



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE LA/S DEMANDA/S  
REIVINDICATIVA/S DE DOS COLECTIVOS DE PROFESORXS**

**Tesis de grado para optar al grado de Licenciadx en Psicología y al título de Psicólogx**

**Tesistas:**

Sebastián Ortiz Mallegas  
Constanza Rodríguez Sandoval

**Profesora Patrocinante:**

Claudia Carrasco Aguilar

Viña del Mar, 11 de Diciembre 2014

## Resumen

A partir de un análisis crítico del discurso se analizan las estrategias discursivas acerca de las demandas reivindicativas de dos colectivos de profesorxs. Para su abordaje se lleva a cabo un estudio de casos múltiples con una estrategia documental de textos de carácter oficiales y públicos de dos casos de organizaciones docentes chilenas: Colegio de Profesores de Chile y el Movimiento por la Unidad Docente. Los resultados principales se centran en la visibilización de un discurso docente sujetado a la figura estatal, en tanto se inviste al Estado por la mejora del espacio educativo, buscando de él, la *gesta(ac)ión* de las subjetividades docente, y la delimitación de sus funciones. Este discurso sería promotor de una organización de profesorxs fragmentada en su constitución como sujetx colectivx.

**Palabras clave:** Demandas sociales, Organizaciones de profesores, Análisis crítico del discurso.

## Abstract

From a critical analysis of the speech study the discursive strategies about the demands *reivindicativas* of two communities of professors. For his boarding carries out a study of multiple cases with a documentary strategy of texts of official character and publics of two cases of Chilean educational organisations: School of Professors of Chile and the Movement by the Educational Unit. The main results centre in the visibilización of an educational speech attached to the state figure, in so much it invests by the improvement of the educational space, looking for of him, the *gesta(ac)ión* of the educational subjectivities, and the delimitation of his functions. This speech would be promoter of an fragmented organisation of professors in his constitution like subject community.

**Key words:** Social demands, Professors organizations, Critical discourse analysis.

## I. Introducción y Presentación del problema

Históricamente, lxs<sup>1</sup> profesorxs han sido actores/actrices claves en el desarrollo de las demandas formuladas en el campo educativo. (Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010). Diversos estudios internacionales (OCDE, 2013; UNESCO, 2013; CLACSO, 2001) han puesto su atención en la figura del/la docente, describiendo sus condiciones laborales, y las posibilidades que de este análisis se desprenden para el cambio del espacio escolar. Sin embargo, estos argumentos han sido utilizados muchas veces para ubicar a lxs profesorxs como lxs grandes responsables de la baja calidad que hoy abundaría en los sistemas educativos (Fardella & Sisto, 2013; Sisto & Fardella, 2011; Bravo, 2008; Vaillant, 2008).

Frente a esto existiría la creencia que la profesión docente atravesaría una crisis identitaria (Tenti 2007). Para Assàel e Inzunza (2008) lo que estaría a la base de esta crisis, sería el control disciplinar y la restricción de la autonomía docente. Esto indicaría que el trabajo con las colectividades docentes implicaría poner en el centro del debate la cuestión docente desde la voz de los propios Magisterios<sup>2</sup>. Para Cornejo & Reyes (2008), la *cuestión docente* se utilizaría como término para dar cuenta de todo aquello vinculado con el trabajo e identidad docente, y sólo puede ser comprendida a la luz de su devenir histórico (Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010; Reyes, 2005, 2004).

Siguiendo a Caiceo (2003), la organización de profesorxs en Chile, comenzó a fines del siglo XIX, primero vinculados con movimientos obreros (Reyes, 2010; Carimán, 2012) y luego, con la creación del Magisterio desde la década del 50', comenzaron agrupándose en sindicatos, logrando poner en el debate el sentido de la educación. Vidaurre (1959) señala cómo en esa década el Magisterio se encargaba directamente de velar por la permanencia de un Estado Docente en Chile. Así, paulatinamente lxs docentes fueron logrando reconocimiento social y un lugar en la generación de políticas educativas; fundándose el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) (Gentili y Suárez, 2005), para luego

avanzar hacia perspectivas pedagógicas orientadas a re-construir los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vera, 2010).

Lo anterior cambió drásticamente durante la Dictadura (Caiceo, 2003), afectando al sector docente en tanto agrupación (Gentili & Suárez, 2005). Junto con ello, lxs trabajadorxs de la educación fueron reprimidxs, perseguidxs, detenidxs, desaparecidxs y asesinadxs, y su organización principal, el SUTE, fue disuelta por decreto supremo el mismo 11 de septiembre de 1973 (Gentili & Suárez, 2005). En 1974 la Dictadura fundó el Colegio de Profesores de Chile (en adelante, COPROCHI), como una nueva organización para el magisterio, imponiendo la colegiatura obligatoria y traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE (Núñez, 2004).

Los primeros intentos más sistemáticos de re-agrupamiento magisterial por fuera del COPROCHI se iniciaron en 1977 en la zona sur de Santiago (Cornejo & Reyes, 2008). En ciudades como Concepción y Viña del Mar también se levantaron organizaciones alternativas, tales como la Coordinadora de Profesorxs, y el Club de Profesorxs, que en 1980 pasó a llamarse Comisión de Estudios Quinta Región (Cornejo & Reyes, 2008). Posteriormente, en 1981 las organizaciones magisteriales de base se articularon a escala nacional, constituyendo legalmente la Asociación Gremial de Profesorxs de Chile (AGECH) (Gentili & Suárez, 2005). Ésta logra posicionarse como un espacio de resistencia a las políticas privatizadoras de la Dictadura (Gentili & Suárez, 2005). Cuatro años más tarde, debido a que el COPROCHI logra generar elecciones representativas, la AGECH se disuelve en pro de la unidad del magisterio (Assàel & Inzunza, 2008).

A partir de 1990, el COPROCHI se va fortaleciendo como organización social (Gentili & Suárez, 2005), avanzando desde su creación hacia su democratización (Assàel & Inzunza, 2008). En 1991 se promulga el Estatuto Docente, que planteó el reconocimiento de la condición profesional del trabajo docente (Gentili & Suárez, 2005) con lo que se logra continuar una tradición de lucha sindical orientada al campo de la defensa de los derechos e intereses laborales (Assàel & Inzunza, 2008). Pese a esto, posteriores modificaciones al estatuto docente, traerían el debilitamiento de las condiciones laborales del sector (Gentili & Suárez, 2005).

Es así como desde la década de los 90', el COPROCHI, ha colaborado con una tradición de lucha sindical orientada al campo de la defensa de

<sup>1</sup> Considerando las posibilidades de designación del género en el discurso hegemónico, es que se sigue la apuesta política de Reyes, Varas & Zelaya (2012), superando la dicotomía tradicional de nominación hombre/mujer del sujetx. Para ello se utilizará la letra x cuando se trate de palabras que se expresen de manera masculina para referir una colectividad.

<sup>2</sup> Cada vez que se haga referencia al *Magisterio*, se estará hablando del Magisterio Docente.

los derechos e intereses laborales asumiendo en esta línea de acción los procesos de negociación directa con la autoridad, sin dejar de lado las formas clásicas de presión y movilización (Assael & Insunza, 2008), buscando situarse como negociadores de políticas educativas (Leiras, 2007).

Para Gindín (2011) la demanda docente que avala la acción sindical visibiliza la historia político-social que ha servido para el surgimiento y consolidación de los magisterios en cuanto tal. Sin embargo, el análisis histórico nos muestra que la forma y tradición de la organización docente en Chile, se re-construye con lógicas complejas luego de la Dictadura Militar, evidenciando las contradicciones propias de situarse en negociación con un Estado Nacional (Quitral, 2012; Salazar, 2010, 2012) que, por un lado, es promotor de la descentralización educativa, rechazando la descentralización del currículo escolar (Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobarzo, 2011; Caro, 2011), y por otro, instaura un modelo de gestión del espacio escolar de corte neoliberal (Assael et al, 2011; Redondo, 2004).

Sumado a lo anterior, y a pesar de la historia de la organización docente, en la actualidad el COPROCHI estaría atravesando una crisis de representatividad y legitimidad en el desarrollo de su acción organizada (Cornejo & Insunza, 2013), la que no sólo se expresaría como una disminución de afiliación al Colegio, sino además, habría una baja de la participación de lxs colegiadx (Cornejo & Reyes, 2008). Ya a mediados de los 90's, el propio COPROCHI relevaba un análisis (auto)crítico respecto del énfasis de lo reivindicativo-salarial por sobre lo pedagógico (Pavéz, 1996), dando origen posteriormente al Movimiento Pedagógico, el que años después pierde la fuerza que lo vio surgir.

Sin embargo, la crisis actual de la que nos hablan Assael e Insunza (2008) atravesaría diversas áreas de lo que para el COPROCHI se entiende por *lo reivindicativo* (Pavez, 1996), impactando en el sector de lxs profesorxs, quienes han visto invisibilizado su rol en las últimas protestas sociales (Cornejo & Insulza, 2013).

Lo anterior, ha impactado en el surgimiento de nuevas agrupaciones docentes, como el Colectivo Diatriba, la Corriente Popular de Educación, el Movimiento 50/50 y el Movimiento por la Unidad Docente (en adelante, MUD). De estas organizaciones, ambas comparten la idea del Magisterio como campo de acción de organización docente. Asimismo, defiende que

este proceso de organización magisterial es necesario para lograr la convergencia de las organizaciones docentes, sosteniendo que la desestructuración de la organización docente no se limita a la existencia del COPROCHI (MUD, 2012), por lo que su lugar implica la disputa de líneas y formas de acción en la organización que conduce el magisterio nacional.

El MUD surge en Valparaíso el año 2011 bajo el nombre de Grupo de Profesores de Valparaíso, y luego toma el nombre por el cual es conocido, contando con presencia en regiones como la IV, V y Metropolitana, y ciudades como Concepción, Temuco, Pucón, Osorno, Puerto Montt y Ancud (MUD, 2014).

Desde los planteamientos del MUD (2012), el llamado a la unidad es al sector docente en su conjunto, convocando a profesorxs de las distintas dependencias, así como a asistentes de la educación, docentes cesantes, estudiantes tituladx de pedagogías, y en procesos de titulación de universidades, explicitando que se orientan a la articulación entre las demandas reivindicativas laborales-gremiales y a los fundamentos pedagógicos del quehacer de la docencia (MUD, 2012).

Las demandas efectuadas por el MUD, no sólo implican la acción sindical, sino también la oposición a un modelo político-social que se instaura en la educación (MUD, 2011), y que según diversxs autorxs, el COPROCHI habría estado amparando (Assael & Insunza, 2008).

El llamado del MUD está dirigido a refundar las bases sociales del proyecto político instaurado en educación (MUD, 2011). Entonces, se critica el emplazamiento ideológico del COPROCHI cuestionando su pluralismo, aludiendo a que esto le impediría tomar un posicionamiento político-ideológico claro frente a un Estado Subsidiario y no garante del derecho a la educación (MUD, 2012).

No obstante lo anterior, las demandas reivindicativas de ambos colectivos de profesorxs ponen en el centro de su quehacer la cuestión docente. Entonces, estas dos organizaciones (MUD y COPROCHI) poseen explícitamente demandas que señalan ser *reivindicativas*, a la vez que comparten una apuesta por focalizar sus acciones en el magisterio. Estas demandas cobran diferentes formas y según los análisis presentados, parecieran tener distintas funciones y destinatarios. Por ejemplo, en Chile la tendencia ha sido el levantamiento de demandas que han circulado entre dos lógicas implícitas: una

profesionalizante o de valoración de lo pedagógico; y otra proletarizante o de valoración de lo sindical (Loyo, 2001). Tenti (2006, citado en Avalos et al., 2010) indica que la demanda de lxs docentes en Chile ha sido reivindicativa en cuanto al control de la profesión, aunque se ha interesado por tres aspectos diferentes: sindicales, pedagógicos y políticos (Vaillant, 2008, 2004).

