



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

**Sentidos Subjetivos Sobre Profesionalismo de Docentes de Aula:
Una Mirada Desde su Trabajo Cotidiano**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional

Autor:

Gabriel Rodrigo Etcheberrigaray Torres

Director de Tesis:

Rodrigo Carlos Cornejo Chávez

Noviembre, 2016

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través de su proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11130244: “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos”.

Agradecimientos

A Rodrigo Cornejo y el resto del equipo Fondecyt, los que están y los que estuvieron, por su ayuda, guía y necesario apoyo en este largo proceso.

A los y las docentes que participaron del proyecto, y en esta tesis en particular, por su buena voluntad en el trato, y la confianza y sinceridad en sus palabras.

A mi familia, que me acompaña desde cerca y desde lejos.

A los/as “amigurumis”: Alberto, Jose, Cata, Rocío, Pato, Pancha, Seba y Felo; saldando una deuda pendiente y agradeciendo años repletos de buenos momentos, risas y cariño.

A mis amigos del colegio, porque la amistad es grande.

A Jenny Assaél, quien nuevamente compartió su experiencia y sabiduría conmigo.

A mi compañero y compañeras del Magíster, porque la solidaridad entre tesisistas es una bendición y una necesidad.

A mis profesores y profesoras del Magíster, que con paciencia me ayudaron a desarrollar parte de las reflexiones que quedaron plasmadas en estas páginas.

A la cerveza y el café, brebajes milenarios que desde el alba de la humanidad han acompañado su progreso. Y que desde la primera palabra impulsaron esta tesis.

A Natalia, mi polola, amiga y cómplice; por mostrarme que la bondad y el amor nacen en los pequeños momentos cotidianos que marcan la existencia.

TABLA DE CONTENIDO

1	RESUMEN.....	7
2	INTRODUCCIÓN	8
3	MARCO TEÓRICO.....	17
3.1	Sentido Subjetivo	18
3.1.1	La categoría de sentido en Vygotsky y la Psicología Soviética	18
3.1.2	Sentido Subjetivo y Configuración Subjetiva en González Rey	20
3.2	Profesión, profesionalización y profesionalismo	23
3.2.1	La profesión docente y sus dimensiones	23
3.2.2	Las etapas del profesionalismo.....	25
3.2.3	Los discursos de profesionalismo actuales.....	28
4	OBJETIVOS	34
4.1	Objetivo General	34
4.2	Objetivos Específicos.....	34
5	MARCO METODOLÓGICO.....	34
5.1	Enfoque	34
5.1.1	Epistemología Cualitativa	35
5.1.2	La construcción social de la Escuela y la cotidianidad	39
5.2	Técnicas de producción de datos.....	43
5.3	Muestra.....	44
5.4	Procedimiento de Análisis.....	46
6	RESULTADOS.....	48
6.1	Profesor de matemáticas, establecimiento municipal no selectivo	49
6.1.1	Aspectos Centrales del Trabajo Docente.....	49
6.1.2	“¿Lo quieres como profesor, como papá, o como abuelo?”: Saberes complejos para sobrellevar el trabajo cotidiano.	63
6.1.3	“La experiencia es la madre de las ciencias”: Formación y desarrollo profesional desde el trabajo cotidiano.....	66
6.1.4	“Yo soy profesor en todos lados”: el juego entre la identidad profesional e identidad personal	79
6.2	Profesora de historia, establecimiento particular subvencionado no selectivo	85
6.2.1	Aspectos centrales del trabajo	85
6.2.2	“El ser profesional te pone en un lugar de poder”: cuestionamiento al profesionalismo y las alternativas que surgen.....	94

6.2.3	“En otro lugar no lo veo”: La escuela como espacio de posibilidades y límites para la transformación.....	99
6.2.4	“Nosotros trabajamos con personas que van a incidir”: La relación con estudiantes como espacio de realización ocupacional	103
6.2.5	“Yo apelaría al desarrollo más consciente de la práctica docente”: La reflexión consciente, colectiva y situada como fundamento del desarrollo ocupacional	107
6.2.6	“Soy profesora, soy mujer, soy trabajadora”: La centralidad de la identidad ocupacional en la identidad personal.....	113
6.3	Discusión de resultados	115
7	CONCLUSIONES	126
8	REFERENCIAS	133
	ANEXOS.....	139

1 RESUMEN

Dentro de un contexto de reformas globales educativas, marcadas por ideologías neoliberales y tecnologías manageriales, la docencia y su profesionalización ha sido un enfoque particularmente relevante durante las últimas décadas, particularmente en Latinoamérica. En Chile, las políticas de profesionalización y cursos de perfeccionamiento han sido rechazados o recibidos de manera ambigua por el profesorado, quedando éste al margen de un debate aún en curso tanto en las políticas educativas como en la investigación académica. Por lo tanto, la siguiente tesis apunta a recoger los sentidos que construyen docentes de aula sobre profesionalización, a partir de aspectos centrales de su trabajo cotidiano. La muestra consistió de dos docentes de diferentes establecimientos de la Región Metropolitana.

Los resultados muestran los sentidos particulares que construye cada docente sobre su ocupación, a partir de su experiencia histórica en la docencia, marcada por los desafíos y posibilidades que se encuentran día a día en la escuela. Asimismo, la identidad personal se relaciona de manera dialéctica e inseparable con la identidad ocupacional, donde las vidas personal y laboral se influyen mutuamente, dando cabida también a las propias convicciones dentro de su trabajo. Por otro lado, el profesionalismo como constructo no constituye un elemento central para la identidad de un docente, mientras que otra lo rechaza activamente en base a sus convicciones políticas. En conclusión, el debate político y académico en torno al profesionalismo y desarrollo profesional tiene el desafío de examinar con cautela la relevancia que tienen ambos conceptos dentro de la vida personal de docentes y su lugar en la práctica cotidiana; y abrirse a recoger la experiencia y reflexiones del profesorado en su conjunto dentro de los procesos de mejora de la práctica docente.

Palabras clave: *Profesionalismo, Sentido Subjetivo, Núcleos de Significación, Trabajo Docente.*

2 INTRODUCCIÓN

El panorama actual de políticas públicas en educación está viéndose atravesada por lo que ha sido considerado como una crisis global de la educación, producto de la globalización (Cuenca, 2014; Soto, 2006; Hargreaves, 2003; Mejía, 2004, 2006), y del conocimiento como componente central de esta economía global (Soto, 2006). En respuesta a aquello, algunos gobiernos nacionales y organismos transnacionales han guiado sus esfuerzos hacia el diseño, promoción e implementación de diferentes vías de reformas con un marcado carácter mercantil -enfocado en la estandarización de procesos y resultados, examinación intensiva y rendición de cuentas-; teniendo éstas una temprana y fuerte influencia en Latinoamérica (Shirley et al., 2013; Anderson, 2013; Carrasco, 2013; Díaz & Inclán, 2000).

Dentro de este escenario, durante las últimas décadas el fortalecimiento de la profesión docente ha sido uno de los temas que ha guiado los esfuerzos en investigación y en implementación de políticas educativas (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2012). Como indica Schulmeyer (2002), hasta la década de 1990, la investigación y trabajo en el sistema educativo se realizaba bajo la idea de que los factores socioeconómicos y culturales externos tenían un peso explicativo que abrumaba cualquier intento por revertir esa situación desde la escuela. Sin embargo, desde la década de los 90 en adelante, la autora señala que los esfuerzos de los sistemas educativos en Latinoamérica se concentraron en el mejoramiento de la calidad de la educación desde el desempeño de los docentes.

