultado obtenido en dicha prueba. Además, cualquier docente, voluntariamente, puede optar al Programa de Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), el cual mediante una prueba y un portafolio evalúa el desempeño y hace entrega de una retribución económica y la posibilidad de postular a la Red Maestros de Maestros (RMM) (Gobierno de Chile, 2011). Por otro lado, en caso de ser clasificadx como *insatisfactorio* deberá ser evaluadx nuevamente al año siguiente, y si obtuviese el mismo resultado deberá abandonar temporalmente su trabajo para llevar a cabo un Plan de Superación Profesional (PSP), el cual contempla asesorías, capacitaciones, lecturas y observaciones de clases de docentes *destacados*. Si posterior al PSP y a una tercera evaluación, el desempeño fuere *insatisfactorio*, se deja de pertenecer a la dotación docente (Gobierno de Chile, 2004).

Esta lógica del desempeño, pone a lxs trabajadorxs bajo una forma de gestión que se sostiene en el riesgo (Birgin, 2000), toda vez que opone remuneración-estabilidad a desempeño. Citando a Birgin, “se trata de una búsqueda continua insistente por la instalación de una cultura de la evaluación no entendida como rendición de cuentas pública, sino como estrategia de control padronizado del trabajo docente” (2000, p. 3), algo así como un mecanismo de autodisciplina que moviliza a lxs trabajadorxs. Esta movilización

es realizada desde la flexibilización de su trabajo y la amenaza continua de precarizar el mismo según sus resultados individuales, lo cual instala desde ya una lógica de competencia y empleabilidad que responsabiliza a lxs docentes por su condición y situación en el mercado de trabajo. Asimismo, los incentivos al desempeño docente en Chile aparecen anclados al sueldo como una variable dependiente de la capacidad de “dar cuenta”, lo que nos demuestra la forma de funcionar actual de este estilo de gerenciamiento-control, en donde la AVDI y la AEP operan como ejemplos.

Dichos procesos se han implantado en el sistema de enseñanza, avanzando hacia una proletarización continua, de la mano de una descualificación del mismo. No obstante, estos análisis se complementan al realizar una revisión crítica del lugar que ocupan lxs agentes de este proceso, ya que no es posible asumir una visión del control externo absoluto que niegue la potencial respuesta de lxs docentes frente a estos sucesos. En este sentido, es de nuestro interés proponer además la tesis de la *autointensificación* (Hypolito, Pizzi y Vieira, 2009) referida a un autogobierno del trabajo docente en donde la producción de subjetividades misma se enlaza al control externo, proceso cercano a una mirada foucaultiana del ejercicio del poder.

Dicho ejercicio se corresponde con aquel proceso denominado como *gubernamentalidad* (Foucault, 1979/1991). En el plano del trabajo docente, el NMP en educación ha insertado lógicas de autogobierno laboral mediante la apelación a identidades desde una concepción individualista del trabajo (Birgin, 2000; Sisto y Fardella, 2008, 2009). El control de las prácticas laborales y pedagógicas de lxs docentes opera en el campo de la subjetividad, siendo así como lxs trabajadorxs son demandados a narrarse desde diferentes lugares de enunciación, editando y controlando sus posiciones, gobernándose a sí mismos desde sus acciones, palabras y silencios.

### El malestar docente: del síntoma corporal al corpus textual

El malestar docente ha sido estudiado fundamentalmente desde una perspectiva tendiente a

objetivar las situaciones y condiciones laborales que ocasionan un malestar físico y psíquico-subjetivo. Dicho concepto se ha vuelto un área de estudio que ha sido abierta como consecuencia de la observación de efectos negativos en la salud/bienestar de esta parte de la fuerza de trabajo.

Tales estudios definen la problemática asociando a ella cuestiones como el ausentismo laboral, abandono de la profesión, generación de enfermedades físicas y mentales y la consecuente disminución en la calidad de la enseñanza. Debido a esto, la investigación en esta línea ha visto un aumento. Cornejo (2009) señala que, en las últimas décadas, el avance y complejización de los estudios en torno a este malestar subjetivo ha crecido tanto en cantidad como en profundidad. Este avance ha llevado a dar cuenta específica de los factores involucrados en la trama escolar y que estarían a la base del mismo, construyéndose modelos teórico-explicativos de aquellos y una variada gama de instrumentos que permiten objetivar el peso y cantidad de malestar presente en lxs docentes. Cornejo categoriza los estudios cuantitativos de la salud laboral docente en tres grandes campos: “salud física (trastornos músculo esqueléticos, disfonías, etc.), salud mental (trastornos depresivos y ansiosos), malestar o bienestar psicológico (agotamiento emocional, *burnout*, satisfacción laboral, compromiso)” (p. 411). Dentro de estos estudios resalta el trabajo desarrollado en el plano latinoamericano por la Unesco (2005) con la colaboración de las instituciones magisteriales, titulado *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Así también, destaca en el terreno local el *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*, investigación llevada a cabo por un equipo perteneciente a la Universidad Católica de Santiago, el que, si bien es menos reciente, aborda con profundidad la situación de lxs profesorxs en Chile desde el plano biomédico (Valdivia et al., 2003).