En el marco de la naturaleza de las demandas docentes a nivel internacional, Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) señalan cómo la reivindicación de profesorxs se ha asociado, mayormente, a la resistencia frente a aspectos concretos de sus condiciones laborales, lo cual también estaría ocurriendo en nuestro país, donde el COPROCHI negociaría con los gobiernos, como si se tratara de un gran sindicato nacional. En esta misma línea, Gentili, Suárez, Stubrin, y Gindín (2004) muestran cómo sobre el 54% de la acción de los magisterios en 18 países latinoamericanos ha estado asociada a demandas relacionadas con materias laborales, mientras que en un segundo lugar, se ubican las demandas de tipo político-educativo y finalmente, aparecen las demandas sobre la política y el sistema educativo. Gindín (2007) indica que en su mayoría, la acción sindical docente en Latinoamérica ha estado asociada a un objetivo reivindicativo de tipo político administrativo referido a las condiciones en que se ejerce el trabajo docente. En el contexto latinoamericano, por un lado tenemos a países como Argentina y Brasil, que no sólo reportan la mayor cantidad de acciones y espacios de acción (Legarralde, 2008; Gindín et al, 2007), sino que sus magisterios han estado en contra de la continuidad del modelo neoliberal. Por otro lado, tenemos a países como Chile o México que tendrían una historia de consenso y aprobación por parte de los colectivos de profesores al modelo neoliberal (Tellos, 2013).

Para el caso del sector docente de Brasil, que presenta una estructura nacional magisterial, el mayor peso de la conflictividad educativa del país lo presenta el nivel federal (Barbosa, 2013; Dal Rosso, 2009). A diferencia del caso chileno, la demanda del sector docente brasileño ha implicado una acción que considera la realidad local, vinculada a la articulación de una demanda que también es nacional; este sector docente ha apostado a un proyecto educativo nacional que pone a la escuela democrática como meta de lucha en lo regional y lo nacional (Barbosa, 2013).

En Chile, en cambio, la tradición de la acción magisterial nacional sería

fundamentalmente reivindicativa respecto de las condiciones laborales, aunque de todos modos, existirían algunas experiencias de reivindicación pedagógica, impactando en el autoestima profesional docente, y con ello, en la visibilización del cambio en el contexto escolar (Vives, 2005).

Tal como se ha venido mostrando, estas posibilidades de cambio en el contexto escolar, se ven condicionadas por las demandas de las organizaciones y movimientos de profesorxs, las cuales actuarían como discursos claves para la conformación simbólica de estos movimientos que disputan un particular orden social (Retamozo, 2009b). A partir de esto, cabe preguntarse por aquellos elementos que siendo históricos, hoy posicionan al COPROCHI y al MUD como agentes claves para comprender el devenir de la organización docente en Chile.

Según Retamozo (2009a) para el análisis de las demandas sociales se deben considerar a los menos tres registros para su abordaje: (1) petición y reclamo, (2) deseo y (3) reconocimiento, los cuales aparecen en los discursos de los movimientos y organizaciones sociales. El despliegue de estos registros permitiría visibilizar los significados que estructuran el sentido de estas organizaciones (Retamozo, 2009a), en este caso, de profesorxs. Es por ello que en el caso del COPROCHI y el MUD sus demandas debiesen contener la estructura y dimensiones analíticas de estos tres conceptos.

Entonces, siguiendo a Retamozo (2009a; 2006) lo que le da sentido a una organización y movimiento social en el terreno del orden social, son sus demandas. Para el autor, las demandas son construcciones discursivas que operan sobre las configuraciones de sentidos colectivos, que se articulan para hacer inteligible una situación de una determinada manera. De ahí que para acceder a estas demandas se debe considerar su actuación discursiva en el plano de las *configuraciones coyunturales* (Retamozo, 2009a), que develan los elementos implícitos de la acción de demandar. Es por ello que esta tesis se pregunta por las estrategias discursivas que se despliegan de las demandas reivindicativas de dos organizaciones docentes en términos de los diversos registros que éstos expresan. Siendo el objetivo del estudio analizar las estrategias discursivas que se despliegan de las demandas reivindicativas de dos organizaciones de profesorxs chilenxs: El Colegio de Profesores y el Movimiento por la Unidad Docente. Para su cumplimiento se procederá a: (1)

describir los registros de Petición y Reclamo, Deseo, y Reconocimiento, que se derivan de las demandas de estas dos organizaciones; (2) deconstruir y reconstruir lxs sujetxs destinatarixs implícitos en las demandas reivindicativas de estas dos organizaciones y (3) Develar la función social de los discursos que estructuran las demandas reivindicativas en estas dos organizaciones docente.

A continuación, se presentará una discusión teórica que guía las interpretaciones de este estudio, para luego continuar con la metodología, resultados y discusiones.

## II. Discusiones Teóricas

A continuación, se presentan los elementos teóricos más relevantes para el análisis de la presente tesis. Estos se distribuyen en los siguientes temas: Movimientos sociales y Demandas sociales; y Sujetos, Estado-Gobierno y Gest(ac)ión del espacio social.

### *Movimientos Sociales y Demandas Sociales.*

Históricamente, los Movimientos Sociales han sido entendidos como un producto histórico de la modernidad, los cuales se desarrollaron para diversas formas de contestación y protesta, generando identidades colectivas (Íñiguez, 2003). Para Íñiguez (2003), existen diversas perspectivas teóricas en el análisis de los movimientos sociales: la perspectiva interaccionista/construccionista, la teoría de los recursos para la movilización, la aproximación de los procesos políticos y la perspectiva teórica sobre los nuevos movimientos sociales. Para el análisis de los movimientos de profesorxs, esta tesis se ubicará desde las perspectivas teóricas de los nuevos movimientos sociales.

Estos nuevos movimientos, según Íñiguez (2003), desarrollan una crítica fundamental del orden social, expresando una ideología crítica en relación con la modernidad y el progreso. Para el autor, los nuevos movimientos sociales se caracterizarían por oponerse a la intrusión del Estado y del mercado en la vida social, reclamando la identidad de los individuos y el derecho a determinar su vida privada y afectiva contra la manipulación del sistema. De este modo, estos movimientos buscarían el reconocimiento, redescubrimiento o defensa de la identidad personal y colectiva (Flores & Marín, 2009), a través de una actuación orientada a generar

cambios en las sociedades (Sisto, 2013), construyéndose una comprensión de la identidad personal desde la noción de sentido propio y significado dada en su contexto (Zanden, 1986, citado en Flores & Marín, 2009).

Siguiendo a Parra (2005), para entender a los movimientos sociales en América Latina hay que estudiar los componentes ideológicos y culturales que existen en su accionar, los que los constituyen y producen desde una cierta subjetividad colectiva (Zemelman, 2010), bajo la comprensión de la relación entre individuo y sociedad (González-Rey, 2010; Díaz, & González-Rey, 2005). En este contexto, al estudiar los movimientos sociales se vuelve relevante investigar las organizaciones sociales, ya que en ellas se expresa la ideología de los movimientos. Siguiendo a Íñiguez (2003), las asociaciones de diferentes tipos, no poseen un sentido de pertenencia que excede los límites de un grupo u organización, ya que en sus fases de formación y consolidación prevalecen los vínculos de solidaridad y lealtad entre individuos por sobre un sentido de pertenencia colectivo, lo que sería propio de un movimiento social. Un movimiento social, a diferencia de una organización, se definiría como “un colectivo amplio con fronteras borrosas” (Íñiguez, 2003, p. 44).

La relación entre individuo y sociedad, tanto al interior de los movimientos como de las organizaciones sociales, en esta tesis supera la concepción de identidad (Núñez, 2004), volviendo sobre las corrientes sociohistóricas para la comprensión del ser humano (Íñiguez, 2001). Así, la tradicional noción de *identidad* es considerada una construcción situada históricamente, que emerge de acuerdo a los intereses políticos del orden social dominante, cumpliendo una función social e ideológica específica (Pujal, 1996), siendo a la vez, producto y productora del poder que la crea. Es entonces, que cobra más sentido referirse en términos de subjetividad para comprender a los sujetos docentes, lxs cuales (re)produciendo la compleja red de relaciones sociales, producen nuevas formas de subjetividad (Díaz & González-Rey, 2005). De ahí que, la subjetividad colectiva sea un proceso de dotar de sentido a situaciones compartidas, a partir de la movilización de códigos (Retamozo 2009b, Retamozo, 2006).

Dentro de la nueva forma de abordar los movimientos sociales, existiría lugar para comprender cómo los colectivos estarían luchando por el cambio desde la emergencia de una subjetividad que enfrenta la escisión entre lo

individual y lo social, así como entre lo micro y lo macro social (Cornejo & Insulza, 2013, Zemelman, 2010; González-Rey, 2005).

Para Salazar (2012), los movimientos sociales serían una prueba de la capacidad de lucha de quienes se encuentran en situaciones de opresión. Para el autor, “los movimientos sociales son la prueba siempre presente, siempre en autoconstrucción, de la fractura endémica de nuestra sociedad, entre algunos pocos ricos y los marginados de su propia humanidad” (Salazar, 2012, p. 414).

Aunque todo movimiento social supone varios sujetos sociales, es posible encontrar a quienes carecen de capacidad de movilización, siendo más bien sujetos sujetadxs a los intereses del orden social imperante (Retamozo, 2009b). De ahí que Zemelman (1987) problematizaría la *voluntad colectiva* de los sujetos sociales, indicándola como aquella disposición para la acción, vale decir el proceso de cómo las subjetividades colectivas producen y construyen demandas sociales (Laclau, 2005), activando en ello, acciones colectivas de movilización y protesta social; y trazando proyectos futuros diferente al presente (Retamozo, 2006). Ese sería el origen y producto a la vez, de un movimiento social.

Para diversos autores (Laclau, 2005; Retamozo, 2009a), existirían componentes ideológicos que conforman a los movimientos y organizaciones sociales, cuya naturaleza se visibilizaría mediante sus demandas. Las demandas sociales serían entonces, producciones discursivas articuladoras de cada movimiento y organización social, que opera como significantes que circulan al interior del grupo, significando la acción de lxs sujetxs implicadxs. Siguiendo lo anterior, existirían ciertos puntos nodales, llamados significantes vacíos, que concentrarían una serie de demandas; las que por su gran envergadura son imposibles de representar en una sola demanda (Laclau, 2005). Mediante los significantes vacíos se daría lugar a la articulación entre movimientos sociales, en tanto su encuentro permite la construcción de nuevas hegemonías; en la medida que se vayan sumando colectivos a estos significantes, se visualiza la operación de la hegemonía en torno a estos puntos nodales, en tanto se lograría concentrar nuevas hegemonías desde una sola demanda (Laclau, 2005). Para Laclau (2005), en este contexto, existirían dos tipos de demandas según su forma de articulación: demanda populista (constituyente de hegemonía)

y demanda democrática (débil proceso de constitución de hegemonía).

La hegemonía de la que nos habla Laclau (2005) dejaría en evidencia el papel que juega el orden social en la construcción de la misma (Zemelman, 2010). Desde los planteamientos de Retamozo (2009a) lo hegemónico debe entenderse desde el terreno de lo discursivo, un discurso construido social e intersubjetivamente, el cual a su vez, es el que constituye al orden social. Desde esta lógica, cuando el orden social fracasa, son los sujetos caracterizadxs como oprimidxs (Retamozo, 2009b, Giroux, 1983, Freire, 1997), lxs que tienen la posibilidad de optar por diversificar las posibilidades de acción y aprovechar aquel momento de dislocación para arremeter en control del orden social imperante, el cual es resultado y producto del poder hegemónico.

Se necesita, entonces, el paso desde una subordinación hacia un antagonismo para poder actuar (Laclau, 2005), lo que nos invita a considerar la importancia de la alteridad en la construcción de una demanda social (Retamozo, 2009a).