Schulmeyer (2002) afirma la existencia de un cierto consenso al referirse al efecto explicativo de la escuela, donde parte fundamental de lo que ésta puede lograr recae en la calidad del desempeño del profesorado. Diversos trabajos e informes recogen el supuesto de que un docente bien preparado y con alto grado de compromiso es un factor clave no sólo para elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Assaél & Pavez, 2008; Brunner & Elacqua, 2003, citado en García & Arancibia, 2007; Vegas, 2008, citado en Sisto, Montecinos, & Ahumada, 2013) y de la educación en general (PREAL, 2012; Cuenca, 2015), sino también para que la educación ayude a superar la pobreza y la desigualdad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO-

OREALC], 2011), apoyar el desarrollo social, cultural y económico de los países (Vegas, 2008, citado en Sisto, 2011), y fortalecer la identidad nacional, la formación valórica y ciudadana (Rojas, 2008). En contraste, Hargreaves (2003) rescata y ofrece una perspectiva menos optimista de las múltiples responsabilidades que recaen sobre la profesión docente, donde la educación y las escuelas son vistas como el papelerero de la sociedad, depositándose en éstas todos los aspectos no resueltos de ésta: tareas de regeneración económica, reconstitución de las culturas e identidades nacionales, y satisfacción de mayores demandas en contextos de marcadas restricciones fiscales (Halsey, Heath & Ridge, 1980; citado en Hargreaves, 2003). Coincidiendo con este argumento, Bartlett (2004) da cuenta cómo las políticas educativas y sus agentes gestores han promovido la expansión de los roles docentes y las demandas puestas sobre ellos/as, particularmente las políticas de profesionalización, sin necesariamente asegurar apoyos institucionales adecuados para cumplir con estas nuevas demandas.

Así, desde este gran número de responsabilidades depositadas sobre el profesorado, se ha promovido una perspectiva culpabilizadora de la docencia en relación a los problemas que enfrenta la educación en el mundo (Sisto, 2014), y se han dado ciertas directrices que buscan instalar mecanismos de gestión del trabajo docente que responden a esta mirada, como muestra un reciente documento del Banco Mundial:

Las presiones que sienten los profesores para actuar de manera responsable suelen ser muy débiles. Entre las estrategias para reforzar la rendición de cuentas se incluyen medidas para reducir o eliminar la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los clientes (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores (Banco Mundial, 2014, p. 42; citado en Sisto 2014).

En la última década en Chile, la implementación de políticas educativas guiadas por lógicas mercantiles ha sido objeto tanto de profundos cuestionamientos por parte de movimientos sociales, como de fuerte escrutinio y debate en la esfera pública y en la investigación académica (González, Cornejo, Sánchez & Caldichoury, 2008). Como sostienen Cornejo et al. (2015), este debate social y político ha llevado a la promulgación de diversos cuerpos legales que, prometiendo responder a las demandas sociales, han sostenido e incluso

profundizado los mecanismos de mercado y competencia dentro del sistema educativo. Esto acorde a los planteamientos del *New Public Management*, que sostienen que el ideal de las instituciones públicas es que funcionen como empresas privadas: implicando mecanismos de incentivos y castigos individuales basados en desempeño, estandarización de procesos y resultados, rendición de cuentas, entre otros (Cornejo et al., 2015; Sisto, 2011, 2012; Sisto et al., 2013). Estos cuerpos legales poco han hecho para terminar con los cuestionamientos, viéndose en la actualidad un resurgimiento de los movimientos sociales y el nacimiento de diversas agrupaciones que abordan problemáticas no resueltas por las últimas reformas educativas, tales como Alto Al Simce (2014) y Movimiento 50/50 (2014).

El profesorado también se ha involucrado en la discusión actual, y con gran intensidad. Dentro de un contexto de debate sobre el perfeccionamiento docente, en medio de los intentos del segundo gobierno de Michelle Bachelet de impulsar un proyecto de Ley de Carrera Docente, la sociedad chilena ya fue testigo de un Paro Docente el año 2014 respecto a un conjunto de demandas contempladas en la Agenda Corta (Radio Villa Francia, 2014). Sumado a lo anterior, a mediados del año 2015 hubo un extenso paro de diversos sectores del profesorado, exigiendo el retiro de tal proyecto (Pérez, 2015). Mientras el marco regulatorio educativo de la última década alude y prescribe de manera más bien indirecta a los/as profesores/as y su trabajo (Cornejo et al., 2015), este proyecto de ley apunta directamente al oficio docente y su “fortalecimiento” a través de medidas tales como: atraer estudiantes con mayores aptitudes y vocación, asegurar la calidad de la formación inicial, acompañar la incorporación de los nuevos docentes, establecer un sistema de desarrollo profesional permanente, promover que docentes con alto desarrollo profesional ejerzan en establecimientos vulnerables, entre otros (Eyzaguirre, 2015).

En Chile, pese a que dentro de los últimos 10 años han existido diversos programas de fortalecimiento de la profesión docente desde diversos enfoques, una revisión permite evidenciar que no muchos han recogido la valoración de los/as docentes participantes de tales programas. Entre ellos rescato diversos trabajos cuyos resultados reportan en alguna medida la valoración de los/as docentes que participaron en programas de profesionalización (García & Arancibia, 2007; Assaél & Pavez, 2008; Sisto et al., 2013; Sisto, 2011; Araya, Taut, Santelices, & Manzi, 2011; González-Weil et al., 2014; Salgado

& Silva-Peña, 2009). En términos resumidos, los resultados reportados mostraron que los/as docentes valoraron positivamente y de manera transversal instancias de trabajo colaborativo entre profesores/as *reconocidos como pares* (González-Weil et al., 2014; Salgado & Silva-Peña, 2009; Sisto et al., 2013). Además, se valoraron positivamente las instancias donde se rescatara la experiencia vital y los desafíos cotidianos en la práctica, donde se pudiesen obtener herramientas concretas para el trabajo con estudiantes (González-Weil et al., 2014; Salgado & Silva-Peña, 2009, García & Arancibia, 2007). Así, eran bienvenidos los programas que los/as invitaran a ser parte activa de su propio proceso de perfeccionamiento, donde se sintieran más abiertos a reflexionar y ver sus errores como oportunidades de aprendizaje, revalorar sus aciertos, “re-encantarse” con la docencia.

Los aspectos generalmente rechazados fueron aquellos donde se percibiera una asimetría amenazante entre docentes y equipo asesor o los mismos instrumentos de evaluación (Assaél & Pavez, 2008; Sisto et al., 2013; Sisto, 2011), lo cual llevaba a falta de comunicación y confusión por parte de los/as participantes, a sentirse sometidos a exigencias y castigos que desconocieran y/o descalificaran su contexto y experiencia cotidiana con sus estudiantes, que negaran el aspecto colaborativo de su labor (Araya et al., 2011).

Considerando lo anterior, o quizás pese a ello, no quedó claro si la valoración positiva o negativa de los programas se daba en términos de “sentirse más o menos profesionales”, o si simplemente ayudaba o era un obstáculo para el trabajo con estudiantes, sin necesariamente estar vinculado a “lo profesionales” que se sintieran.