No obstante, esta línea ha sido la más profundizada en torno al tema en el marco de los estudios del trabajo docente, hoy existen nuevas investigaciones que, sustentadas desde una epistemología discursiva, intentan dar cuenta de cuestiones antes no apreciadas hasta ahora,

tanto a nivel internacional (Brown, 1999; Harkness et al., 2005; Hepburn y Brown, 2001) como en Chile (Bravo, Castillo y Rubiño, 2012; Campos, Landeros, Mera y Soto, 2012; Sisto, 2011; Sisto y Fardella, 2011; Sisto, Montecinos y Ahumada, 2011, 2012). Un ejemplo es el estudio de Hepburn y Brown (2001), en torno al estrés y a los procesos de cambio en el trabajo docente. Dicha investigación, al proponer una perspectiva discursiva de análisis, va más allá de una constatación de las manifestaciones tangibles u observables, para pasar a constatar las funciones discursivas que posee para lxs docentes narrar su estrés.

En este sentido, no intentaremos profundizar aquí en la identificación y descripción de factores asociados al malestar docente —los esfuerzos en esta línea son amplios y de continuo trabajo—, sino más bien los analizaremos desde una visión discursiva. Develaremos cómo se construye el malestar por parte del profesorado, en tanto discurso del malestar docente, y desde allí analizaremos algunos efectos inadvertidos de aquel discurso en lo político y social, en el contexto de las identidades laborales docentes. La pregunta por los procesos de subjetivación hace relevante la dimensión relativa a las identidades laborales docentes, ello permitirá analizar el cruce entre las nuevas demandas de la PEIDD y las subjetividades históricas del profesorado.

Consideramos la noción de *agenciamiento* (Iñiguez, 2001) como elemento sustancial de la identidad, haciendo referencia al control del sujeto sobre su proceso de producción subjetiva. Nuestra investigación coloca en relieve el valor del lenguaje para poder comprender el proceso de agenciamiento de lxs docentes en relación al malestar. Si dicha articulación se halla en el orden del lenguaje, remite a los procesos de significación, y desde allí se hace posible una reformulación teórica de la concepción de identidad tradicional; una problematización dirigida a crear mayor consonancia con la noción de subjetividad y sus implicancias contemporáneas.

Desde allí, la noción de identidad desarrollada por diversos autores es entendida como pugna (Cabruja, 1996, 1998; Iñiguez, 2001), una elabo-

ración social que contiene en sí elementos históricos: las reglas y normas del orden social, el control, las relaciones de poder, todo ello, aprehensible desde la noción de discurso como unidad analítica. Una visión discursiva de la identidad permitirá adentrarnos en el análisis de textos identitarios, es decir, de narrativas docentes desde sus relaciones constitutivas con el lenguaje. Aquí, comprender la producción del malestar conlleva volcar necesariamente el análisis hacia las narrativas identitarias, advirtiendo las relaciones de poder insertas en dichas dinámicas, hacia un análisis discursivo del malestar que reconozca el papel del agenciamiento docente, es decir, de su posicionamiento político en torno al fenómeno. El enfoque discursivo que hemos adoptado en torno a la problemática del malestar, desde el estudio de las narrativas docentes, hace coherente la propuesta metodológica a ocupar en esta investigación.

### Método

Hemos adoptado el enfoque metodológico de la psicología discursiva (Edwards y Potter, en Iñiguez y Antaki, 1994), desde el cual se siguen las técnicas de producción y análisis de la información a utilizar. La propuesta de análisis se enmarca en particular dentro de la metodología del análisis de discurso (Potter y Wetherell, 1987, 1996), que concibe al lenguaje no como un mero descriptor o instrumento que representa la realidad, sino como elemento constitutivo de la subjetividad por su capacidad para “hacer cosas”. De manera general, en este trabajo, se entiende por discurso lo planteado por Calsamiglia y Tusón (1999) al definirlo como:

una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito (...) [que refiere] a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo (1999, p. 15).

De manera análoga y tomando prestadas las palabras de los autores, se propone realizar un análisis discursivo del malestar docente como práctica lingüística y, en específico, analizar las funciones y efectos discursivos que cumple la enunciación del mismo.