Entonces, desde Laclau (citado en Retamozo, 2009a), se puede entender la demanda desde dos acepciones, que para Retamozo (2009a) constituyen una sola: petición y reclamo. La petición es entendida como una solicitud hacia una/s autoridad/es competente/s en el tema, que puede tomar el estatus de reclamo, en la medida que interpela imperativamente a otrx agente para una pronta solución. Desde aquí, se torna importante la inminente necesidad de construir un grupo antagónico, para que un movimiento y organización social eleve sus demandas.

Retamozo (2009a) complejiza este análisis agregando los registros de deseo y reconocimiento. Con el primero, entiende cómo la discursividad del grupo antagónico atraviesa a las demandas, en tanto ésta se configura desde una falta, la cual movilizaría al propio colectivo. La segunda, estaría dada por la lucha del colectivo por una práctica discursiva desarrollada en espacios intersubjetivos, a través de la interpelación a una alteridad, cuya construcción ambigua, permite la emergencia de quién demanda.

*Sujetos, Estado-Gobierno y Gest(ac)ión del Espacio Social*

Tal como se señaló anteriormente, esta tesis se ubica desde un análisis teórico que releva la concepción de subjetividad por sobre la de identidad. Diversos autores (Cornejo & Insunza, 2013; Zemelman, 2010; Retamozo 2006; Sisto, 2004) indican que para su abordaje se debe considerar el cuestionamiento por el lugar en el que es colocado el/la individuo en el orden discursivo (Foucault, 1982). En este contexto, la relación entre realidad histórica y sujeto tiene que ver con la aceptación de su carácter inacabado (Zemelman, 2010; Freire, 2010; Freire, 1997), que se transforma en posibilidad para hacer inteligibles los procesos de constitución y desconstitución del contexto social que lo posibilitó (Cornejo & Insunza, 2013; Zemelman, 2010; González-Rey, 2010).

Para Sisto (2004), el uso de la subjetividad en el contexto político actual implicaría recursos para determinados fines, en tanto las subjetividades serían aquellas “construcciones discursivas sujetadas mediante mecanismos de control a nuevos modelos de administración política y social” (Sisto, 2004, p.202). Este ejercicio se llevaría a cabo mediante el uso del poder como control subjetivo.

Para Foucault (1982) el ejercicio de poder actuaría de dos formas, mediante el disciplinamiento y la gobernabilidad. El poder no sería una estructura o institución sino más bien, una cierta potencia de la que algunos estarían dotados por una situación social particular (Foucault, 1982). Frente a esto, ambas formas de poder se vincularían en el control de los individuos, mediante la creación de sujetos sujetados a sus individualidades (Cornejo & Insunza, 2013). El disciplinamiento actuaría sobre los cuerpos vinculándolos con las prácticas cotidianas que lo hacen sujeto, mientras que la gobernabilidad consistiría en “gestionar y controlar la vida de una multiplicidad de individuos a condición de que sea numerosa y, en un espacio extenso y delimitado” (Foucault, 1982, p.41).

La gobernabilidad se refiere estructuralmente a las bases materiales y epistémicas de la acción estatal (Morales, 2014), y ubica históricamente la forma específica de la actividad gubernamental en un contexto particular (Saar, 2009). En este sentido, la forma de gobierno centrada en lo estatal implicará construcciones históricas cuya constitución y estabilización están compuestas y mitificadas en las subjetividades de los individuos, sujetados a

creencias que dan sentido y estructuran el orden social del gobierno (Retamozo, 2009b).

En la actualidad, el Estado se ha vuelto una forma de gobierno, una manera de hacer las cosas, y delimitar lo social (Sarr, 2009; Foucault, 1982), frente a lo cual los sujetos gobernados se configuran en lo social (Sisto, 2004). De ahí que la individualidad emerja como resultado del gobierno o de la gestión administrativa del Estado Moderno (Sisto, 2004).

Para Sisto (2004) la gestión sería el mecanismo utilizado por las organizaciones postmodernas, para administrar a las masas de trabajadores, con la que se crearían trabajadores sujetos a determinados intereses ideológicos. En el análisis del funcionamiento y acción de las organizaciones (productivas, de servicios, etc.), este juego discursivo, que vincula la gestión con la gestación, sería utilizado para el cumplimiento de los fines organizativos. Las organizaciones así, no sólo buscarían gestionar –administrar– sino además gestar –constituir– subjetividades, instituyendo individuos al servicio de sus propios intereses. En el caso de las organizaciones de profesores, nos atrevemos a plantear que es el Estado quien gestiona y gesta a los individuos-docentes.

Para Giroux (2005) el modelo político administrativo neoliberal no sólo debe ser desafiado como una teoría económica, sino también como una poderosa pedagogía pública y cultura política. Su entendimiento nos permitiría desentrañar el ejercicio ideológico que implica su (re)producción en lo educativo, éste último como un espacio de construcción de pautas relacionales que sustentan la cultura, y que constituye los límites de lo social (Retamozo, 2009b).

En el análisis realizado por las nuevas sociologías de la educación, el Estado sería conceptualizado como un espacio de lucha de poder, más que una estructura que obedece a las clases dominante (Giroux, 1983, Gramsci, 1981), o a las relaciones de producción capital (Marx, 1995). Este espacio de lucha sería constituido mediante un ejercicio de poder ideológico, donde el sistema educativo se transforma en un lugar clave para el triunfo de la ideología (Apple 1986; Apple y Beane, 1997). Ante esto, es que para Gramsci (1981) el Estado sería producto de diversas relaciones creadas desde espacios de dominación, que buscarían el lugar de poder hegemónico para mantener la posición de privilegio y estatus social conseguido. Para el autor, el Estado sería un espacio constituido y

constitutivo de un orden social particular, que en el caso educativo, implicaría la articulación de procesos pedagógicos dirigidos por la clase dominante a las clases dominadas. No obstante a lo anterior, el Estado no sólo serviría a los intereses de las clases gobernantes, que a través de él justifican y mantienen su dominio, sino que este mismo actuaría con el consentimiento de aquellxs sobre lxs cuales gobierna, en tanto su posición es producida en lo social mediante un ejercicio poder hegemónico (Carrasco, 2014). Frente a ello, la pregunta por el Estado será una pregunta por los intereses ideológicos mediante el cual fue estructurado.

Es en esta relación con la hegemonía del Estado, que para Giroux (1983) quedaría instalada una nueva concepción del poder, en los términos de Foucault (1982), para el cual, el Estado sería una forma de poder tanto individualizadora como totalizadora, ya que no sería una entidad que se habría desarrollado por encima de los individuos, o que ignora lo que son, sino por el contrario, se trataría de una estructura muy sofisticada, en la que se puede integrar a los individuos con la condición de que esta individualidad adopte una nueva forma y se someta al conjunto de dispositivos de control disciplinar (Foucault, 2002).

Desde las nuevas sociologías de la educación, el Estado buscaría la mantención y protección del modelo capitalista (Giroux, 1983), generando diversas políticas que tendrían por función satisfacer las necesidades básicas del capital.

Para Cornejo y Reyes (2008), el modelo mercantil chileno, avalado y producido desde y hacia el Estado, generaría una despolitización de la acción política de los sujetos educativos, confiriéndole valor a la acción individual, y poniendo en juego el discurso de la salvación educativa y la promesa de ascensión social mediante el mérito individual. Finalmente, y para lxs autorxs, este modelo estaría impactando en la acción docente en términos sindicales y pedagógicos, ya que las organizaciones de profesorxs estarían viviendo una crisis de legitimidad en su acción política, repercutiendo además, en sus niveles de participación política.

Lo anterior, podría estar siendo una expresión del éxito de la gest(ac)ión de sujetos docentes sujetadx al Estado en las conformaciones de las nuevas organizaciones de profesorxs, evidenciando así, el actuar del Estado cuando sujeta.

### III. Metodología

Para la presente investigación se ha elegido un enfoque metodológico de *Estudios contemporáneos del Discurso* (Iñiguez, 2003; Van Dijk, 2003b; Stecher, 2010; London & Frías, 2011), bajo el cual se concibe la realidad como producto de una construcción social (Ibáñez, 2003), mediante redes de significados que son promovidos en las interacciones sociales por el lenguaje, como efecto de intencionalidades e intereses subjetivos que otorgan al mundo un carácter no neutral y transformativo (Cabruja, Iñiguez & Vásquez, 2000). Lo anterior, supone la aceptación de que el lenguaje se conecta y se construye con particulares propósitos, y para obtener fines en la delimitación de lo social (Retamozo & Fernández, 2010; Garay, Iñiguez, & Martínez, 2005; Fairclough, 1989).

Particularmente, se adopta una perspectiva que se especializa en los métodos históricos discursivos (Londoño-Vásquez & Frías, 2011), y que invita a la pregunta por la producción discursiva en su inscripción contextual (Sisto, 2012). De ahí que el discurso aparecería como una práctica social, más compleja que el propio lenguaje, al considerar no sólo el ejercicio lingüístico, sino además la estructura social que posibilita determinados significados. Esto nos hace considerar al discurso como el lenguaje en uso –texto- inscrito en un contexto cultural (Van Dijk, 2003a), que se (re)produce y transforma históricamente (Stecher, 2014, Fairclough, 1995).

Para lo anterior, la noción de discurso poseería diferentes significados y funciones dependiendo de la orientación específica que guíe su análisis (Reyes, Varas, & Zelaya, 2012; Londoño-Vásquez & Frías, 2011). En la presente tesis se considerará el discurso como el lenguaje en uso, vale decir, una acción portadora de sentido, que se configura en relaciones de poder y antagonismo por la determinación transitoria del contenido significativo (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2005; Morales, 2014).

De ahí el interés por el rol del discurso en la reproducción de la dominación (como abuso de poder), así como, en la resistencia contra ella (Fairclough, 1992; Fairclough, 1995, Van Dijk, 2005; Retamozo & Fernández, 2010 & Stecher, 2014), en tanto su objeto de preocupación sean los acontecimientos sociales (Van Dijk, 1980). De lo anterior se hace relevante la consideración de los mecanismos de producción ideológicos que promueven los discursos, las que se ven investidas

Ortiz & Rodríguez (2014)

por las categorías de poder e ideología, en tanto su emergencia considera un factor situacional, que operará como ordenador de lo discursivo (Fairclough, 1995).

*Diseño de Investigación y Estrategia de producción de información.*

Este estudio posee un diseño de casos múltiples (Rodríguez, Gil, & García, 1996) basado en una estrategia documental (Peña, & Pirela, 2007; Prieto, 2001) la que se enfocó en el análisis de la construcción discursiva de demandas de dos organizaciones de profesorxs chilensex.

El diseño consideró a dos casos únicos para estudiar la realidad analizada: [Caso 1] Colegio de Profesores Chile y [Caso 2] Movimiento por la Unidad Docente. Siguiendo las recomendaciones de Rodríguez, Gil & García (1996) la selección de los casos se realizó sobre la

base de la potencial información que la revelación de cada uno aporta al estudio en su totalidad, así como la relevancia mediática que han tenido ambos colectivos en la articulación del discurso docente, en los últimos dos años. Frente a esto, se llevó a cabo un muestro de casos extremos (Quintana, 2006), focalizándonos en aquellos casos que son ricos en información a causa de su inusual o especial configuración. La lógica de este tipo de muestreo está en el análisis de las condiciones inusuales, las que pueden derivar información útil para comprender aspectos ocultos en las situaciones regulares.