En efecto, esta impresión concuerda con lo expuesto por Comber y Nixon (2011), donde el discurso predominante de los/as docentes participantes respecto de su trabajo dice relación con la importancia de la relación docente-estudiante para su trabajo, junto con los obstáculos puestos por el trabajo administrativo; en desmedro de discusiones sobre la investigación y desarrollo de prácticas pedagógicas, currículum, procesos de enseñanza-aprendizaje, etcétera.

Desde inicios de siglo, los conceptos tales como “profesionalización”, “desarrollo profesional” o “fortalecimiento de la profesión” han estado estrechamente ligados a la

noción de la formación para toda la vida que tiene efectos en el desempeño docente, particularmente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Cuenca, 2015). Sin embargo, en la actualidad existe un debate teórico en torno a “lo profesional” de la docencia, donde persisten interrogantes respecto a qué procesos, hábitos o eventos profesionalizan o desprofesionalizan la labor docente; además de existir distintas respuestas dependiendo de la perspectiva que se adopte (Fernández, 2003). Este debate queda incluido en lo que Hargreaves (1996) ha nombrado como la etapa “post-profesional” de la profesión docente, caracterizada por una lucha entre diversas corrientes y grupos; siendo esto más evidente si se toma en cuenta el estado del debate público actual y de los diversos movimientos, agrupaciones y movilizaciones que se han involucrado en éste.

Los dilemas actuales se añaden a una nutrida historia en Chile, donde Núñez (2003, 2004) da cuenta de cómo la construcción de la profesionalización docente en Chile está ligada a procesos políticos propios del devenir histórico del país, como la fundación de las escuelas normales y del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile a finales del Siglo XIX y comienzos del XX; el rechazo al elitismo de la “profesionalización”, en pos de una concepción de los/as docentes como “trabajadores/as de la educación” durante los años 60; y la creación y afiliación obligatoria al Colegio de Profesores de Chile durante la Dictadura cívico-militar. Por último, Núñez (2004) identifica las políticas docentes chilenas desde los años 90 en adelante como una “segunda profesionalización”, donde también destaca la influencia de organismos internacionales.

Complementando lo anterior, Evetts (2005) argumenta que en la actualidad se están desarrollando dos corrientes diferentes (y contrastantes) de profesionalismo en los trabajos del sector de servicios y basados en conocimientos: por un lado está el profesionalismo organizacional, y por otro lado el ocupacional. De manera resumida, la profesionalización organizacional se impone desde arriba y desde afuera como mecanismo de control y disciplinamiento externo, despojando a los/as trabajadores/as del control de su propio trabajo y depositándolo en manos de supervisores y administradores (Evetts, 2005). Por otro lado, para la autora la profesionalización ocupacional surge desde dentro del grupo, construyendo su identidad ocupacional y pudiendo negociar y mantener frente a los estados

sus intereses; pudiendo ser éstos personales, pero también como manera de proteger intereses públicos.

Consistente con el profesionalismo organizacional, la discusión educativa actual y la implementación de políticas educativas se vuelve un asunto especialmente complicado si, según manifiestan Díaz e Inclán (2000), los/as docentes perciben que son dejados fuera de la discusión, donde estas políticas son “pensadas desde arriba y bajan a los docentes” (p. 1). Lo problemático de que los/as docentes se sientan excluidos/as de las discusiones acerca de su propia labor y desarrollo profesional se vuelve evidente al rescatar los planteamientos de O’Connor (2008), quien da cuenta de cómo las políticas educativas con discursos técnico-racionalistas discrepan, marginan y reprimen las creencias y experiencias vividas por los/as profesores/as en su trabajo. La autora argumenta que la naturaleza de la enseñanza no puede ser encuadrada dentro de “competencias técnicas”, porque las competencias están diseñadas para prescribir, regular y definir aspectos de un rol profesional desde una perspectiva racionalista; no para reconocer, ratificar o lidiar con la naturaleza más compleja de las identidades socialmente situadas y negociadas de los/as docentes.

Uno de los aspectos centrales que no caben en estas perspectivas es la naturaleza emocional de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Hargreaves, 1998, citado en O’Connor, 2008); y, por lo tanto, lo central de lo emocional y social para la labor e identidad profesional de los/as docentes. La autora argumenta que la centralidad de las emociones relacionadas al cuidado de otros (en este caso de un/a profesor/a con sus estudiantes) genera una fuerte interdependencia entre lo personal y profesional; por lo que afirma “que no puede haber un desarrollo profesional real sin desarrollo personal” (O’Connor, 2008, p. 125, traducción propia). Desde esta mirada, el desarrollo profesional docente no sería solamente adquirir nuevos conocimientos o herramientas, sino que requiere involucrar a la persona misma detrás del rol de profesor o profesora.

Considerando lo anterior, los planteamientos de Ball (2003b) adquieren un sentido profundo para este trabajo, pues plantea que esta nueva “epidemia” de reformas educativas tecnocráticas consiste en la implementación de tecnologías que sirven de vehículo para cambios estructurales y técnicos de las organizaciones y del trabajo. Sin embargo, para lograr aquello, el autor afirma que esto no solo requiere cambiar lo que los/as docentes

hacen, sino que además deben cambiar lo que *son*. Es decir, este conjunto de reformas apunta a cambiar la identidad social del profesorado, buscan producir nuevos tipos de sujeto docente.

Como se ha revisado, el interés por “profesionalizar” la docencia es muy fuerte y ha pasado por una larga historia, quizás siendo una preocupación más persistente en la docencia que en cualquier otra profesión hoy en día. Sin embargo, la influencia e implementación de políticas guiadas por lógicas mercantiles, instalan mecanismos de evaluación y responsabilización externos al profesorado; donde éstas no solo omiten las complejidades propias del trabajo docente como labor inmaterial y afectiva (O’Connor, 2008), sino que tienen como propósito transformar la naturaleza misma de la labor y de los/as profesores/as (Ball, 2003b). Esto puede verse en términos de cómo se construye y entrega aprendizaje para la formación y desarrollo profesional de docentes desde una lógica tecnocrática (Hargreaves, 1996); y también en cómo la profesionalización organizacional constituye un falso discurso para imponer mecanismos de vigilancia y control sobre el propio trabajo (Evetts, 2005). Añadido a eso, como muestran Comber y Nixon (2011), estas nuevas políticas llevan no sólo a transformaciones en el trabajo de los/as docentes, sino también intencionan maneras específicas en que los/as docentes hablan de su trabajo, sobre qué cosas es necesario hablar y cuales pueden dejarse de lado. Respecto de la profesionalización manifiestan la siguiente preocupación:

En este tiempo donde las preguntas sobre los estándares profesionales docentes y la calidad de la docencia están en el primer plano de la política federal, es preocupante que los/as profesores/as minimicen su conocimiento profesional y juicio y práctica discrecional respecto al aprendizaje estudiantil (p. 338)

Por lo anterior, el concepto de sentido subjetivo de González Rey (2009, 2010, 2013) es pertinente y útil a los propósitos de este trabajo, pues intenta superar una idea racionalista de la subjetividad, al integrar lo emocional como una forma de registro de la realidad y como una cuestión inseparable de cualquier tipo de función psíquica. El término ha sido definido de manera sucinta como “la relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional, donde uno evoca al otro sin ser su causa” (González Rey, 2002, citado en González Rey, 2010, p. 251). Como veremos más adelante, este concepto tiene diversas

implicancias para comprender la experiencia de los sujetos (en este caso docentes), el aprendizaje y el desarrollo intelectual; pero permite también “entender la sociedad en una nueva dimensión: en su sistema de consecuencias sobre el hombre y sobre la organización de sus diferentes espacios de vida social” (González Rey, 2010, p. 252).