Se realizó un muestreo estructural (Valles, 1997), efectuándose un total de 60 entrevistas a profesorxs que enfrentaron la Evaluación de Desempeño Profesional Docente, considerando su pertenencia a liceos o escuelas, nivel de vulnerabilidad, diversidad etaria y participación por género. La elección de estos criterios busca lograr la mayor diversidad de contextos laborales posibles, considerando siempre que los lugares en los que trabajan lxs docentes influyen en los modos en que el malestar es experimentado. Se resguardó la confidencialidad de la información y el carácter voluntario de la participación a través de la firma de consentimientos informados por parte de lxs docentes entrevistadxs; por otro lado, los nombres propios usados en los extractos de este artículo han sido cambiados para guardar el anonimato de lxs docentes. La información fue producida mediante entrevista activa (Gubrium y Holstein, 1995) la cual propone al sujeto entrevistado no como un individuo pasivo que describe hechos y expresa emociones, sino como un sujeto activo y activable en la producción de realidad, “construido en relación con las contingencias comunicativas en marcha del proceso de entrevista” (Gubrium y Holstein, en Valles, 1997, p. 33). La técnica es “espontánea, aunque estructurada –focalizada dentro de unos parámetros flexibles proporcionados por el entrevistador” (p. 23). Estas entrevistas se transcribieron según convenciones del sistema de Jefferson, el cual permite destacar interacciones en las narraciones relevantes para el análisis discursivo (Potter, 1998).

Posteriormente se realizó un muestreo teórico (Valles, 1997) de extractos, en virtud de su riqueza analítica. Luego de cumplir con un criterio de saturación, se escogió un total de 21 extractos a analizar. Se prosiguió con el análisis tal como plantea la literatura, haciendo una lectura repetida y exhaustiva del corpus textual (Iñiguez, 2003). Se hizo un proceso de codificación y categorización del material en temáticas emergentes, esto con ayuda del programa para el análisis de datos cualitativos Atlas.ti 5. Estas temáticas responden a diferentes dimensiones del análisis, las cuales, en la medida en que aparecían con mayor claridad, frecuencia, y diversidad, permitieron construir categorías cada vez más abarcadoras, complejas y articuladas.

Las herramientas analíticas que ocupamos fueron variadas y complementarias; se utilizaron: a) repertorios interpretativos (Potter y Wetherell, 1987, 1996) develando las funciones, construcciones y variabilidades del discurso del malestar docente; b) análisis retórico (Potter, 1998), caracterizado por brindar nociones para comprender la intención de factuacidad del discurso, es decir, su interés por posicionarse como verdadero, objetivo, y neutral; c) análisis pragmático conversacional, identificando las personas del discurso utilizadas y las citas existentes, evidenciando implicaturas personales y polifonías discursivas; y d) narrativas canónicas, entendiendo por canónico aquello que se centra “en lo esperable y/o usual”, y que dota de “legitimidad o autoridad” a las narraciones de lxs sujetos (Bruner, 1990, p. 59).

### Resultados

A continuación, exponemos uno de los principales resultados de la investigación, relativo a una de las formas en que se construye la narrativa canónica del malestar. Dicha narrativa constituye aquellas maneras tradicionales, usuales o comunes en las que se construye discursivamente el malestar docente en el marco de la PEIDD, narraciones sobre esta experiencia que disputan de forma estratégica espacios de visibilidad. Observaremos que lxs docentes posicionan el malestar mediante el uso de determinados recursos lingüísticos ofrecidos por discursos ya consolidados, con el fin de legitimarse a sí mismxs. Es por ello que a esta narrativa canónica se la denomina estrategia de legitimación del malestar, ya que la construcción tiene por función acreditar los relatos docentes (Potter, 1998), minimizando posibles cuestionamientos o socavaciones, otorgando así factuacidad a esta experiencia.

Comenzaremos por analizar cómo lxs profesores construyen discursivamente el malestar en torno a la inserción de la PEIDD, identificando en este apartado la narrativa canónica del mismo. Observaremos cómo lxs profesores realizan dicha apelación mediante la construcción del malestar en tanto enfermedad, categoría que confiere estatus al malestar mediante recursos discursivos y herramientas lingüísticas foráneas.