Cabe mencionar, que cada caso está constituido por una red de valores y normas formales e informales, así como por prácticas cotidianas que sustentan sus demandas. Entre las características significativas de cada uno consideramos las siguientes (tabla 1):

	Focalizado en:	Principio Ideológico	Lógicas en la Acción según Loyo (2001)	Apuesta Política	Apuesta Magisterial
COPROCHI	Profesorxs de Educación Financiada por el Estado.	Pluralismo Ideológico	Profesionalizante y Proletarizante	Voz dentro del espacio de la Colegiatura.	Agrupación Única y Nacional.
MUD	Profesorxs de todas las dependencias administrativas.	Posicionamiento Ideológico	Profesionalizante y Proletarizante	Voz dentro del espacio de la Colegiatura.	Agrupación Única y Nacional.

Tabla 1: Características de cada caso

Como estrategia de producción de información, se realizó una revisión documental (Prieto, 2001) de textos claves para responder los objetivos de este estudio. El análisis de tipo documental permitió desentrañar no sólo la naturaleza de los textos, sino además las posibilidades de construcción discursiva que los colectivos generarían. En consecuencia, los textos aparecen cómo espacios sociales donde se daría dos procesos sociales: conocimientos y representación del mundo; y las interacciones sociales (Fairclough, 1995).

Los documentos aquí analizados fueron obtenidos de las páginas web oficiales de cada colectivo docente, debiendo cumplir con las condiciones de ser públicos y oficiales. Considerando los archivos publicados entre el 2010 y agosto 2014, se encontraron 107 documentos para el caso del COPROCHI, y 53 documentos para el caso del MUD. Se revisaron documentos de análisis coyunturales, documentos de Propuestas, Noticias, Cartas al Director, Textos

Informativos, Leyes, e Informativos de actividades y acciones. A su vez, se consideraron las editoriales de las Revistas de Divulgación en ambos casos, que para el COPROCHI implicaron 53 ejemplares y 8 para el MUD. Una vez realizada la revisión se llevó a cabo un proceso de selección de textos representativos para ambas organizaciones de docentes. La selección de los textos se realizó siguiendo la densidad textual para el ejercicio posterior de “intertextualidad” (Fairclough, 1995; Marinkovich, 2004; Burgueño, 2006).

Como resultado de esto se obtuvo un total de 10 Textos para el caso 1 y 10 Textos para el caso 2, los cuales son sintetizados en la Tabla 2 y Tabla 3. Esto concluyó en un análisis de 97 páginas de textos públicos-oficiales, que constituyen el corpus textual para el trabajo de Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1995).

ANÁLISIS DISCURSIVO DE LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE LA/S DEMANDA/S REIVINDICATIVA/S DE DOS COLECTIVOS DE PROFESORXS

Ortiz & Rodríguez (2014)

Texto	Autor	Año	Nº de páginas	Tipo de Texto
Carrera Profesional Docente una propuesta del colegio de profesores.	Colegio de Profesores Chile, A.G	Junio, 2010	16	Instructivo
Nueva Institucionalidad para la Educación Pública	Colegio de Profesores Chile, A.G	Mayo, 2011	16	Instructivo
Propuesta Programática para la Educación Escolar	Colegio de Profesores Chile, A.G	Octubre, 2013	13	Instructivo Argumentativo
Revista Docencia 46	Jaime Gajardo	Mayo, 2012	2	Editorial
Revista Docencia 47	Jaime Gajardo	Agosto, 2012	2	Editorial
Revista Docencia 48	Jaime Gajardo	Diciembre, 2012	2	Editorial
Revista Docencia 49	Jaime Gajardo	Mayo, 2013	2	Editorial
Revista Docencia 50	Jaime Gajardo	Agosto, 2013	1	Editorial
Revista Docencia 51	Jaime Gajardo	Diciembre, 2013	1	Editorial
Revista Docencia 52	Jaime Gajardo	Mayo, 2014	1	Editorial
Revista Docencia 53	Jaime Gajardo	Agosto, 2014	1	Editorial

Tabla 2: Características de los Documentos Analizados para el caso del COPROCHI

Texto	Autor	Año	Nº de páginas	Tipo de Texto
Análisis del proyecto de Carrera Profesional docente presentado por el gobierno.	Movimiento por la Unidad Docente	Octubre, 2012	15	Argumentativo
Desmunicipalización: ¿hacia dónde va el sistema educativo? La segunda etapa de la contrarrevolución en el modelo chileno.	Eduardo González Navarro. Grupo de Profesores-as Valparaíso.	Diciembre, 2011	10	Argumentativo
Indicaciones al Proyecto de Ley de Fin al lucro, Ficom y Copago: El amarre final del modelo mercantil en Educación”	Movimiento por la Unidad Docente.	Septiembre, 2014	12	Instructivo
Revista Educación 1	Comité Editorial Revista Educación	2011	1	Editorial
Revista Educación 2	Comité Editorial Revista Educación	2011	1	Editorial
Revista Educación 3	Comité Editorial Revista Educación	2012	1	Editorial
Revista Educación 4	Comité Editorial Revista Educación	2012	1	Editorial
Revista Educación 5	Comité Editorial Revista Educación	2013	1	Editorial
Revista Educación 6	Comité Editorial Revista Educación	2014	1	Editorial
Revista Educación 7	Comité Editorial Revista Educación	2014	1	Editorial

Tabla 3: Características de los Documentos Analizados para el caso del MUD

*Estrategia de Análisis de la Información*

De la diversidad de Análisis del Discurso (Santander, 2011) esta tesis considera las aportaciones del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2003a; Van Dijk, 2003b; Stecher, 2006; Stecher, 2010; Stecher, 2014), enfoque especial que toma posición política

y analiza el papel del discurso práctica social (Londoño-Vásquez & Frías-Cano, 2011).

Frente a esto, se siguen los aportes del modelo Tridimensional del Discurso propuesto por Fairclough (1995) para la realización del Análisis Crítico del Discurso, que implica la consideración de tres niveles del discurso articulados entre sí: práctica textual, práctica discursiva y práctica social (Fairclough, 1995,

Stecher, 2006; Stecher, 2010). Este autor propone un modelo de análisis coherente con las tres funciones del discurso: la función ideacional -Representaciones de la realidad social-; la función relacional -expresiones del desarrollo y coordinación de acciones- y la función identitaria -posiciones subjetivas e identidades sociales- (Fairclough, 1995). Para ello, se utilizaron las aportaciones de las estrategias discursivas que serían aquellas configuraciones de sentidos que articulan las prácticas discursivas de las demandas, y con ello su vinculación con el texto y el contexto sociocultural en la que se producen (Santander, 2011).

Las estrategias discursivas son consideradas entonces, como aquellas configuraciones que articulan el ordenamiento de un discurso, y que produce finalmente la práctica discursiva. Los órdenes discursivos producidos serían conjuntos ordenados de prácticas discursivas, asociadas con dominios o instituciones sociales particulares, que limitan y permiten la relación social (Fairclough, 1992; 1995). La diferencia entre discurso y órdenes discursivos implicaron el ejercicio de la ideología que se busca distinguir. De ahí que las estrategias discursivas permitieron evidenciar las ideologías adquiridas, promulgadas, y reproducidas por el discurso en la configuración de un orden social (Van Dijk, 2005).

En términos operativos, el procedimiento llevado a cabo fue el siguiente: Una vez seleccionados los textos se realizó un primer análisis de la práctica textual (Fairclough, 1995), mediante la identificación del texto

conceptualizado implícita o explícitamente como una demanda social. Siguiendo a Fairclough (1995) consideramos el principio de *relevancia analítica* para el análisis de los textos, ya que la relevancia de un texto no sólo implicaría la importancia atribuida por los sujetos participantes, influyente en la forma de estructuración textual, sino además, las influencias de dicho o cual texto para el análisis buscado. Esta propiedad nos permitió desentrañar en el texto las producciones textuales de demanda, las cuales siguiendo los principios analíticos de Retamozo (2009a) fueron conceptualizadas según tres tipos de registro: Petición y Reclamo, Deseo y Reconocimiento. Es decir, una vez seleccionado los textos, se realizó un proceso de identificación según los aportes de Retamozo (2009a) de su contenido textual referenciado de manera explícita o implícita como demanda social. Esta clasificación configuró el corpus de contenido textual de demandas (Fairclough, 1995), discurso que posteriormente fue analizado según las recomendaciones del Análisis Crítico del Discurso.

#### IV. Resultados

A continuación, se presentarán los resultados al interior de cada caso, dando cuenta de las estrategias discursivas que se sostienen, a la vez que se muestran las sub estrategias que componen a cada estrategia mayor. El análisis se puede resumir en la tabla 4. Se utiliza la denominación *sub-estrategia* en términos pedagógicos para diferenciar en jerarquía las estrategias.

Caso 1: COPROCHI	1.- El Gobierno del Individuo Docente en la Estructura del Estado	1.1.- Centralización en la Estructuración del Estado como una Estructura que gest(ion)a 1.2.- Referencial identitario de actor/actriz protagónicx e Individualización de la trayectoria profesional
	2.- Precarización Del Discurso Docente	
Caso 2: MUD	1.- (Re)Definición del Estado 2.- Singularización Por La Unidad Docente	2.1.- La singularidad del trabajo docente 2.2.- Conformismo de otros movimientos con el discurso del MUD

Tabla 4: Estrategias discursivas de los Discursos de Demanda

#### Caso 1: COPROCHI

El análisis del discurso de este colectivo que condensa 77 registros de demandas da cuenta de dos grandes estrategias discursivas en su producción. Estas estrategias a su vez, son acompañadas por distintas sub-estrategias, las que

se van distribuyendo en los diferentes textos para darle fuerza a su despliegue discursivo. Las dos estrategias discursivas fueron denominadas del siguiente modo: (1) El Gobierno del Individuo Docente en la Estructura del Estado y (2) Precarización del Discurso Docente.

*Estrategia discursiva 1: El Gobierno del Individuo Docente En La Estructura del Estado*

El despliegue de la demanda del COPROCHI se construye como una estrategia discursiva del Gobierno del Individuo Docente en la Estructura del Estado. Para ello, se construye un discurso que primero se centra en la figura estatal, la que es representada como una estructura de poder capaz de gestionar y gestar en lo educativo, posibilitando en ello, una subjetividad colectiva como *actores/actrices protagónicas*, las cuales emplazan al Estado por una trayectoria profesional individual, resguardada y al amparo de su figura. Este discurso invisibilizaría al propio sujeto docente, que aparecería oculto en la centralidad que se le otorga al Estado como gestor de las subjetividades en lo educativo (Sisto, 2004).

*Sub estrategia 1.1.: Centralización en la Estructuración del Estado como una Estructura que gest(ion)á<sup>3</sup>*

En los discursos del COPROCHI, el Estado aparece como una estructura centralizada y vinculada con la solución de las demandas formuladas, responsabilizándolo de la gestión y gestación del espacio educativo. En este sentido, la subjetividad colectiva es gestionada por los mecanismos de administración estatal, que gestionan o administran la institucionalidad educativa, gestando o constituyendo subjetividades para el *ser docente*. La estructuración del Estado buscaría, por medio de la ocultación del sujeto docente, centralizarse como entidad que da respuesta a la demanda del colectivo.

La siguiente cita, será utilizada como un ejemplo para la expresión de la función social que juega esta estrategia discursiva:

*La propuesta de una Nueva Institucionalidad debe iniciar una tarea*

<sup>3</sup> La denominación *gest(ación)* proviene de la denominación construida por Sisto (2004).

*democrática y educativa que se encuentra hoy pendiente, la que guarda relación con el hecho de que el Estado de Chile debe tener una política educacional permanente y autónoma que no dependa del árbitro de los ciclos políticos electorales (Párrafo 3, Página 11, "Nueva institucionalidad para la educación Pública", 2011).*

La práctica desplegada mostraría en un primer momento, cómo se va construyendo un discurso que esconde al sujeto docente para mostrar a la *Nueva Institucionalidad* como la demanda central del texto; la que inmediatamente después presenta al *Estado de Chile* como el encargado de dar respuesta a la Nueva Institucionalidad; representándolo como una estructura con singularidad que perduraría en el tiempo, al margen de los intereses de los ciclos políticos electorales. El Estado de Chile se estructura mediante la atribución discursiva de características de trascendencia, las cuales preexistirían en lo social, e implicarían funciones en la delimitación del orden social.