Adicionalmente, este trabajo se sustenta en la idea de que no es posible concebir un desarrollo profesional auténtico sin involucrar también desarrollo personal (O'Connor, 2008). Por otro lado, el concepto de sentido subjetivo plantea que no puede existir un desarrollo intelectual sin desarrollo personal (González Rey, 2009). Este cruce entre lo intelectual y lo profesional a través de lo personal, entrega una base común desde donde se puede comprender el profesionalismo como una forma de aprendizaje que no separa lo simbólico de lo emocional; sino que lo integra a partir de las vivencias, la historia, las emociones y motivaciones de los/as sujetos que se desenvuelven en un espacio social.

Como elemento adicional que será desarrollado más adelante, se busca rescatar lo cotidiano en la escuela como escenario donde se desenvuelven, actúan, crean e imaginan los sujetos, en este caso, respecto de su trabajo. Se hace necesario tanto para la investigación como para el trabajo pedagógico mismo reconocer que cualquier discusión acerca de la docencia no puede estar desligada de las vidas laborales cotidianas de los/as docentes (Comber & Nixon, 2011). Esto en vista de las múltiples y diversas tareas que se llevan a cabo fuera de los espacios y tiempos oficiales de trabajo (Bartlett, 2004).

Aunque con precauciones importantes que serán explicadas más adelante, este trabajo busca recoger algunos elementos de lo cotidiano según tradición etnográfica de Rockwell y Ezpeleta (1983), que explican sucintamente el trabajo de análisis y observación como un esfuerzo para “documentar la realidad no documentada” (p. 4). Esto en contraposición a la historia documentada, oficial, homogénea y homogeneizante de la escuela y sus sujetos; que oculta los movimientos reales que se dan.

Entonces, el objetivo de esta tesis es indagar acerca de la cotidianidad misma del trabajo de profesores y profesoras de aula, buscando recoger, incluir y validar las complejidades mismas de la labor docente *in situ*. En los términos de Hargreaves (1996), pretendo aportar a la codificación del conocimiento práctico de los/as profesores/as y su acercamiento a la

academia universitaria; para así avanzar por un camino que no niegue, sino legitime la cotidianidad de su trabajo y la complejidad de sus relaciones a la hora de pensar el desarrollo profesional de los/as profesores/as. De este modo, la pregunta que guiará la siguiente investigación es: **“¿Cuáles son los sentidos subjetivos sobre profesionalismo que construyen docentes de aula en su trabajo cotidiano?”**.

Antes de proseguir, es útil realizar un breve repaso de la estructura de este escrito y una pequeña descripción de sus partes. En el marco teórico se desarrollarán los conceptos de sentido desde Vygotsky y de sentido subjetivo desde González Rey, y un breve repaso del debate teórico en torno a lo profesional y al profesionalismo en la docencia. Posterior a eso se presentarán el objetivo general y objetivos específicos que guiarán el trabajo. En el marco metodológico se explicará el sentido y la pertinencia de la propuesta de la Epistemología Cualitativa para esta investigación, y la inclusión del trabajo cotidiano como categoría que circunscribe la investigación a ese espacio específico de la realidad social; para definir así la muestra, el procedimiento de investigación, y describir las herramientas de producción de datos y de análisis de los mismos. En los resultados se presentarán los principales hallazgos de la investigación, que dicen relación con identificar y describir aspectos centrales del trabajo cotidiano acorde a cada caso, se identificarán los principales sentidos subjetivos que construyen docentes sobre profesionalismo a partir de aquellos aspectos centrales de su trabajo cotidiano, y se realizará una discusión de los resultados de manera de integrar lo observado con la teoría revisada. Por último, en las conclusiones se mostrará el modo en que se lograron los objetivos propuestos, además de detallar los desafíos e implicancias teóricas, metodológicas y epistemológicas que se desprenden de la presente investigación; junto a las limitaciones y proyecciones que se pueden vislumbrar a partir de este trabajo.

Para concluir este apartado, es necesario mencionar que este trabajo se inserta y se beneficia del trabajo dentro de un equipo de investigación de un proyecto más amplio¹, que trabaja temáticas relativas al Trabajo Docente y su relación con las regulaciones educativas,

¹ FONDECYT de Iniciación N° 11130244: “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos”.

la complejidad de los procesos reales de trabajo, los vínculos laborales y el sentido del trabajo en la vida cotidiana. Del mismo modo, muchos elementos presentados en este trabajo son fruto no sólo de lo desarrollado aquí, sino también representan una continuación de la memoria de pregrado realizada también dentro de los marcos de este mismo proyecto (Etcheberrigaray & Lagos, 2015). Esta memoria consistió en realizar un análisis de las transformaciones discursivas en la legislación educativa reciente, respecto de las concepciones de los/as profesores/as y su posición en la sociedad, dentro de un contexto de políticas educativas globales de carácter mercantil. En términos muy breves, en ese trabajo se pudo dar cuenta de cómo las nuevas corrientes de políticas educativas en Chile, de índole neoliberal y mercantilizadora, transforman o suplantán las concepciones históricas del sujeto docente, por concepciones que imponen y legitiman discursos del mundo empresarial para referirse a ámbitos educativos; tales como: la figura del docente como empleado particular, el sacrificio y vocación en pos del cumplimiento de estándares, la centralidad del sostenedor y sus saberes de gestión para la mejora educativa, entre otros. Los resultados acerca de las concepciones docentes en la legislación nutrieron y dieron cuerpo a la pregunta por los sentidos que construyen sujetos docentes mismos en su trabajo cotidiano, respecto específicamente a otra concepción también disputada por distintos grupos: el profesionalismo docente.

3 MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se presentarán dos grandes conceptos que orientan de manera teórica la investigación: en primer lugar se buscará explicar el desarrollo histórico del concepto de sentido, partiendo por una breve revisión de los planteamientos de Vygotsky y su legado inconcluso en la psicología soviética, para llegar a la categoría de sentido subjetivo de González Rey, su génesis histórica, su definición propiamente tal y su propósito dentro de esta investigación en particular; en segundo lugar se hará un repaso de la discusión teórica e histórica acerca de lo profesional en la docencia, para entrar específicamente al profesionalismo en la docencia desde la mirada de diversos autores.

3.1 SENTIDO SUBJETIVO

3.1.1 *La categoría de sentido en Vygotsky y la Psicología Soviética*

Como ya adelanté previamente, el enfoque principal de este trabajo es un enfoque histórico-cultural, basándome en los trabajos de González Rey (2000, 2006, 2009, 2010, 2013) que, a su vez, busca reelaborar y aportar a los planteamientos teóricos de Vygotsky.

El concepto de sentido subjetivo según González Rey emerge como una teorización respecto a aspectos del pensamiento y teoría de Vygotsky poco abordadas desde entonces, y que el mismo ruso no pudo elaborar a cabalidad. Estos aspectos no abordados dicen relación con “la relevancia de las emociones, al carácter generador de la psique, a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y al desarrollo de una representación de mente apoyada en una perspectiva cultural-histórica” (González Rey, 2009, p.2).

Según el autor, el problema que identificó Vygotsky en su momento fue la posición del pensamiento como una función psíquica del sujeto. El pensamiento estaba escindido de la vitalidad de la vida y las emociones; por lo tanto, pasaba a ser un recurso formal e instrumento para solucionar asuntos contingenciales, mas no como recurso de la expresión creativa de las personas. De este modo, emerge un cuestionamiento a la idea tradicional de cognición separada de la emoción, pues el sujeto que piensa integra “las emociones, la fantasía y la imaginación en el desarrollo intelectual. No hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona” (González Rey, 2009, p.4).