El sistema conceptual que implica el término enfermedad emplea el concepto de enfermedad, ya sea de forma explícita en los relatos, como así también aludiendo a enfermedades específicas, y a escenarios o actores relativos a estas. Analizaremos a continuación dos extractos de entrevistas a docentes:

Y estamos enfermos. Yo tengo como 5 o 6 enfermedades en mi cuerpo ya. Hay otros colegas que son jóvenes y están enfermos, y sin embargo seguimos trabajando. En mi carrera yo he visto colegas que han tenido meningitis y han ido a trabajar así. Y se han muerto. Yo me acuerdo una colega en la otra escuela que tenía: “anda al médico, anda a la asistencia”. No podía hablar porque estaba ronca, tenía fiebre. “Estás con fiebre Laurita”. Laura se llamaba, una señora de edad. Bueno, en la noche cayó al hospital. Día martes en la noche al hospital y día jueves murió. ¿Por qué? El sistema no lo permitía, “no poh, es que no puedo dejar solo a los niños”. Ningún niño de esos te va a ir a dejar una flor. Pero sin embargo ella era apóstol. “No, tengo que ir a ver a los niños”. Mi señora, es igual. También ella estaba enferma, tenía un ojo cerrado porque se le infectó un ojo, seguía yendo a clases. “Vamos al médico, vamos al oculista”.

B: Mm cayéndose el dos mil cinco po. Con el portafolio.

A: Ah ya.

B: Fue una de las aterrizadas que por lo menos yo me la pegué así. Y varias más. Si se aterriza todos los días. Como enfermedades, depresiones. Tú que eres psicólogo debes saber, cuando trabaja toda la vida, pa un lado no más tirai. Es difícil. Yo tuve una depresión grande también.

A: ¿Después de la evaluación?

B: Antes.

A: Antes.

B: Como cuatro años antes. Y con harto tiempo fuera del aula. Con todas las expresiones, manifestaciones que te da una depresión grande, que tú las entiendes. Y, pero las condiciones que estaba cansada de trabajar, trabajo no más. Cansancio laboral. Y que había que salir adelante no más. Eh,

cuando, cuando mi doctora me lo explicó, me hizo una gráfica muy linda. Que a mí me gustó mucho. Eh, uno, pa construir su vida, la construye en palafitos. Y ese palafito tiene que ver con el trabajo que tú tienes, con la familia que tú tienes. Vai construyendo con palitos y un palito mío se quebró, ¿te fijas? Que fue lo laboral. ¿Pero había que sostenerlo en el resto de, de los palitos? y colocarle una bola a ese que estaba quebrado. Es como una alegoría que me hizo mi doctora. Y lo entendí así y bueno había que construir no más. Había que tratar de de sujetar el mundo que yo tenía, no ideal, pero mi mundo al fin y al cabo.

Es evidente que el término enfermedad recorre constantemente estos fragmentos de entrevista, y también lo hace apelando a modalidades específicas que son narradas como signos (“cansancio”), enfermedades físicas (“meningitis”; “fiebre”; “no podía hablar”; “ronca”; “se le infectó un ojo”), y enfermedades psíquicas (“depresión”), última dimensión a la que se suma la palabra *estrés*, ocupada de manera reiterada por lxs docentes en otros extractos. Estos padecimientos se hiperbolizan mediante diversos recursos retóricos cuantificadores y maximizadores (“5 o 6”, “grande”, “harto”, “todas”). Así también, se apela, con el objetivo de dar factualidad al relato, a médicos y psicólogos (“anda al médico”; “vamos al médico, vamos al oculista”; “tú que eres psicólogo”, “cuando mi doctora me lo explicó”, “es como una alegoría que me hizo mi doctora”) y estos actores se invocan como autoridades poseedoras de un conocimiento sobre la salud y las enfermedades, conocimiento que se valida por lxs mismxs docentes (“me hizo una gráfica muy linda. Que a mí me gustó mucho”, “y lo entendí así”, “tú que eres psicólogo debes saber”, “tú las entiendes”). En la misma línea, también observamos que se apela a la “asistencia” y al “hospital” como los lugares tradicionales de la enfermedad y la sanación (“anda a la asistencia”; “cayó al hospital”); y por último se apela a términos propios de un lenguaje tecnomédico en palabras como “expresiones”, “manifestaciones” y “gráfica”, nociones invocadas con la misma función que posee traer a colación a las autoridades ya mencionadas. De esta manera un primer análisis nos permite identificar la

construcción de un malestar como enfermedad de dimensión tanto física como psíquica, evidenciable en la narrativa por sus características cuantificables y sintomatológicas, y validada por un juicio experto respecto a aquel saber.