Tal como indica la cita, esta práctica despliega una estrategia que centraliza su contenido en la figura estatal, en tanto responsable de la gestión de lo educativo. El discurso se construye a raíz de una figura de poder central, la cual es encargada de gestionar una respuesta ante la demanda, arrojada al terreno de lo social y distanciada del ejercicio político de los gobiernos de turno. Así, la demanda por una nueva institucionalidad es acompañada de un significado que centra en el Estado la tarea de democratizar la educación. Frente a esto el Estado tendría el poder de promover lo educativo, al ser él el encargado de gestionar la institucionalidad de base de la educación.

Este discurso de centralización se construye además, con una representación del Estado como el encargado de gestar los sentidos educativos. El *Estado de Chile* sería aquel que crea las políticas educativas, las cuales se expresarían como narrativas de significados, que vinculan una estructura institucional con la propia identidad del colectivo. Este último se hallaría oculto en la presentación de la nueva institucionalidad, siendo arrojado al amparo de la figura del Estado que posibilita la constitución de lo educativo, en tanto estructura que no sólo gestiona, sino además crea espacios de significados, y delimitación. Mediante la caracterización dada al Estado como creador de

políticas, el colectivo podría articular sus significantes y significados que orientarían y restringiría su acción, oculta hasta ahora en la propia demanda por una nueva institucionalidad.

Para Sisto (2004) la idea gest(ion)ar sería una característica de la administración de las personas, con la cual se administraría el espacio –gestión- y se constituiría un espacio de subjetividad –gestación-. Este juego discursivo nos permite comprender cómo se construye una estrategia que muestra un sujeto docente que vuelve unx para el Estado, éste último representando como una Estructura que gesta y gestiona desde la propia subjetividad docente.

*Sub estrategia 1.2.: Referencial identitario de actor protagónico e Individualización de la trayectoria profesional.*

El discurso que emerge a propósito de la *Centralización del Estado* es articulado con una estrategia de referencia identitaria de lxs docentes, para lo cual utilizaremos la siguiente cita:

*Esta Carrera Profesional debe ser concebida como universal, puesto que los profesores son uno de los actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto queremos señalar que las condiciones laborales y de desarrollo profesional docente son parte de las condiciones de enseñanza que el Estado y la sociedad deben garantizar (Párrafo 8, Página 4, "Propuesta Programática para la educación escolar", 2013).*

En la cita, se evidencia la metáfora de la actuación, bajo la cual, lxs profesorxs serían “uno de los actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (extracto cita). En este escenario, donde transcurriría la obra actuada, la demanda por el reconocimiento (Retamozo, 2009) sostendría una identidad que se hace sujeto en el sostenimiento de la figura estatal, la cual es interpelada en la gest(ac)ión educativa (como autor de la obra a actuar).

El discurso construiría un escenario de precarización del ejercicio docente, como escenario en el cual se lleva a cabo la actuación de lxs profesores, mostrando primero la desregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, para luego mostrar a lxs sujetxs interpeladxs para su solución: el Estado y la

sociedad: “son parte de las condiciones de enseñanza que el Estado y la sociedad deben garantizar” (extracto cita). En esto, el sujeto docente aparece arrojadx como *actores principales*, supuestamente afectadxs por esta desregulación. La centralidad del discurso por tanto, no se construye para denunciar la afectación del sujeto docente, sino para presentar el telón de fondo de la escena educativa: las condiciones de enseñanza. Es interesante hacer notar cómo se repite en el discurso docente, la metáfora de la representación teatral. Para Bravo, Castillo & Rubiño (2011) esta metáfora es utilizada para significar las políticas de evaluación y desempeño docente, confiriéndose al docente una identidad de *actor* en el proceso educativo, tal como aparece en este estudio.

En esta escena, la/el docente aparece investidx de un rol cuyo discurso se singulariza en la carrera docente, siendo más bien, el docente referenciadx en la actuación educativa. El significado de la actuación implicaría la puesta en escena de un texto/diálogo confeccionado por un director/a, alteridad que dicta los códigos de entrada y salida de la escena. Para Sisto (2004), el discurso del *actor social* implicaría un sujeto pasivo, sin capacidad de agenciamiento, al reproducir patrones y diálogos dictados por otrxs, restringiendo su acción y decisión.

Si continuamos con la metáfora de lxs docentes como actrices/actores principales, la autoría del guion es compartida entre el Estado y la sociedad civil: ambas subjetividades son dotadxs de poder para la dictación de la regulación educativa. La garantía por la regularización buscaría el mantenimiento de la escena educativa, y con ello los roles asignados; vehicularizados en un discurso universalista de carrera profesional, que permitiría la consideración perpetua de los roles. De este modo, se construye un discurso que busca garantizar una relación consignada, y de mutua correspondencia entre el Estado, la Sociedad y lxs Profesorxs, con una perspectiva peticionista a su base.

Esta relación es clarificada por el colectivo mediante la introducción del rol estatal en la dictación de lo educativo, siendo constituido como un gobierno de la subjetividad docente, que individualiza al sujeto para el Estado, al ser éste quien entrega subjetividad, y por tanto, individualiza su rol como *actor educativo*. Esto se confirma en la siguiente cita, en la que el Estado es puesto como gestor de lo educativo:

*El Estado debe crear condiciones subjetivas y materiales para asegurar el estímulo y la motivación de los docentes en ejercicio, los que estudian pedagogías y los que desean hacerlo en el futuro (Párrafo 6, Página 5, “Carrera Profesional docente: una propuesta del Colegio de Profesores”, 2010).*

Vemos el despliegue de una demanda hacia el Estado por el aseguramiento de *condiciones subjetivas*, y *condiciones materiales* de la docencia. El texto presenta a *El Estado* como el protagonista de la subjetividad docente, la que se presentaría en un segundo momento, anclada y al amparo de lo estatal. La relación aquí presentada desearía la permanencia temporal, es decir, se construye un discurso que crea un orden del mundo social futuro que realzaría esta relación. A su vez, esta relación pone al Estado en el imperativo de la vinculación, no sólo mediante la asociación a un significado de permanencia temporal, sino además como un imperativo categorial, que rechazaría la opción, y obligaría la capacidad de creación subjetiva y material. Con esto, el colectivo encerraría al Estado en un discurso temporalizado y categórico que lxs vincularía.

Este discurso representaría al Estado como *una* estructura creadora de sentidos, orientaciones, y posibilidades, en este caso, de *ser/querer/desear* ser sujeto docente. El Estado que articularía diversas posiciones en la construcción de una relación social, dictamina un espacio dialógico en el que se inscribe la acción para el actor/actriz docente. La identidad de lxs docentes queda así sujeta a los intereses del Estado, representado como una estructura que gest(ion)a desde las propias subjetividades. Para ello, se va mostrando distintos momentos para el sujeto docente, cuya característica común sería la *opción constante* por la docencia, ya que el Estado debiese “asegurar el estímulo y la motivación” (extracto cita) para que actuales y eventuales opciones docentes, concentrándose hacia su identidad. Así se construiría un sujeto libre frente a la opción por la docencia, que busca *ser/querer/desear* ser docente, tanto al inicio, y durante la formación y en el ejercicio profesional. Esta opción plantearía un desarrollo basado en una trayectoria personal e individual, que va construyéndose al docente: primero, deseando la docencia, luego queriendo ser docente, y finalmente, siendo docente. Pese a ello, esta

opción no sería libre, sino más bien al arbitrio de los intereses del Estado, quien gestaría el interés del individuo por optar.

Apreciamos cómo el discurso docente articula una demanda dirigida al Estado, que por un lado pide mecanismos de gobierno de *ser/querer/desear* docente, y por otro, individualiza la opción de la docencia. Con esto visibilizaríamos una contradicción en la demanda que desea un Estado garante de subjetividades, pero que se transforma en *subsidiario* de opciones individuales. Esta demanda permitiría la emergencia del *actor/actriz* educativo como sujeto libre e individual, mostrando una identidad gobernada por el discurso de lo Estatal, el cual arbitraría ahora las opciones por la docencia. Con esto, la subjetividad colectiva se haya difusa, más bien arrojada a las contradicciones de un Estado, que emerge como una figura de poder, pero que responsabiliza al propio docente por su actoría protagonista, la cual se hace protagonista en la búsqueda de un lugar para referenciar.

En efecto, en este discurso se construye un Estado inscrito en las identidades de lxs docentes, que cargan en ello, una subjetividad sujeta a las posibilidades de acción que le son permitidas. Este mecanismo de gobierno del individuo docente se transforma en una estrategia eficaz de control de la propia acción colectiva, la que se vuelve difusa en lo social, en tanto se encuentra a la espera de la posibilidad de *entrar o salir* de la obra educativa, oculto en la propia demanda de subjetividad.

#### *Estrategia discursiva 2: Precarización Del Discurso Docente*

Esta estrategia vehiculiza la emergencia de un discurso de precarización del colectivo docente, que buscaría revalorizar las condiciones de enseñanza como un significado necesario frente a una demanda de reconocimiento. Para ello, se desarrolla una estrategia de visibilización de las condiciones de enseñanza, tal como aparece en la siguiente cita:

*El Colegio de Profesores se encuentra en plena negociación con el Gobierno, buscando aquellas condiciones de enseñanza que junto con garantizar un buen ejercicio profesional, amplíen las posibilidades de aprendizaje para nuestros y nuestras estudiantes. (Párrafo 2, Página 2, “Revista Docencia n° 46” 2012).*

El discurso que primero visibiliza al Colegio de Profesores y luego muestra al Gobierno, confiere al colectivo la capacidad de negociar, poniendo al gobierno desde un lugar que escucha y recibe una propuesta de negociación. La visibilización de ambos sujetos dicotomiza la actividad/pasividad entre el Colegio de Profesores y el Gobierno, es decir, el primero es representado asociado a la actividad de negociación, y el segundo, a su recepción. Es interesante hacer notar hasta aquí, el ejercicio discursivo planteado en la que se distancia al *Estado del Gobierno*. A este último no se elabora una demanda, sino por el contrario se coloca en un intercambio de acciones y tareas.

La construcción de este escenario de negociación mostraría un discurso que busca visibilizar las condiciones de enseñanza, significado homologado a las condiciones que enmarcan el ejercicio docente; el que se hace necesario negociar. La negociación no sólo es utilizada para visibilizar aquello, sino además para mostrar un discurso *de falta* ante la regulación de las condiciones de enseñanza, para ello construyendo un discurso que escenifica la negociación con el gobierno. Mediante la introducción de este discurso se mostraría como hoy, lxs docentes se verían afectados por las condiciones que envuelven su labor. Este discurso que carencia el ejercicio docente permitiría la acción del propio colectivo; en tanto se lee a sí mismo desde la negociación y la movilización.

Vemos como lo que se denomina como “condiciones de enseñanza” (extracto cita) confiere subjetividad al colectivo: se interpela a los docentes mediante el ejercicio de visibilización de la enseñanza y en ello, la precariedad como parte del quehacer cotidiano. El discurso de la precariedad da fuerza y coherencia a la práctica discursiva, y juega una función de denuncia ante las condiciones que envuelven su quehacer. Esta denuncia se construye mediante una producción argumentativa que causa el ejercicio docente, a las condiciones de enseñanza: se indica textualmente que se garantiza un buen ejercicio profesional, una vez *encontradas* las condiciones de enseñanzas. Es decir, este discurso de la precarización movilizaría al mismo a la búsqueda y consecución de una demanda por mejoras.

Este sujeto aparecería precarizado por el contexto profesional, reclamando la valorización

de su quehacer, que inmersa en un contexto desregulado no logra garantizar su buen ejercicio.