Frente a este dilema, Vygotsky se inspiró en los trabajos de Paulhan, que distinguió y estudió la relación entre el significado y sentido de las palabras en el uso del lenguaje, y su subsiguiente relación con el pensamiento; llegando a desarrollar la categoría de “sentido”, definida como:

El sentido de la palabra es para él [Paulhan] la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. Constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una

palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su sentido en diferentes contextos (Vygotsky, 1995, p.109).

En esta definición, González Rey (2006) destaca a la categoría de sentido no como un elemento, sino como un sistema dinámico que integra diferentes aspectos de la psique; por lo tanto, se le da la importancia a la movilidad del sentido como un atributo que lo deja fuera de las categorizaciones estáticas que han predominado en psicología.

Sin embargo, por diversos motivos el autor ruso no logró a lo largo de su obra, interrumpida de manera prematura, superar de manera efectiva o explícita la concepción donde lo afectivo se supeditara a lo cognitivo (González Rey, 2010). Esto dejó abierta una interrogante inconclusa acerca de poder desarrollar una nueva representación de la psique que pudiese expresar de manera comprensiva la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en una relación procesal, dinámica.

Posteriormente, la psicología soviética después de Vygotsky –aquella de sus discípulos– ignoró casi por completo ese momento de su obra y llegó a desarrollos teóricos acerca del sentido que fueron en una dirección distinta de lo esbozado por él. Así, por ejemplo, se encuentra el concepto de sentido personal en la Teoría de la Actividad, que ha sido definido por Asmolov (1984, citado en González Rey, 2010, p. 248) como:

El sentido personal representa el reflejo individualizado del mundo, que incluye la relación de la personalidad con aquellos objetos a través de los cuales se desarrolla su actividad y su comunicación. Las más diversas manifestaciones de la cultura, y más ampliamente de las relaciones sociales, asimiladas por el sujeto en el proceso de interiorización de las normas sociales, los conceptos, roles, valores e ideas percibidos por él en los actos y acciones de otras personas, pueden adquirir para él sentido personal, transformándose en “significados para mí”.

González Rey (2010) destaca este extracto como una síntesis de todos los defectos de la definición de sentido personal, destacando entre ellos la tendencia a la “objetualización”, al concebir el sentido personal como el reflejo de las relaciones de la personalidad con el

objeto; y en concebir el sentido personal como resultado de la asimilación e interiorización en desmedro de la producción y creación. A partir de ahí y desde entonces, el autor cubano sostiene que aquellos intentos no lograron permitir otros desarrollos, ya vislumbrados en Vygotsky, que permitieran un camino alternativo para la Psicología en términos ontológicos, epistemológicos, y prácticos.

3.1.2 Sentido Subjetivo y Configuración Subjetiva en González Rey

Así, los esfuerzos de él llevaron al desarrollo de las categorías de sentido subjetivo y de configuración subjetiva para poder comprender los procesos psíquicos como producciones subjetivas complejas de los sujetos concretos (González Rey, 2009). En primer lugar, el sentido subjetivo ha sido definido como “la relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional, donde uno evoca al otro sin ser su causa” (González Rey, 2002, citado en González Rey, 2010, p. 251). Se busca explícitamente salir del reduccionismo contemplado en la relación sentido subjetivo-palabra al elaborar la categoría de sentido subjetivo como “la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en que aquél actúa” (González Rey, 2010, p. 251).

El desarrollo de esta categoría destaca dos aspectos que el autor busca relevar: en primer lugar, se da una cierta autonomía de lo emocional, pues no se considera como resultado de una mediación semiótica, sino que la acompaña; y en segundo lugar, se concibe como constituida y constituyente por los aspectos que caracterizan la vida y espacio social de las personas (González Rey, 2006).

Por su parte, la mención de una organización subjetiva actual lleva a referirme al concepto de configuración subjetiva, que es “la organización subjetiva que se define por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados, que toma formas variables y es susceptible de aparecer en cada momento con una determinada forma de organización dominante” (González Rey, 1995, citado en González Rey, 2010, p. 251). Dicho de otro modo, las formas de organización más estables de los sentidos subjetivos que se producen se denominan configuraciones subjetivas (González Rey, 2006).

Por lo tanto, los sentidos y configuraciones subjetivas son las producciones psíquicas que expresan la vivencia subjetiva de la realidad por parte de cada sujeto. De este modo, frente a una realidad social dada que tiene efectos sobre los sujetos, éstos expresan esa vivencia desde sentidos y configuraciones subjetivas no como meros reflejos, sino como auténticas construcciones creativas en donde lo emocional y lo simbólico son elementos inexorablemente ligados e igualmente importantes. Estos sentidos y configuraciones tomarán algunas formas estables, pero no estáticas: frente a una realidad dinámica aparecen configuraciones y sentidos igualmente dinámicos.

Así, las categorías de sentido subjetivo y configuración subjetiva tienen diversas implicancias para el estudio del desarrollo intelectual y personal de los sujetos. A modo de síntesis, quiero destacar en primer lugar las emociones: vistas como forma de registro de la realidad, son inseparables de cualquier otro proceso psíquico y, por lo tanto, destaca los aspectos no conscientes del desarrollo de la subjetividad (González Rey, 2009). En segundo lugar, el traspaso de ver la relación entre “lo cognitivo y lo emocional” a “lo simbólico y lo emocional” supera la reducción de sentido a la sola palabra e incluye todos los modos de producción simbólica; englobando así el sentido subjetivo como la expresión simbólico-emocional de la realidad y sus múltiples efectos sobre la organización subjetiva del sujeto y de los espacios sociales en que aquél actúa (González Rey, 2010). Por lo tanto, en términos teóricos se incluye la experiencia vital del sujeto y el espacio social donde se desenvuelve como requisito para estudiar el desarrollo intelectual de éste.

Como categoría, los conceptos de sentido subjetivo y configuración subjetiva permiten darle a este trabajo respaldo y profundidad teórica a lo que fue inicialmente planteado como un desafío: a darle relevancia a las vivencias de docentes acerca de su propio quehacer, desde sus propias experiencias y necesidades, su propia subjetividad. Entendiendo por subjetividad no la negación de lo objetivo, sino como otra forma de lo objetivo (González Rey, 2009), otro nivel de registro de la realidad que no agota ni suplanta otros ámbitos (histórico, semiótico, biológico, ecológico, etc.), sino que los integra (González Rey, 2010).

De este modo, el autor sostiene que la subjetividad proviene del reconocimiento de la génesis cultural-histórica de la psique humana, distinta del mundo natural, en donde las transformaciones de ésta se dan a través de las producciones y prácticas humanas cuyo

carácter es cultural (González Rey, 2013). Se busca superar vaivenes y reduccionismos propios que ha identificado en el desarrollo histórico de la psicología. Sin ser el propósito de este trabajo ahondar exhaustivamente en el tema, es importante rescatar la siguiente cita acerca de la pertinencia de la subjetividad como categoría teórica:

La subjetividad se desarrolla en las prácticas culturales sobre las que se organiza la vida social, pero es irreducible a las representaciones y creencias del hombre. Por otra parte, la noción de subjetividad también se opone al reduccionismo cultural que se representa al hombre como un mero epifenómeno de sus prácticas discursivas (González Rey, 2013, p. 34).