Una de las metáforas ocupadas en ambos extractos para hablar del cuerpo enfermo, es la que refiere a la noción de *caída* (“cayó al hospital”; “cayéndose el dos mil cinco po”, “una de las aterrizadas que por lo menos yo me la pegué así. Y varias más. Si se aterriza todos los días”). La enfermedad es narrada como un hecho que provoca la caída del cuerpo del docente, mediante la utilización de una deixis espacial que señala estar arriba como lo sano y el estar abajo como lo enfermo. La caída es vinculada a la noción de aterrizaje, en donde la enfermedad cobra un nuevo sentido. Mientras la caída nos habla de cualquier objeto que se dirige hacia abajo debido a su peso, un aterrizaje hace referencia a una maniobra planificada mediante la cual un objeto en suspensión vuelve a tierra firme. Concebir el cuerpo del docente como un cuerpo que vuela y posteriormente aterriza cobra sentido al advertir el uso coloquial del término; aterrizar es “volver a la realidad”, “ser pragmático”, en definitiva, “ser realista”. La docente en otros lugares de la entrevista hace referencia a esto último mediante frases como “por ser idealista me pasó”, en donde ser idealista puede entenderse como “estar en las nubes” o “estar volando”. La noción de aterrizaje permite comprender no solo al cuerpo en tanto cuerpo enfermo, sino también como cuerpo que vuelve a la realidad, a lo real de la enfermedad. Por último, aparece la mención a la muerte como caso extremo (Potter, 1998) lo cual merece atención aparte, ya que es un recurso utilizado de manera insistente y compleja en los relatos docentes.

Sin embargo, no se trata solo de la caída del cuerpo físico, sino de la caída de una vida laboral, profesional y familiar, que en este extracto halla lugar en la metáfora del palafito. El palafito –dirá la docente– “tiene que ver con el trabajo que tú tienes, con la familia que tú tienes” es el “mundo al fin y al cabo”, y un “palito” se “quebró”, “que fue lo laboral”. La metáfora del palafito hace referencia a una vivienda tradicionalmente vinculada a lo rústico, la cual se cons-

truye sobre el agua mediante estacas verticales que la soportan. Esto constituye una oposición respecto a una vivienda moderna, construida sobre tierra firme y con materiales más sólidos. De esta manera, el palafito por sí mismo viene a resaltar en la narración la fragilidad de lo laboral, siendo esta última dimensión la que corresponde al “palito” que se “quebró”, que desemboca en la pérdida de estabilidad. La enfermedad nos habla no solo de un cuerpo frágil, sino de una experiencia inestable en lo laboral, en lo familiar, en definitiva, en lo identitario.

Lxs docentes se narran desde la noción de enfermedad, haciendo mención a diversos elementos conceptuales asociados a esta, ya sea enunciando signos y enfermedades específicas, autoridades e instituciones, e incluso nociones propias de aquel lenguaje. Así mismo, utilizan recursos discursivos específicos pertenecientes a un lenguaje propio de la medicina, de la clínica, de lo hospitalario y lo nosológico, para hacer inteligible su malestar, narrándose a ellxs mismxs como sujetos enfermos. Como trabajadorxs enfermxs se performan a sí mismos como objetos dignos de diagnóstico médico, que merecen exclusión del ámbito laboral y un tratamiento orientado hacia la curación y/o ortopedización de su cuerpo en malestar.

Este uso de un lenguaje médico no es casual, dice relación con la construcción misma de la identidad laboral docente en lo urbano. A inicios del siglo XX la imagen del maestro urbano se encuentra en una posición muy difícil debido a la poca autoridad que proyectaba hacia quienes impartía conocimientos. Para ello las políticas se orientaron a aliar la pedagogía de la ciudad con las disciplinas médicas, psiquiátricas y psicológicas, las que por aquella época van tomando su carácter más positivista y por tanto se van configurando como ramas del conocimiento y la salud con autoridad y poder sobre la sociedad y sobre los cuerpos. La alianza de la figura de lxs maestrxs con estos recursos estratégicos, les permite investirse de autoridad e implica el trabajo en conjunto de la escuela y el hospital en torno al diagnóstico patológico, las prácticas higienistas y la salud familiar. Se construye un profesor que detecta y trata las deficiencias mentales, que enseña mé-

todos sanitarios para la cotidianeidad doméstica, que regula la dieta alimentaria de lxs estudiantes, y habilita sus cuerpos mediante la educación física. Esto es lo que, en parte, Jones (citado en Ball, 1993) denomina como el nacimiento del biomaestro, un docente que se transforma en un aliado de la biopolítica y su despliegue, que también se hace partícipe de esta mirada médica (Foucault, 1998) en torno al control de la vida de los cuerpos del estudiando en la escuela.