## Caso 2: MUD

Desde lo analizado en las 63 demandas revisadas en los documentos se han podido distinguir dos grandes estrategias discursivas: (Re)Definición del Estado y Singularización por La Unidad docente.

### *Estrategia Discursiva 1: (Re)Definición del Estado*

El MUD construye una estrategia discursiva de *(Re)Definición del Estado* como eje articulador del discurso. En este, se focaliza la idea de un Estado que podría estructurar su propio poder, a pesar de que es representado con límites difusos. Frente a esto, la organización construiría un discurso que se centraliza en la necesidad de la *singularización* de los discursos docentes, siempre y cuando el discurso que congregue sea el del MUD, en tanto constructor de La *unidad* del magisterio.

Siendo el Estado el principal sujeto destinatario de las demandas del MUD, este se caracterizaría por no estar delimitando de forma clara sus responsabilidades y funciones. Así, dentro de sus peticiones sería el MINEDUC, en representación del Estado, quien velaría por las tareas relacionadas con temas educativos y el aseguramiento de las condiciones laborales docentes. A continuación, se presenta una cita clave en este sentido:

*El Estado vía MINEDUC debe hacerse cargo directamente de la educación pública, es decir, [...] la educación se debe estatizar (párrafo 3, página 6, Desmunicipalización: ¿hacia dónde va el sistema educativo? La segunda etapa de la contrarrevolución en el modelo chileno, 2011)*

Se entiende al Ministerio de Educación como un ente antagónico (Laclau, 2005) frente al cual se podría demandar. Desde lo propuesto por el MUD, la descentralización del Estado recaería en la responsabilización atribuida al MINEDUC. Sin embargo, y desde la exigencia por una educación pública, el discurso se vuelca en la estatización de lo educativo, lo que denotaría la existencia de un Estado con el poder de estructurarse a sí mismo en la delegación, vale

decir delega funciones sin desligarse completamente de las funciones (des)centralizadas; construyendo una imagen del Estado como poseedor de poder que organiza y es capaz de autoorganizarse. En esto el sujeto docente aparece demandando funciones de tipo organizativas de las cuales esta figura, no debiera desentenderse.

Además, la construcción que el MUD hace del Estado, lo evidenciaría como una estructura insuficiente en el resguardo de las condiciones mínimas para que lxs docentes lleven a cabo su quehacer. Este discurso que posiciona lugares contrarios al MUD y al Estado, busca indicar cómo las propias demandas se juegan en terrenos diferenciados, que para el caso del Estado se construye amparando las políticas de mercado, y que para su caso, se construye desde la reivindicación docente:

*El hecho de que no exista un umbral mínimo del currículo nacional a desarrollar en las pedagogías en el país, una regulación a la calidad de los programas por parte de la Comisión Nacional de Acreditación y no por Agencias Privadas son, entre otros elementos, la consecuencia lógica del fracaso de las políticas de mercado (Párrafo 3, Página 8, Desmunicipalización: ¿hacia dónde va el sistema educativo? La segunda etapa de la contrarrevolución en el modelo chileno, 2011).*

Tal como indica se utiliza el descontento para posicionar al Estado como (*in*)capacitado para controlar los parámetros mínimos que aseguren el ejercicio del docente. El discurso que se construye manifestaría de modo explícito, el descontento por un modelo mercantil que habría fracasado en lo educativo, atribuyendo la responsabilidad de su fracaso a las políticas de mercado, desdibujando en ello, al sujeto que generó o amparó su desarrollo. Desde aquí emanaría, una imagen del Estado vinculada a una doble función, que por un lado lo *capacita* para la regulación de lo educativo mediante la descentralización, y por otro lo *incapacita* para asegurar el éxito de las políticas de mercado. Frente a esto, aparece un Estado desdibujado de sus funciones al estar amparando lógicas mercantiles que, nuevamente, desviarían el verdadero foco construido cómo necesario para el

colectivo, y que implica la consideración de un Estado Garante de un *umbral mínimo*, que implicaría el resguardo de lo vinculado a lo público, en el caso de la cita: la calidad educativa. Para esto, el discurso emplaza al Estado para que delegue sus funciones en otros organismos distintos a los de mercado para asegurar su demanda.

Cuando el MUD explicita en sus demandas que: “debe existir un *Consejo Zonal*<sup>4</sup> *integrado por representantes del MINEDUC y representantes de las organizaciones sociales y culturales fundamentales de la zona*” (Párrafo 6, página 7, *Desmunicipalización: ¿hacia dónde va el sistema educativo? La segunda etapa de la contrarrevolución en el modelo chileno, 2011*), produce un posicionamiento del Estado en igualdad de condiciones con otrxs agentes pertenecientes a otro tipo de organizaciones, desdibujándose, una vez más el rol asignado. El MUD construiría un discurso que hace circular el poder entre diferentes organismos: los organismos descentralizados del Estado, y otras organizaciones sociales y culturales; lo que permitiría la construcción de un discurso que visibiliza la (*in*)capacidad de posicionar a un Estado que dé respuestas, y a su vez, resguarde lo educativo.

No bastaría, entonces, con la descentralización y delegación de funciones por parte del Estado a otros organismos públicos, sino que este mismo debería construirse y organizarse, como un agente fundamental en el resguardo de las condiciones mínimas y necesarias para lo demandado. Desde lo anterior, y debido a la dificultad por entender e identificar cuál es la alteridad (Retamozo, 2009a), es que el discurso construido por el MUD desdibuja las funciones del Estado, mostrando la *incapacidad-capacidad* para dar respuesta a lo demandado, vale decir, el aseguramiento del umbral mínimo para la organización de lo educativo.

En este discurso, la imagen del MUD aparecería en la exigencia por el *reconocimiento e identificación* del umbral mínimo para su ejercicio. El MUD se construye a sí mismo como una organización *no identificada* en tanto su visibilización discursiva surge cuando demanda el cumplimiento de lo mínimo para su ejercicio. De ahí que el Estado sería al cual se estaría buscando el reconocimiento, en tanto no se pronuncia frente al resguardo de las condiciones mínimas para la

<sup>4</sup> Las negritas provienen del texto original.

propia acción. Esta estrategia utilizada para referenciar la identificación y el reconocimiento; expresa la construcción de la ausencia de un sujeto a quién demandar, e implica la *no identificación* del propio colectivo que demanda.

#### *Estrategia discursiva 2: Singularización Por La Unidad Docente*

Dentro de las demandas efectuadas por el MUD, existe una visibilización de la posible *unidad* que ellxs estarían tratando de conformar entre distintxs actores/actrices: docentes pertenecientes a las distintas dependencias educativas y el COPROCHI. La *unidad* la podemos entender según el Diccionario de la Real Academia Española como la, “propiedad de todo ser, en virtud de la cual no puede dividirse sin que su esencia se destruya o altere”, la “singularidad en número o calidad” o como la “unión o conformidad”. Las funciones sociales de este término, buscarían la singularización desde lo accionado por el MUD, dejando de lado el pluralismo, que impediría que fueran *uno* en la lucha por la reivindicación docente.

#### *Sub estrategia 2.1.: La singularidad del trabajo docente*

En lo discursivo, el MUD se construye explícitamente como una organización de docentes como pieza necesaria para el desarrollo de lo educativo del país, no sólo en sus trabajos dentro del aula, sino que también como actores/actrices sociales claves para negociar sus propias condiciones laborales. En este posicionamiento de búsqueda por el reconocimiento, se hace mención a lxs docentes pertenecientes a distintas dependencias, lo que se puede visibilizar en la siguiente cita:

*Este cuerpo legal debe incluir a los profesores del ámbito particular, privado subvencionado y público. Particularmente para estos dos últimos, que en conjunto constituyen más del 80% de la fuerza de trabajo docente que atiende aproximadamente al 90% de los estudiantes chilenos. A iguales funciones y responsabilidades, iguales condiciones y remuneraciones. (Párrafo 5, página 9, Desmunicipalización: ¿hacia dónde va el sistema educativo?. La segunda etapa de la contrarrevolución en el modelo chileno, 2011)*

La estrategia discursiva construida por el MUD se movería en la dicotomización de la oferta de educación, distinguiendo entre las tres dependencias educativas, y diferenciándolas entre lo particular, lo privado y lo público. La dicotomía estaría construida en la visibilización, por parte del MUD, de una educación privada y otra pública; introduciendo una diferencia planteada desde una legalidad que valida la existencia de estas ofertas, es decir, sería una situación que en lo formal no se podría desconocer. El MUD se posiciona desde el lugar de lxs docentes públicos, lo que desde su discurso le otorgaría una mayor importancia a este tipo oferta. Entonces, se movilizaría estratégicamente la necesidad de que todxs lxs docentes, sin importar la dependencia a la cual pertenezcan, reciban la misma retribución salarial, posicionando, a lxs docentes del sector privado como privilegiadxs en relación a su nivel de remuneración. La precarización salarial de lxs docentes pertenecientes a otras dependencias haría que, desde el discurso del MUD, se posicione a lxs docentes del sector privado como un parámetro con el cual comparar(se) y poder exigir una reivindicación laboral.

Además, en la movilización de esta estrategia se construiría una particularización del sector privado: Se construye en el discurso una visión particular de esta dependencia educativa, la cual dotaría a estxs docentes de condiciones laborales poco usuales, que desde lo discursivo pareciera ser respetada como una posición dentro del sistema educativo. Lo paradójico es que su discurso busca dejar de lado esta particularidad, para conformar *unión* con el resto de lxs docentes.

Desde lo anterior, esta estrategia buscaría dejar fuera de la reivindicación salarial a lxs docentes pertenecientes al ámbito privado/particular, otorgando, en cambio, un reconocimiento por la labor social que estxs llevarían a cabo. La función social de este discurso estaría centrada en el rompimiento de estas diferencias, en pos de una *unidad docente*, lo que buscaría la construcción de una identidad indestructible que tomaría como referencia de *unión* al Movimiento por la *Unidad Docente*.

#### *Sub estrategia 2.2.: Conformismo de otros movimientos con el discurso del MUD:*

Dentro de los discursos construidos por el MUD, se llama hacia el COPROCHI y otros movimientos y organizaciones sociales a que formen parte de la lucha por la reivindicación

docente. Dentro de las estrategias discursivas desplegadas por este colectivo, se encuentra la caracterización de la organización como un agente fundamental en la colectivización y *unión con y para* el MUD. Es así como el colectivo se representaría a sí mismo como el punto de una unidad que tendría la labor de articular a aquellas demandas que apoyen lo que el MUD defiende

*“La UNIDAD se construye en la práctica, de ahí que como Movimiento este año tendremos como prioridad apoyar todas las acciones de movilizaciones sin intereses mezquinos”. (Párrafo 7, página 1, Editorial Revista Educación N° 3, 2012).*

La estrategia discursiva construida por el MUD, movilizaría un sentido de *unión* que se desarrollaría en una práctica demandante, posicionada ideológicamente tal y como el MUD plantea representar. Desde lo anterior, se entendería el posicionamiento del MUD como una organización docente movilizadora hacia un objetivo que, pareciera estar claro: la unidad docente; unidad que implica la consideración de su propio arbitrio *entre* organizaciones unidas. De ahí que, también, se puedan comprender como un colectivo con el poder de seleccionar qué movimientos apoyar y cuáles no. Entonces, contarían con el apoyo del MUD aquellos colectivos que se movilicen tal y como lo hacen ellos, planteando una *unidad en construcción* desde el cumplimiento de sus demandas. Se construye además, la alusión a la *mezquindad* podría verse relacionada con lo planteado por la RAE, en cuanto dice que es “la falta de nobleza de espíritu”. Desde esto, podría entenderse la labor del MUD como la fuerza necesaria para poder concentrar la *unidad* buscada.