La subjetividad, entonces, se da como producción resultante de los sentidos subjetivos asociados a ciertas configuraciones subjetivas. Como proceso, la subjetividad supera la dicotomía individuo-sociedad y en cambio integra ambos elementos en diferentes configuraciones subjetivas, desde la personalidad hasta las variadas maneras en que se constituye la subjetividad social (González Rey, 2000). De este modo, la subjetividad individual no se contrapone a la subjetividad social (teniendo ambas origen en lo social), sino que se establecen como diferentes en cuanto a los escenarios donde se constituyen; en donde la subjetividad social “es una categoría orientada a la construcción teórica de los procesos subjetivos que caracterizan la constitución de los diferentes niveles de la vida social, los cuales se relacionan entre sí en la compleja red constitutiva de lo social” (González Rey, 2000, p. 63).

En definitiva, el desarrollo teórico de González Rey abre nuevos caminos y desafíos al estudio de la subjetividad entendida como constituida y constituyente por y desde la acción humana y la realidad social donde se inserta. Específicamente en este trabajo, permite una aproximación teórica acerca de los sentidos subjetivos producidos por docentes sin divorciar su producción simbólica de su producción emocional, ni oponiendo su individualidad con realidad social, sino integrándoles en su complejidad y multiplicidad de interrelaciones complementarias, tensas y/o contradictorias.

3.2 PROFESIÓN, PROFESIONALIZACIÓN Y PROFESIONALISMO

3.2.1 *La profesión docente y sus dimensiones*

Como ya se ha adelantado previamente, la idea de la docencia como una profesión ha sido fuente de numerosos desarrollos teóricos que han estudiado el fenómeno de la profesión docente y procesos de profesionalización, y que han llegado a estudiar, defender, y/o cuestionar el status de la docencia como profesión (Fernández, 2003). En las páginas siguientes procederé a dar pequeños retazos que, si bien no buscan ser una revisión exhaustiva del debate, sí permitirán encaminar esta investigación desde una definición amplia de profesión docente, para pasar a una revisión de sus dimensiones y algunos abordajes teóricos al respecto, desembocando en la examinación del discurso de profesionalismo como fenómeno específico a tomar en cuenta y su pertinencia para mirar el trabajo docente.

En primer lugar, este trabajo se apoya en un comienzo en los planteamientos de Fernández (2003) acerca de los criterios que definirían una actividad colectiva –en este caso la docencia-, como una profesión. Según el autor una profesión en general posee los siguientes seis rasgos:

- Poseer un saber específico no trivial de cierta complejidad de dominio, que separa entre quienes tienen ese saber específico y ejercen esa profesión de quienes no saben y no la ejercen (o no deberían).
- Un progreso continuo de carácter técnico en relación a las necesidades y posibilidades de servicio para la sociedad.
- Una fundamentación crítico-científica que apoya, justifica y posibilita el progreso continuo mencionado anteriormente.
- Una autopercepción de la persona que realiza la labor, en tal que se reconozca como profesional y derive cierto grado de satisfacción de ello
- Algún grado de institucionalización u ordenación normada del ejercicio de la labor a través de legislación, agrupación profesional, etc.

- Reconocimiento social del servicio que prestan los/as profesionales a la sociedad, con niveles de prestigio mayores o menores en relación a las otras profesiones.

A grandes rasgos, puede observarse que los tres primeros criterios refieren principalmente a la actividad concreta llevada a cabo por la profesión, la especificidad de sus saberes, los criterios que posibilitan su desarrollo continuo y quiénes están facultados para llevar a cabo lo anterior. Los últimos tres criterios refieren principalmente a la posición y rol que toma tal profesión y sus profesionales dentro de una sociedad determinada en un tiempo determinado: desde la propia persona que la ejerce hasta la regulación por grupos relacionados y la sociedad en su esfera más amplia. Identificando estas dos facetas de la profesión docente como dimensiones distintivas pero relacionadas, autores como Hargreaves (1996) y Cuenca (2014) han denominado a la primera como *profesionalismo* y la segunda como *profesionalización* o *profesionalidad*. Esto ha permitido examinar de manera más exhaustiva las diferentes manifestaciones y cambios de la docencia como profesión en las dos dimensiones mencionadas; tomando ambos autores encuadres diferentes: mientras Cuenca (2014) recoge una variedad de tipologías de identidad docente dentro de la profesionalidad y el profesionalismo, respectivamente, Hargreaves (1996) realiza más bien un recorrido histórico de las diversas etapas del profesionalismo docente. A continuación, repasaré brevemente las ideas expuestas por ambos.

En primer lugar, Cuenca (2014) reconoce la multiplicidad de identidades en la docencia, siendo éstas construcciones dinámicas y pueden coexistir sin que una necesariamente desplace a la otra. Desde esta base, el autor ha recopilado diversas tipologías de la docencia en dos ámbitos principales fuertemente relacionados: según sus grados de autonomía y el control sobre su trabajo en relación a otros actores de la sociedad (profesionalidad); y según la concepción de la preparación y mejora del saber y quehacer docente (profesionalismo). Así, por ejemplo, da cuenta de una *docencia proletarizada*, con autonomía limitada; o como una *profesión burocrática* que transita entre una profesión liberal creativa y la subordinación a los mandatos y controles del Estado; y también describe la tipología de *profesor/a apostólico/a*, que supone un compromiso moral y un sacrificio personal. En el segundo ámbito aparecen diversas concepciones, como un *docente técnico*, donde el profesionalismo viene dado por que el/la docente conoce los procedimientos adecuados de

enseñanza y está capacitado/a para aplicarlos inteligentemente; el *docente reflexivo*, que añade la valoración de la investigación reflexiva en el contexto de la práctica; el *docente intuitivo* que considera la intuición profesional como un modo de conocimiento conducente a la competencia. Por último aparece el *docente crítico*, donde el profesionalismo pasa por concebir la docencia como una labor intelectual crítica que vaya más allá de la reflexión, e incorpore un proyecto político en donde la acción educativa sea a su vez emancipadora.

3.2.2 *Las etapas del profesionalismo*

Desde otra perspectiva, Hargreaves (1996) estudió el profesionalismo como un proceso histórico de la docencia que ha pasado por diversas etapas sociohistóricas en países septentrionales, y progresivamente en otras regiones producto de la globalización. A diferencia de Cuenca (2014), el autor aquí no busca describir tipologías identitarias que permitan realizar distinciones entre las maneras en que docentes aprenden su labor (profesionalismo) y su posición o rol en relación a la sociedad (profesionalidad); concentrándose más bien en cómo ambos aspectos se articulan en distintos momentos históricos, llevando a concepciones de profesional docente diferentes e incluso contradictorias. Las cuatro etapas a describir son la pre-profesional, profesional autónomo, profesional colegiado y post-profesional.