Esto nos permite comprender el hecho que lxs docentes, al narrarse como enfermos, lo realicen en una cercanía con prácticas hospitalarias en la población; la apelación a diversos elementos discursivos y retóricos en la construcción del malestar como enfermedad dice relación con un relatarse desde lo médico para detentar un lugar de autoridad, validación o legitimidad social. Planteamos –a partir del análisis a realizar a continuación– que, si el profesorado se ha construido como enfermo, dice relación con que también se ha narrado a sí mismo en relación a lxs médicos e incluso como si fuesen médicos en el trabajo. Esto último a partir de diversas prácticas, como diagnosticar enfermedades laborales, mirar médicamente a sus colegas e indicar tratamientos o vías de solución. Para dar claridad al respecto, analicemos dos pequeños extractos:

Y salí a los veinticinco años de la universidad, jovencita, y ese mismo año empecé a trabajar, imagínate, veinte años y empecé a trabajar. Y llegué a trabajar acá po, acá, acá a reemplazar a la señora Marta, que ella era mi profesora acá del liceo, porque la profe estuvo todos esos años enferma, todos esos años enferma.

(...) un director llegó con una idea súper buena y el director se abandera solo con nosotros los profesores jóvenes, pero ¿qué pasa?: acuérdate que algún día tú y yo vamos a estar viejos po y también a lo mejor vamos a ser desechables. Entonces, ¿qué pasa?, si tú no incentivai a esos profesor a que ellos también se vayan dando cuenta que hay que modernizarse, vai a matar al sistema.



En los fragmentos, observamos cómo lxs docentes construyen un endogrupo y exogrupo, el primero conformado por lxs profesorxs “jóvenes”, y el segundo por lxs profesorxs “viejos”. En el primer extracto claramente la enfermedad es puesta del lado de lxs profesorxs viejos (“la profe estuvo todos esos años enferma, todos esos años enferma”), y por oposición, la juventud se construye como lugar de la salud. Esta salud se traduce en los relatos como la capacidad de lxs profesorxs jóvenes para trabajar y desenvolverse adecuadamente en el espacio escolar (“jovencita, y ese mismo año empecé a trabajar, imagínate, veinte años y empecé a trabajar”, “un director llegó con una idea súper buena y el director se abanderó solo con nosotros los profesores jóvenes”); lo cual por oposición nuevamente, construye a lxs profesorxs viejos como desechables o reemplazables (“y llegué a trabajar acá po, acá, acá a reemplazar a la señora Marta”, “vamos a estar viejos po y también a lo mejor vamos a ser desechables”). Evidenciamos entonces cómo lxs docentes se posicionan en un lugar medicalizante, indican la localización de la enfermedad y de la salud, luego definen la salud como garante del buen desempeño laboral, y por último, indican una ruta o procedimiento orientado a la mejora, ya sea, reemplazando o desechando.

Sin embargo, lxs docentes más que narrarse como médicos de sí mismos lo hacen como médicos del “sistema” al que pertenecen. El reemplazo de la señora Marta no es relatado como un proceso de curación de la docente, sino más bien como un proceso de sanación del espacio escolar. La enfermedad (Marta) fue reemplazada o expurgada de la escuela en tanto cuerpo, por la salubridad de la profesora joven. Así también, se afirma en el segundo extracto “vai a matar al sistema”, es decir, lo importante no es tanto sanar a lxs profesorxs viejxs, sino sanarlxs para que el sistema no muera, ya que ellxs se configuran como agentes patógenos. Aquellxs profesorxs viejxs, si no se “modernizan”, van a terminar siendo “desechables”, es decir, desechos de un organismo que deben ser expulsados. Estas prácticas que colocan al profesorado en cuarentena y que terminan por extirparlo del sistema escolar, son análogas a la lógica que opera en los Planes de Superación Profesional, pertenecientes a la PEIDD, en

donde, lxs docentes examinadxs como insatisfactorios deben abandonar el espacio escolar temporalmente para llevar a cabo un programa de aprendizaje que contempla asesorías, capacitaciones, lecturas y observaciones de clases de docentes destacados; es decir, un proceso de sanación u ortopedización laboral; que si no llega a elevar el desempeño profesional del docente, culmina retirando al profesional de la dotación.

En síntesis, una manera de legitimar el malestar docente es construirlo como enfermedad, categoría ligada a un discurso médico, como uno de los lugares desde los cuales se han narrado históricamente las identidades laborales docentes. Este malestar se legitima apelando a todo aquel universo conceptual ligado a dicho discurso, lo que no solo termina por construir el cuerpo de lxs docentes como un cuerpo enfermo o cuerpo que cae, sino que también construye la profesión docente como trabajo médico, quehacer terapéutico sobre el espacio o cuerpo de la escuela. La enfermedad constituye un modo canónico de narrar el malestar hacia su posicionamiento estratégico en los espacios de legitimidad social y política.