En la estrategia discursiva que promueve la *unidad entre movimientos y organizaciones docentes*, el MUD declara sumarse a las propuestas emanadas desde el COPROCHI, apoyando la distribución de funciones educativas desde el MINEDUC:

*“Hacemos nuestra la propuesta orgánica del Colegio de Profesores de Chile que propone a nivel local la creación de Direcciones Zonales de educación, con dependencia de los Servicios Regionales y estos del MINEDUC” (Párrafo 3, página 6, Desmunicipalización: ¿hacia dónde va el sistema educativo?. La segunda etapa de*

*la contrarrevolución en el modelo chileno, 2011).*

Dentro de esta estrategia se evidenciaría la necesidad por la conformidad hacia su propio discurso, es decir se construye la imagen como colectivo que demandando más de lo que actualmente otrxs hacen, lo que evidentemente impidiendo en la visualización de un objetivo común y concreto que implique a todxs. Por ejemplo, el discurso del COPROCHI no es mostrado como propio del MUD, sino que este último lo construye como necesario para la unidad, la cual se construiría desde la singularidad de cada colectivo. De esta forma, con el llamado a la conformidad de parte del COPROCHI con el discurso del MUD, se pretende abandonar el *pluralismo* que impide la construcción de una identidad docente única en la lucha por la reivindicación laboral.

Dentro de esta estrategia, el MUD se construye como un colectivo privilegiado para liderar la lucha por la reivindicación docente que, además, se lograría mediante la identificación de los objetivos generales de las demandas que ellos defienden y exigen, al momento de plantearse cómo el sujeto que singulariza las demandas de las otras organizaciones. De esta forma, construyen un discurso que los representa y posiciona como el punto de unión inalterable y singular, frente al cual otras organizaciones deben mostrarse conformes, en tanto buscan la unidad del magisterio, de ahí la emergencia de un colectivo que hace *unidad* mediante el Movimiento por la *Unidad Docente*.

## V. Discusiones

El fenómeno de las demandas sociales de las dos organizaciones analizadas, presenta un ejercicio discursivo que si bien es diverso en sus estrategias, comparte algunas similitudes cuando interpela al sujeto destinatario. Esto se demuestra al develar las estrategias discursivas construidas por los colectivos, en específico en lo referido a *El Gobierno del Individuo Docente en la Estructura del Estado* y la *(Re)Definición del Estado*. Desde ahí, las colectividades de profesorxs evocarían a la figura del Estado, como promotor de mejoras en el espacio educativo, en tanto se busca de él, la gest(ac)ión de las subjetividades (Sisto, 2004) y la delimitación de sus funciones mediante la *(re)definición* de su organización.

En esta relación entre organizaciones docentes y Estado se construiría un discurso que perpetúa el lugar del poder hegemónico que la estructura estatal ostentaría, desconociendo que para su *estructuración* fue necesario un ejercicio de constitución del orden social (Retamozo, 2009a; 2009b), en la que el Estado, en tanto espacio de lucha de poder (Foucault, 1982), se vincularía gestionando y amparando las políticas de mercado.

El Estado administraría lo educativo desde las propias subjetividades docentes, mientras que por su parte la acción de las organizaciones de profesores inscribiría en su discurso una demanda que se centraliza en dicha figura. Siguiendo a Foucault (1982) el sujeto es construido por el poder y es visto como una fuerza productiva, emergiendo y desenvolviéndose en la vida relacional cotidiana, lo que le permitiría categorizar e ir demarcando sus propias prácticas demandante, sin poder desligarse de lo establecido: “imponiéndole con ello una ley de verdad que él tiene que reconocer y seguir, al mismo tiempo que otros deben hacerlo en él” (Sisto, 2004, p. 226).

Lo paradójico es que en estos discursos operarían como un *mecanismo de control*, en la medida en que centran la demanda en una construcción del Estado como Estructura que ges(tion) a, pero a la vez se demanda su (re)definición, requiriendo de esta paradoja para construirse como docentes reconocidxs en su quehacer (Retamozo, 2009a). De ahí que este complejo mecanismo de sujeción operaría, según Sisto (2004), gestionando subjetividades no sólo desde la individualización, sino también desde la colectivización de una demanda, en tanto se visibiliza al Estado como una figura que trasciende y preexiste al orden social, mediante un rol de *gestor* y *gestionador* del espacio educativo.

Siguiendo las ideas de Cornejo e Insunza (2013) acerca el apego del discurso docente al orden discursivo hegemónico, en ambos casos, esto se lograría mediante una construcción discursiva *apegada a la figura del Estado*, la cual se construye despojada de los intereses que lo constituyeron, y que lo hacen cómplices de las políticas de mercado. Salazar (2010) nos indicaría que sería el capitalismo de Estado el régimen que colectivizaría a las masas ciudadanas, en tanto las políticas sociales neoliberales buscarían ser implicadas en la propia forma de gobernar el desarrollo del poder popular, lo que se lograría mediante la propuesta de una “auténtica

democracia de mercado” (Salazar, 2010, p.224). Estos discursos docentes por su parte, muestran además una construcción simbólica que los aleja de lo político, en tanto muestran un discurso que opta por el reconocimiento (Retamozo, 2009), lo que es coincidente con la visión de Salazar (2012) acerca del paulatino alejamiento de los movimientos sociales de una constitución política, en la emergencia de una necesidad de autorealización.

Ante esto, la crítica no estaría en la pregunta por el individuo, sino en los mecanismos de gobernanza del sujeto docente que se hace *unx* para el Estado (Foucault, 1982), en tanto éste debiera reconocerlxs como sujetxs singularizadxs. En este caso, la fuerza privatizadora hace que los conflictos conciernen sólo a sujetos individualizadxs en su trayectoria profesional, lo que resta la posibilidad transformadora de la que nos habla Assael & Insulza (2008) y que estaría vinculada con lo estatal, mediante la dotación de un poder estructurante del espacio social y educativo. Esto se haría relevante en la medida en que se muestra cómo es el Estado la organización que controla en el gobierno del discurso docente; levantando en ello, una organización docente que se institucionaliza, y busca *unidad* de la relación con el Estado, y otros movimientos sociales. De ahí, que el Estado que se muestra en las estrategias discursivas sea el *Estado del neoliberalismo*, el cual implicaría un “Estado liberal no intervencionista” (Salazar, 2012, p.423) que gobierna desde el propio control de lxs sujetxs ciudadanxs (Foucault, 2009).

Entendiendo las demandas sociales como construcción discursiva, se comprendería que el discurso por el reconocimiento (Retamozo, 2009a) de ambas organizaciones articularía una demanda de tipo democrática (Laclau, 2005), en tanto constituyen una fuerza débil de conformación hegemónica en torno a una demanda que (re)una al magisterio. Desde esto, se comprenderían dos organizaciones que, al no lograr articularse, estarían construyendo discursos de fragmentación del colectivo y de lxs sujetxs que lo conforman, en tanto se construyen demandas diferenciadas que se ven imposibilitadas de (con)formar unidad docente (Laclau, 2005) en su lugar, se busca la conformación<sup>5</sup> con y desde un discurso que se muestra singular en su accionar. Frente a esto, emergería un sujeto colectivo oculto en la conformación de una demanda por

<sup>5</sup> En relación a la definición de Unidad de la RAE.

Reconocimiento, permitido por un sujeto destinatario que dificulta la emergencia de un colectivo crítico y transformador de la realidad educativa, posicionándolo por el contrario a la espera de la estructuración del campo educativo.

Ante este escenario y siguiendo el análisis de Laclau (2005) y Retamozo (2009a, 2009b, 2006) es que a partir de este estudio se problematiza cómo la pregunta por el discurso de las demandas docentes debe comprender la profesión docente (Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010) inscrita en una pregunta que emerge desde la colectivización. Para el caso nacional encontramos una historia de organización sindical, pedagógico y político en torno al Magisterio (Vaillant, 2004, 2008), que problematiza el control discursivo de sus demandas y que hoy se encontraría fragmentada en una práctica discursiva, que escinde al sujeto en el mismo acto de demandar, tal como aparece en el discurso de ambos colectivos de profesorxs.

Lo anterior, sería concordante con la imagen construida por Salazar (2010) de los movimientos sociales nacionales, para el cual la ciudadanía sufriría de un peticionismo crónico, en tanto opera como una “masa social sin voluntad política ni propuesta propia, condenada a la rabia y la protesta, a pedir y recibir” (Salazar, 2010, p. 63), en este caso particular, a demandar la propia visibilización de su reconocimiento (Retamozo, 2009a). Esta estrategia que argumenta y da sentido a los discursos de demandas impide la articulación de nuevas hegemonías en el escenario social, que por un lado pongan en tela de juicio las relaciones de poder que constituyen lo Estatal, y por otro las posibilidades de articulaciones hegemónicas con otros movimientos sociales (Laclau, 2005).

Finalmente, el ejercicio de este mecanismo, impediría a los profesores ver y considerar su propia historia, la cual se muestra cargada de demandas que reivindican la lucha de la propia organización. Ya Reyes (2005, 2004) se refería a las organizaciones docentes como colectivos sin memoria, el cual fragmentado en y desde las políticas de mercado, se vería dificultado en la articulación de una demanda común que represente los propios sueños de lxs docentes, en tanto magisterio. El control discursivo que revelamos en este estudio, buscaría precisamente mostrar una demanda, que no sólo se hace presente, sino que también se hace historia para el magisterio nacional.

## VI. Referencias

- Apple, M. y Beane J. A. (comps) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Asaaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2011). La Empresa Educativa Chilena. *Educ. Soc. Campinas*, Vol. 32, n. 115, pp. 305-322.
- Assaél, J. & Inzunza, J. (2008). La actuación de los sindicatos docentes: La actuación del Colegio de Profesores en Chile. En “*Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina*”, FLACSO. Buenos Aires: Serie Ensayos & Investigación.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*. [On line] Vol. 36(1), pp. 253-263.
- Barbosa Gouveia, A. & Alexandre dos Santos, M. (2013). Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, [On line] Vol. 48, pp. 111-129.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Disponible en [http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recursos/h\\_1\\_Psicol\\_Educacion/h\\_1.4.Eval\\_desemp\\_docente/05.Relacion\\_evaluac\\_doc\\_rendim.pdf](http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.4.Eval_desemp_docente/05.Relacion_evaluac_doc_rendim.pdf)
- Bravo, A., Castillo, J., Rubiño A. (2011). Memorias de la Experiencia de Evaluación como Representación Teatral (Tesis de Grado de Psicología No publicada). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Burgueño, C. (2006). Relaciones de intertextualidad en discursos políticos presidenciales. *Lit. linguist.* [On line], Vol. 17(1), pp. 221-241.
- Cabruja, T., Iñiguez, L., & Vázquez, F., (2000). Como construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narrativa, *Análisi, quadern de comunicacio i cultura*, [On line] Vol. 25, pp 61-94.
- Caiceo, J. (2003). Formación De Profesores: El largo camino hacia la profesionalización docente. *Revista virtual Intramuros*. [On line]. Vol. 1, pp.1-15. Disponible en [www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros\\_n12\\_a03.html](http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n12_a03.html)