En primer lugar está la edad *pre-profesional*, llevada a cabo en los primeros intentos de implementación de sistemas masivos de educación escolar, donde lo central del quehacer pedagógico durante esta etapa fue la capacidad del maestro de mantener el control sobre la clase, con grandes grupos de estudiantes poco motivados y en base a pocos recursos. La experiencia individual de aprendizaje del estudiante no era tomada en cuenta, sino el flujo de la clase donde importa el progreso de ésta hacia una conclusión esperada en un clima de orden. Los métodos de enseñanza entonces eran sencillos: el maestro o la maestra debía dominar los contenidos y entregarlos a modo de transmisor hacia sus alumnos, manteniendo el orden y control de la clase. Al igual que con los estudiantes, estas capacidades y habilidades se enseñaban a los futuros profesores y profesoras poniéndolos bajo la tutela de otros maestros con más capacidades y destrezas, quienes al terminar el periodo de transmisión y práctica dejaban de observar y retroalimentar a los nuevos docentes, logrando estos últimos la mejora de sus prácticas de manera individual mediante

el ensayo y el error. El profesionalismo del maestro, en resumen, viene dada por la capacidad de éste de ser un transmisor de los contenidos a sus estudiantes; donde lo que acontece fuera del aula no importa, pues dentro de ella se asume que el maestro controla todo sin importar la interferencia externa.

Durante los años sesenta y setenta, en la edad del *profesional autónomo*, los docentes gozaron de una autonomía casi ilimitada, donde la innovación curricular, los nuevos proyectos y la iniciativa individual del profesor fueron aspectos centrales del cambio educativo (Fullan, 1991, citado en Hargreaves, 1996). Sin embargo, esta autonomía individualizada mantenía el quehacer de la enseñanza como un proceso estrictamente individual, donde el docente trabajaba de manera aislada de sus colegas; la formación continua a través de cursos y talleres también afectaba individualmente a cada docente, y estaba a cargo de expertos fuera de los lugares de trabajo, lo cual dificultaba la aplicación de sus nuevos conocimientos a la práctica cotidiana, estando sin apoyo y comprensión de sus esfuerzos (Little, 1993, citado en Hargreaves, 1996). El diálogo entre colegas era esporádico y circunstancial respecto a materiales, problemas con estudiantes específicos, etc. Las consecuencias de esta visión aislada del quehacer son varias, contando entre ellas la falta de confianza y certeza de la propia efectividad, progreso individual limitado, acciones cortoplacistas, culpa y negatividad, falta de diálogo profesional entre colegas, etc.

En la edad del *profesional colegiado*, que Hargreaves (1996) ubica en la segunda mitad de la década de los ochenta, el profesorado va viendo cómo el aislamiento, individualismo y dependencia del conocimiento científico externo al aula no otorga las herramientas necesarias para los crecientes desafíos que se presentan en el trabajo. Por tanto, el trabajo colaborativo entre profesores/as, donde son fuente de aprendizaje profesional, orientación y apoyo, comienza a tomar mayor importancia. El rol de la docencia se expande más allá del aula, donde las aceleradas reformas e imposiciones hacen necesario dedicar más tiempo a fomentar un rol e identidad profesional más conscientemente colegiada. De entre muchas razones que se dan para comprender el surgimiento de una cultura más colaborativa, interesa destacar el hecho de la evidencia creciente que sostiene una cultura así como aporte fundamental para el mejoramiento del aprendizaje y del cambio educacional. En esta etapa, Little (1993, citado en Hargreaves, 1996) nota lo siguiente:

...el desarrollo profesional suele ser más efectivo no cuando es impartido por expertos alejados del sitio de trabajo, sino, cuando se encuentra inmerso en la vida y el quehacer de la escuela, cuando cuenta con el incondicional apoyo y participación del director o directora y cuando constituye el foco de acciones y debates colaborativos. (p. 18)

Siguiendo la misma lógica, Hargreaves (1996) plantea la necesidad de que el profesorado tenga y trate de satisfacer estándares exigentes, pero realiza la importante distinción de que tales estándares no deben provenir de terceras personas, sino que deben surgir desde el profesorado mismo, donde sea éste quien decida el rumbo de su propio profesionalismo colectivo. Así, los conocimientos que se generan y el desarrollo profesional del profesorado no son impartidos o definidos por expertos externos y alejados del lugar de trabajo, sino desde adentro del grupo.

Como se mencionó en la introducción y haciendo un muy breve resumen, la actual etapa *post-profesional* se caracteriza por ser una época de disputas entre distintas corrientes y grupos que han entrado a la escuela, donde Hargreaves (1996) describe cambios tanto en las geografías post-modernas de la relación escuela-comunidad, como en la manera de organizar y entregar aprendizaje profesional. Respecto a las relaciones escuela-comunidad, producto de los grandes cambios en la geografía social, como disolución de los límites inter-institucionales, menor segregación de roles y fronteras crecientemente irrelevantes (Hargreaves, 1996); la institución escolar y sus actores ya no se mantienen impermeables frente al resto de la sociedad: la privatización de la educación –promovido en países en vías desarrollo a través del Banco Mundial, por ejemplo –y la comercialización de las relaciones entre la escuela y las familias, lleva a la transformación de las relaciones entre ambas partes e instalando nuevos desafíos y tensiones en cuanto a discrepancias, expectativas y exigencias mutuas respecto de la enseñanza y crianza de los/as estudiantes. Así, se plantea que debe incorporarse como parte del aprendizaje profesional la adquisición de herramientas y comprensión de la relación padres-maestros (Hargreaves, 1996).

Respecto a los cambios en la manera de organizar y entregar aprendizaje social, han surgido diversos intentos para revertir la percepción instalada entre las facultades de educación y las escuelas, donde los docentes universitarios “aparecen como repositorios de

teorías dogmáticas e intelectualismo irrelevante; en tanto que para los académicos, los profesores de las escuelas representan enclaves donde se combinan bajos estándares y deficientes aptitudes académicas” (Hargreaves, 1996, pp. 28-29). Desde esta perspectiva, los intentos de profesionalización del oficio docente van en la línea de reducir esta brecha al redefinir y codificar el conocimiento práctico del maestro en una base de conocimiento para la enseñanza. Es decir, buscando recoger la idea de colegialidad de la profesión docente, busca construir modelos de desarrollo profesional que recogen y no se imponen sobre los conocimientos prácticos de la labor cotidiana de la docencia.

Desde una mirada tecnocrática, la profesionalización se entiende desde la creciente flexibilidad de las organizaciones, la formación basada en competencias individuales y la mercantilización de las relaciones escuela-padres, donde es una preocupación principal captar clientes; planteando el autor que “este tipo de competitividad institucional tiende más a dividir las escuelas y a sus maestros” (Hargreaves, 1996, p.31). Esto tiene como consecuencia en la práctica la desprofesionalización de la labor docente, socavando las vías de profesionalización construidas hasta ese entonces, basadas en el enriquecimiento de la colaboración y colegialidad.

3.2.3 Los discursos de profesionalismo actuales

Por otro lado, Evetts (2005) destaca la atención que se le ha prestado en la sociología a los conceptos de profesión, profesionalización y profesionalismo; y la autora expone tres diferentes interpretaciones del profesionalismo dentro de la sociología: como un valor ocupacional, como ideología y control monopólico del trabajo, y como discurso de cambio ocupacional y control managerial.

En estudios tempranos sobre profesionalismo en la sociología británica y norteamericana, este concepto era considerado como central para mantener la estabilidad y civilidad de los sistemas sociales (Evetts, 2005). Por lo tanto, el profesionalismo era un valor ocupacional que definía las relaciones profesionales basadas en la colegialidad y la cooperación, y las relaciones practicante-cliente y practicante-administración se basaban en la confianza; pues se asumía que las competencias venían dadas por la educación, entrenamiento y otras regulaciones (el requerimiento de una licencia para ejercer, por ejemplo).