### Conclusiones y discusiones

La narrativa canónica expuesta propone al cuerpo y al trabajo docente como contextos o lugares del y en malestar, mediante la construcción del mismo como enfermedad. La construcción del malestar como cuerpo posee la función discursiva de acreditar el malestar (Potter, 1998), lo que en términos políticos se configura como una estrategia de legitimación del malestar docente. El discurso del malestar busca ser escuchado, atendido e intervenido, y para ello se construye desde recursos retóricos que otorgan factualidad discursiva y legitimidad social: un intento por construir un malestar real, objetivo y verdadero, sobre el cual es necesario hacer algo. Es la enfermedad una de las narrativas que tiene por función la legitimación del discurso del malestar, en el entendido de que estos constructos son escogidos desde espacios ya validados, en este caso el discurso médico.

Sin embargo, dicha legitimación conlleva efectos discursivos inesperados y contradictorios.

En el afán de visibilizar el malestar docente, de manera simultánea y paralela se legitiman los mismos discursos que dan legitimidad al malestar. Este discurso médico, al ser invocado, es performado a su vez como discurso legítimo. El efecto inesperado consiste en cómo el malestar, al intentar volverse inteligible, termina otorgando mayor legitimidad a aquel discurso que refuerza su permanencia y persistencia. La enfermedad como construcción habla de un malestar que apela a una comprensión, a un tratamiento y a una sanación desde la medicina, desde un lugar externo de autoridad que posibilita el trabajo y la transformación del malestar; el cuerpo que “cae” es objeto de medicalización. La enfermedad da visibilidad al malestar, pero simultáneamente, construye aquel saber en un ámbito de control externo.

Como efecto inesperado entonces, asistimos a la construcción de un docente pasivo respecto al malestar que narra. En la apelación al discurso médico no solamente se torna inteligible el malestar, sino que al mismo tiempo, se demanda a aquel discurso una solución, una propuesta, una transformación del mismo. De esta manera emerge la cuestión de la agencia del profesorado, es decir, aparece el desafío de analizar el posicionamiento docente, efecto de la construcción de la narrativa canónica del malestar. Desde una perspectiva discursiva, Woolgar (citado en Potter, 1998) plantea el control de la agencia como una herramienta retórica que permite analizar cómo los sujetos se narran, o no, como productores de ciertos hechos: los sujetos pueden posicionarse como protagonistas activos de un fenómeno —como el malestar docente— al utilizar recursos lingüísticos que den cuenta de su accionar, como así también pueden anularlo evitando el uso de estos. Un modo específico de narración que resta agencia al sujeto se realiza en la construcción de exterioridades (Potter, 1998), es decir, de entidades ajenas que son narradas como aquellas que producen, en este caso, el malestar docente. Ocurre una transferencia de la agencia, la cual pasa del docente narrador a la exterioridad construida: “El sistema no lo permitía (...) las autoridades nos han tratado mal” [extracto de entrevista]. El malestar es producido por un “sistema” externo, en donde el sujeto se narra, por oposición, sin agencia. No necesari-

amente esta exterioridad es un sujeto o colectivo, también puede ser un objeto, hecho o situación: “Y un palito mío se quebró, te fijás” [extracto de entrevista]; el “palito”, un objeto inanimado, “se” quiebra, es decir, realiza a cabo una acción, en la que no intermedia o participa un sujeto, la docente padece pasivamente este quiebre, este malestar; lxs docentes se despojan de una agencia ante el malestar.

En este caso, el malestar docente, desde una dimensión discursiva, emerge como un discurso que habla de un despojo del control de la agencia, agencia en torno al cuerpo del profesorado, control que se transfiere desde lxs propxs docentes a una exterioridad configurada por el discurso médico.

Ahora bien, este despojo o transferencia del control de la agencia efectuado hacia este discurso exterior opera de manera camuflada o mimetizada; el discurso del malestar se mantiene y refuerza al ensamblarse a un *autogobierno del malestar*. Lxs docentes pasan de narrarse a sí mismos como cuerpos enfermos, como sujetos en malestar, a definirse como médicos de cabecera, diagnosticadores de un sistema “enfermo”, que puede “morir”, por lo que es necesario “desechar” a lxs docentes responsables. El malestar en el cuerpo es gubernamentalizado, lxs docentes se narran como gobernantes de un malestar a dominar y dosificar. En otras palabras, el discurso producido externamente es apropiado por parte del docente, constituyendo con esto una interioridad, vehiculizando así una nueva forma de entenderse y mirarse a sí mismo, con la certeza que otorgan estos lugares de saber y, por tanto, de verdad.