- Caro, M. (2011). La política educativa en Chile durante los gobiernos de la Concertación: Elementos para un balance. *Debates Críticos* N°1, Universidad ARCIS.
- Carimán, B. (2012). El "problema educacional" entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones. *Universum* [On line] Vol. 27(2), pp. 31-44.
- Carrasco, C. (2014). Subjetividad Docente y Política Educativa: Análisis de las implicancias sociopolíticas de los procesos de subjetivación del docente del Sistema de la Educación Municipalizada en la Quinta Región en Chile, enmarcados en las Políticas Públicas destinadas a su desarrollo y evaluación de su desempeño. (Tesis Doctoral No publicada). Doctorado en Ciencias de la Educación: Universidad de la Integración de las Américas.
- Colegio de Profesores Chile, A.G. (2010). Carrera Profesional Docente: Propuesta del Colegio de Profesores de Chile.
- Colegio de Profesores Chile, A.G. (2011). Nueva Institucionalidad para la Educación Pública.
- Colegio de Profesores Chile, A.G. (2013). Propuesta Programática para la Educación Escolar.
- Comité Editorial Revista Educación (2012). Editorial. Revista Educación N°3.
- Comité Editorial Revista Educación (2014). Editorial. Revista Educación N°6.
- Cornejo, R. & Reyes, L. (2008). La cuestión docente Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE*: 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Cornejo, R. & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectiva Individuo y Sociedad*. Vol. 12(2), pp. 72-82.
- Dal Rosso, S. (2009). Contribuição para a teoria do sindicalismo no sector da educação. Disponible en: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Rosso.pdf>.
- Díaz, A. & González-Rey, G. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural: Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica* [Online] Vol. 4(3), pp. 373-383.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman [Versión de eBookClub]. Recuperado de: [http://www.geotek.or.id/Discourse/ebooksclub.org\\_\\_Language\\_and\\_Power\\_\\_Language\\_in\\_Social\\_Life\\_.pdf](http://www.geotek.or.id/Discourse/ebooksclub.org__Language_and_Power__Language_in_Social_Life_.pdf)
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press: Cabridge, UK.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of Language*. Longman Group: London.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad* [Online] Vol. 2 (1), pp. 170-185.
- Fardella, C. & Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Espacios Nueva Serie. Estudios de Biopolítica*. Vol. 7 (2), 133-146.
- Flores, J., & Marín, O. (2009). Nuevos Movimientos Sociales: ¿Nuevas Identidades? *Revista Electrónica de Psicología Política*. Vol. 7(20), pp.86-94.
- Foucault, M. (1971). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1982). *The Subject and Power*. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: beyond Structuralism and Hermeneutics*. [Traducción] Chicago: The University of Chicago Press 208-226.
- Foucault, M. (2009). *El Gobierno de sí y de los Otros: Curso en el Collège de France (1982-1983)*. [Traducción: Horacio Pons] Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. México, D. F.: Siglo XXI
- Garay, A., Iñiguez, L. & Martínez, L. (2005). La perspectiva discursiva en Psicología Social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*. [Online] Vol.N°7, pp.105-130.
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. & Gindín, J. (2004). Reforma Educativa y Luchas Docentes en América Latina. *Educ. Soc., Campinas* [Online] Vol N° 25 (89), pp. 1251-1274.
- Gentili, P., & Suárez, D. (2005). Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. En *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Gindín, J. (2011). La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público. *Revista Latinoamericana de Estudios do Trabalho* [Online] Vol N°26, pp. 119-143.
- Gindín, J. (2007). La conflictividad Educativa en América Latina: Un balance al año 2004. En. Gentili, P. (2007) (Comp.) *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas*

- Públicas*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, pp.1-31.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. *Harvard Educational Review* N°3.
- Giroux, H. (2005). El neoliberalismo y la crisis de la democracia. *Revista Anales de la educación común*. Vol N° 1(2), pp. 72-91.
- González, E. (2011). Desmunicipalización: ¿hacia dónde va el sistema educativo?. La segunda etapa de la contrarrevolución en el modelo chileno. Disponible en <http://www.revistaeducacion.cl/wp-content/uploads/2011/12/Analisis-desmunicipalizaci%C3%B3n-31.pdf>
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica* [Online] Vol. 9(1), pp. 241-253.
- Gramsci, A. (1981). Escritos Políticos (1917-1933) 54 cuadernos de Pasado y Presente. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. En *Política y sociedad*, Vol. 40 (1), pp. 155-160.
- Iñiguez, L & Antaki, Ch. (1998). Análisis del Discurso. *Revista Anthropos* [Online] Vol. 177 (1), pp. 59-66.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad de lo personal a lo social. Un recorrido Conceptual. En Crespo, E (2001) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata.
- Iñiguez, L. (2003). Movimientos sociales: conflicto, acción colectiva y cambio social. En F. Vázquez (ed.). *Psicología de la acción colectiva*. Barcelona: EDIUOC.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Legarralde, M. (2008). Alta Conflictividad y Baja Gobernabilidad. ¿Quién gana en ese escenario? Informe sobre conflictividad docente y gobernabilidad de los sistema educativos en América Latina y el Caribe. Centro de Estudios En Política Pública. Disponible en: <http://www.fundacioncepp.org.ar/2008/02/alta-conflictividad-y-baja-gobernabilidad-%C2%BFquien-gana-en-este-escenario/>
- Leiras, M. (2007). Estudio de Caso: la relación entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, 1990-2006. Centro de Estudios de Política Educativa. Disponible en [http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2010/11/254\\_estudiocasochile.pdf](http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2010/11/254_estudiocasochile.pdf)
- Londoño-Vásquez, D. & Frías-Cano, L. (2011). Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad. *Revista Palabra Clave*. [Online] Vol14 (1), 101-121.
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana en Educación*. Vol n°22, (3), pp. 1-11.
- Marinkovich, J. (2004). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista Signos* [Online] Vol. N°33(48), 117-128.
- Marx, C. (1995). *El Capital*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Morales, MV. (2014). Discurso, performatividad y emergencia del sujeto: Un abordaje desde el post-estructuralismo. *Athenea Digital*. [Online] Vol. 14(1), 333-354
- Movimiento por la Unidad Docente (2011). Declaración Pública Movimiento por la Unidad Docente. Disponible en <http://www.revistaeducacion.cl/2011/10/tras-el-cristal-de-revista-educacion/>
- Movimiento por la Unidad Docente (2012). Análisis del proyecto de Carrera Profesional docente presentado por el gobierno. Disponible en <http://www.revistaeducacion.cl/wp-content/uploads/2012/03/ANALISIS-PCPD-PRESENTADO-POR-EL-GOBIERNO1.pdf>
- Movimiento por la Unidad Docente (2013). Los desafíos del profesorado ante Reforma Educativa de Bachelet. Disponible en <http://www.revistaeducacion.cl/2014/03/los-desafios-del-profesorado-ante-reforma-educacional-de-bachelet/>
- Movimiento por la Unidad Docente (2014). Indicaciones al Proyecto de Ley de Fin al lucro, Ficom y Copago: El amarre final del modelo mercantil en Educación. Disponible en <http://www.revistaeducacion.cl/wp-content/uploads/2014/09/An%C3%A1lisis-Indicaciones-PDL1.pdf>
- Núñez, I. (2004). *La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica*. Santiago: PIIE.
- Pavez, J. (1996). Editorial. *Revista Docencia* N° 1, pp. 1-2
- Parra, M. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Revista Athenea Digital*, Vol 8, pp. 72-94.
- Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Revista Información, Cultura y Sociedad*, Vol. 16, pp. 55-81.

- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Pujal, M. (1996). La identitat (el self) En Botella, M. et al *Psicología Social*. Barcelona: EDIUOC. 61-109.
- Quintana, A. (2006). “Metodología de Investigación Científica Cualitativa”. En Quintana, A. y Montgomery, W. *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM.
- Quitral, (2012). Estado, mercado y sociedad en el Chile de los noventa: ¿La herencia de un “modelo de modernización” autoritario? *Revista Atenea* 506. Vol 201, pp.97-119.
- Redondo, J (2004). El experimento chileno en educación (1990-2001): Mito, falacia, y ¿fraude?. *Revista Docencia*, Vol N°23, pp.20-28.
- Retamozo, M. (2006). Esbozos para una Epistemología de los Sujetos y Movimientos Sociales. *Cinta Moebio*, [Online] Vol. 26, pp. 207-218.
- Retamozo, M. (2009a) Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*. [Online] Vol. 35, pp.110-127.
- Retamozo, M. (2009b) Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*. [Online] Vol.16, pp. 95-123
- Retamozo, M. & Fernández, M. (2010) Discurso político e identidades políticas: producción, articulación y recepción en las obras de Eliseo Verón y Ernesto Laclau. *Cuadernos de H Ideas*, Vol. 4, n° 4. pp. 1-22.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9(2), pp. 269-292.
- Reyes, L. (2005). *Movimiento de Educadores y Construcción de Políticas Educativas en Chile*. [Tesis para optar al Grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile] Universidad de Chile: Chile. Disponible en [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/reyes\\_le/html/index-frames.html](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/reyes_le/html/index-frames.html)
- Reyes, L. (2004). Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928. Disponible en [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/reyesjl/reyesjl0002.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/reyesjl/reyesjl0002.pdf).
- Reyes, T., Varas, A., & Zelaya, V. (2012). El malestar docente análisis discursivo del malestar en el contexto de la política de evaluación e incentivo al desempeño docente. [Tesis para el Grado de Psicología]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
- Robalino, M. & Körner, A. (2013). Condiciones de trabajo y Salud Docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio* [Online]. Vol. 41 (2), pp.207-224.
- Saar, M. (2009). Reubicando el estado moderno. Gobernabilidad y la historia de las ideas políticas. *Signos Filosóficos*. Vol 11(22), pp. 173-200.
- Salazar, G. (2010). *Dolencia históricas de la memoria ciudadanas (Chile, 1810-2010)*. Editorial Universitaria: Santiago de Chile
- Salazar, G. (2012). *Movimientos Sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política*. Uqbar Editores: Santiago de Chile
- Sisto, V. (2004). Teoría(s) Organizacional(es) Postmoderna(s) y la Gest(ac)ión del Sujeto Postmoderno. [Tesis Doctoral] Doctorado en Psicología Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, Epocalismo e Identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *REU, Sorocaba, SP*, Vol N°37, n. 1, pp. 123-141.
- Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A Veinte años de la Revolución Discursiva. *Revista de Psicología*, Vol. 21(1). Disponible en [http://www.academia.edu/1256659/Analisis\\_del\\_Discurso\\_y\\_Psicologia\\_A\\_veinte\\_anos\\_de\\_la\\_revolucion\\_discursiva](http://www.academia.edu/1256659/Analisis_del_Discurso_y_Psicologia_A_veinte_anos_de_la_revolucion_discursiva).
- Sisto, V. (2013). Movimientos sociales: Investigación y transformación. Editorial. *Psicoperspectiva Individuo y Sociedad*. Vol 12 (2), pp. 2-4.
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. *Discusiones desde América Latina. Universitas Psychologica*, Vol. 9(1), pp. 93-107.
- Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, Vol 13(3), pp. 19-29.

- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre Profesionalización Docente. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol.28, pp. 335-353.
- Tello, C. (2013). Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educ. Rev Curitiba*. Vol. 48, 1-18.
- Vidaurre, H. (1959). *Estado Docente, Libertad de enseñanza y Subvenciones: por una Escuela Primaria laica, gratuita y obligatoria*. Santiago de Chile: Editorial HIRAM
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. GTD-PREAL Documento de Trabajo 31.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1 N°2, pp.7-22.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto: semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Catedrá: Madrid
- Van Dijk, T. (2003a). Prólogo. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales*, pp. 11-16. Barcelona: UOC.
- Van Dijk, T. (2003b). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Ruth Wodak & Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 143-177. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/La%20multidisciplinariedad.pdf>
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Vol N° 29 (1), pp.9-36.
- Vera, R. (2010). La Calidad y equidad de la educación depende de un Ministerio de Educación inteligente, es decir, que aprende de sus docentes. La experiencia de los Talleres de Educadores (1970-1973) Entrevista a Rodrigo Vera. *Revista Docencia* Vol. 40, pp. 79-84.
- Vives, V. (2005). El Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores como una recuperación del Rol Docente y de la Autoestima Profesional. [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa]. Universidad de Chile: Chile. Disponible en [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/vives\\_v/sources/vives\\_v.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/vives_v/sources/vives_v.pdf)
- Zemelman, H (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, Vol. N° 27 [Online]. Disponible en <http://polis.revues.org/943>.