La narrativa canónica analizada configura un discurso hegemónico de este malestar docente. Como plantea McLaren (1998), la hegemonía se refiere al mantenimiento de la dominación mediante el ejercicio de formas sociales que proveen y dan legitimidad a prácticas sociales específicas, mediante el consentimiento de lxs subordinadxs a la cultura del sistema dominante. En este caso, lxs docentes adscriben a un saber hegemónico sobre el malestar docente, a un conjunto de disciplinas dominantes con el fin de legitimar su propio discurso, lo cual

mantiene el sistema de dominación promotor de aquel mismo malestar. Dicho discurso hegemónico privilegia concebir el malestar como la experiencia de la enfermedad en un cuerpo individual. Es un efecto discursivo general, que impide un reconocimiento y transformación desde una colectividad docente construida.

Queda la puerta entreabierta para futuras investigaciones en torno a algunas posibles fisuras o quiebres a la narrativa canónica, que permitirían un posicionamiento político diferente, un horizonte de empoderamiento narrativo y de subjetivación discursiva fisurante.

### Referencias

- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
- Ball, S. (Comp.). (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudencio (Comps.), *La ciudadanía negada; políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Bravo, B., Castillo, J. y Rubiño, A. (2012). *Memorias de la experiencia de evaluación docente: la evaluación como representación teatral* (Tesis de pregrado inédita). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Brown, S. D. (1999). Stress as regimen: Discourse analysis and self-help literature. En C. Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp. 22-43). Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabruja, T. (1996). Postmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder. En A. Gordo y J. L. Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos, poder* (pp. 373-390). Madrid: Visor.
- Cabruja, T. (1998). Psicología social crítica y posmodernidad: implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna. *Anthropos*, 177, 49-59.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Campos, H., Landeros, C., Mera, J. y Soto, R. (2012). *Construcción discursiva de la PEIDD de profesores que no acceden a la Asignación Variable de Desempeño Individual* (Tesis de pregrado inédita). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702006>
- De la Torre, C. (2007). El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional. *Docencia e Investigación*, 17, 301-325.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Fabbri, L. (2000). *Apuntes sobre feminismo y construcción de poder popular*. Rosario: Puño y Letra.
- Foucault, M. (1991). La gubernamentalidad. En R. Castel, J. Donzelot, M. Foucault, J. P Gaudemar, C. Grignon y F. Muel (Eds.), *Espacios de poder* (pp. 9-26). Madrid: Ediciones de La Piqueta (Trabajo original publicado en 1979).
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Barcelona: Paidós.
- Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago*, 29, 56-65.

- Gobierno de Chile. (2004). Reglamento del artículo 70 del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1996 del Ministerio de Educación, que establece el Sistema de Evaluación Docente para los profesionales de la educación del sector municipal.
- Gobierno de Chile. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Gobierno de Chile. (2011). Sitio web oficial del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente "Docentemás". <http://www.docentemas.cl/>
- Grupo Anarquista Pirexia. (s/f). *Nota al uso del lenguaje*. Recuperado de [http://www.mundolibertario.org/pirexia/?page\\_id=113](http://www.mundolibertario.org/pirexia/?page_id=113).
- Gubrium, J. y Holstein J. (1995). *La entrevista activa*. Londres: SAGE.
- Harkness, A., Long, B., Bermbach, N., Patterson, K., Jordan, S. y Kahn, H. (2005). Talking about work stress: Discourse analysis and implications for stress interventions. *Work & Stress*, 19(2), 121-136. <http://dx.doi.org/10.1080/02678370500160068>
- Hepburn, A. y Brown, S. J. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations*, 54(6), 531-555. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726701546001>
- Hypolito, A., Pizzi, L. y Vieira, J. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100-112.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Iñiguez, L. y Antaki, Ch. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Leibovich de Figueroa, N., Schufer, M., Marro, C., Aranda, L., Domínguez, S., Schmidt,... Marconi, A. (2002). El malestar docente. En N. Leibovich de Figueroa y M. Schufer (Comps.). *El malestar y su evaluación en diferentes contextos* (pp. 97-116). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: SAGE.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En G. Linaza (Ed.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 63-78). Madrid: Visor.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykebe*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad: un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, 17(2), 59-80.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: la producción de coherencia en las narrativas identitarias de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de flexibilización laboral. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2).
- Sisto, V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.

- Sisto, V., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2011). Contestando desde lo local a las políticas del nuevo management en educación pública. En R. Romo y N. Correa (Eds.), *Educación en América Latina: debates y reflexiones en torno a la universidad pública* (pp. 13-34). Buenos Aires: Imago Mundi – Universidad de Guadalajara.
- Sisto, V., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2012). Disputas de significado e identidad. La construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc).
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2014  
Fecha de aceptación: 1 de diciembre de 2014