La autora propone que esta interpretación representa una visión optimista de lo que implica el profesionalismo y la profesionalización del trabajo. Se apoya en el principio de que el trabajo que realiza un profesional tiene un valor o lugar especial ya sea para los intereses públicos, del Estado o de una élite (Freidson, 2001, citado en Evetts, 2005). Seguido a eso, una vez completados los requerimientos de educación y entrenamiento, el/la profesional es portador/a de una serie de saberes y habilidades especiales; por lo que se considera que la discreción propia merece un estatus especial, minimizándose las regulaciones al trabajo impuestas externamente y priorizando el buen juicio y discreción en circunstancias altamente complejas.

Durante la década de los 70 y 80, sin embargo, se dio paso a una interpretación más pesimista y crítica del profesionalismo: se le trató como “una ideología exitosa” en vez de un valor, en donde la profesionalización como proceso servía para promover los intereses privados del grupo ocupacional en términos de salario, poder y estatus; como por ejemplo estableciendo un control monopólico del trabajo y de la jurisdicción ocupacional (Evetts, 2005).

Más recientemente, el desarrollo en el análisis de profesionalismo y profesionalización se ha concentrado en su uso como discurso de control y gestión en las organizaciones por parte de la gerencia para promover e inculcar identidades “apropiadas” de trabajo; inscribiendo de este modo una lógica disciplinar de práctica profesional “autónoma” dentro de una red de rendición de cuentas y de gobierno a distancia de la conducta profesional (Fournier, 1999, citado en Evetts, 2005). En línea con lo anterior, Ball (2003a) examina las nuevas tecnologías normativas del *gerencialismo* y la *performatividad* como las responsables de las transformaciones de las prácticas profesionales que, de manera engañosa, sustituyen un “profesionalismo auténtico” por un profesionalismo que se ve reducido a una serie de indicadores de desempeño. Aquí el gerencialismo se define como

La introducción de una nueva forma de poder en el sector público (...) Juega un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos (Ball, 2003a, p. 90)

Estos regímenes empresariales requieren transformar tanto las prácticas como las identidades de sus trabajadores/as, haciendo que una gran variedad de conductas y emociones de éstos/as se vuelvan públicas (Ball, 2003a). Por otro lado, la performatividad es una tecnología, cultura y modalidad de reglamentación que busca controlar, desgastar y generar cambios mediante el uso de indicadores de desempeño, evaluaciones y comparaciones. De este modo, la performatividad representa una especie de promesa seductora de “autonomía” económica en donde “el desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso” (Ball, 2003a, p. 90). En resumen, ambas tecnologías trabajan en conjunto para “erosionar” y “desgastar” (es decir, lentamente a través de múltiples y variados cambios pequeños y grandes) los antiguos regímenes de profesionalismo y de práctica profesional e instalar una especie de “nuevo profesionalismo”.

Reconociendo que el constructo de profesionalismo es nebuloso y se ve preso por “la reducción metodológica, la inflación retórica y el exceso universalista” (Stronach et al., 2002, citado en Ball, 2003a, p. 87), el autor opina que el profesionalismo pre-reformista descansa sobre una “autenticidad” que implica una forma de relación particular entre la persona que ejerce la profesión y su trabajo, basada en la presencia constante de la incertidumbre y la necesidad de tomar la “decisión correcta” a través de la reflexión moral y los diálogos tanto interiores como colectivos. Dicho de otro modo, la autenticidad viene dada por “la posibilidad y validez de una relación basada en la reflexión entre el ser y las colectividades del mundo social” (Ball, 2003a, p. 88), por lo que si las posibilidades de reflexión y diálogo son eliminadas, el profesionalismo se ve eliminado en consecuencia. Las tecnologías de la performatividad y del gerencialismo, en su búsqueda del orden, la clasificación y la transparencia, no requieren una idea de profesionalismo que considere la indecisión y la ambivalencia como parte constitutiva de éste; sino que su re-elaboración de “profesionalismo” a “nuevo profesionalismo” son “en último término reducibles al cumplimiento de reglas generadas de manera exógena, y segundo, que ellos convierten el profesionalismo en una forma de desempeño” (p. 89).

El choque entre este “profesionalismo antiguo” y “profesionalismo nuevo” produce diversas tensiones no solo entre profesionales docentes sino además dentro de cada docente (Ball, 2003a); destacando el autor la importancia de prestar atención al lenguaje y al discurso por parte del profesorado.

Desde esta base cobran relevancia los planteamientos de Evetts (2005), donde propone dos manifestaciones contemporáneas y contradictorias del discurso de profesionalismo: por un lado está el profesionalismo organizacional y por otro el profesionalismo ocupacional. El *profesionalismo organizacional* es un discurso ideal que se posiciona como un discurso de control, donde la organización se ordena en torno a estructuras jerárquicas de responsabilidad y de toma de decisiones, en base a formas legales-rationales de autoridad (Evetts, 2005); por lo que involucra la estandarización de procesos de trabajo y prácticas de control managerial, como regulaciones externas y medidas de rendición de cuentas. Coherente con las tecnologías de performatividad y gerencialismo, el discurso de profesionalismo organizacional es de alta relevancia y ligado de manera muy cercana a las nuevas formas manageriales que están siendo implementadas en instituciones educativas y del cuidado de la salud (Evetts, 2005). La autora dice que la particularidad que reviste el uso del discurso de “profesionalización” como mecanismo de control, es que es un componente motivacional fuerte para el control dirigido a uno mismo o auto-disciplinamiento; por lo tanto, es atractivo para estas nuevas formas de administración y control de las organizaciones porque constituye una forma de supervisión a distancia.

Para los/as trabajadores/as, en cambio, se enarbola un discurso de profesionalización mediante la creciente capacitación y certificación de los/as mismos/as y la entrega del mito de la posesión exclusiva de un área de experticia, autonomía y discreción en las prácticas laborales y el control ocupacional del trabajo (Evetts, 2005); recogiendo este aspecto “seductor” de la autonomía proclamada por la performatividad (Ball, 2003a). La autora, sin embargo, describe una realidad muy diferente: se sustituyen los valores profesionales por valores organizacionales, incrementan los controles manageriales y jerárquicos en desmedro de las relaciones de colegialidad, se imponen restricciones presupuestarias y racionalizaciones financieras, se estandarizan las prácticas laborales más que apoyarse la discreción personal, entre otros. Añadido a eso, este discurso de auto-control puede llegar a

representar también una ideología de auto-motivación e incluso auto-explotación (Evetts, 2005, p. 12): “las expectativas de unos/as y otros/as sobre el profesional no tienen límites. Para el profesional, las necesidades y demandas de audiencias, pacientes, clientes, estudiantes y niños/as son primordiales”.

Como contraparte, el *profesionalismo ocupacional* es un discurso construido dentro de grupos ocupacionales profesionales e involucra relaciones de confianza en el juicio y evaluaciones del practicante, tanto por parte de los clientes como de empleadores (Evetts, 2005). La autora describe que este tipo de profesionalismo se basa en la autonomía enraizada en extensos sistemas de educación y el desarrollo de identidades ocupacionales y culturas de trabajo fuertes; por lo que los mecanismos de control son operacionalizados por los/as mismos/as practicantes de la labor, guiados por códigos de ética profesional.

En definitiva, pese a la diversidad de perspectivas en torno al concepto de profesionalismo, la presente revisión permite hallar una serie de convergencias entre las distintas miradas que son importantes de destacar. En primer lugar, en todas las perspectivas se reconoce el carácter de construcción sociohistórica que encierra el profesionalismo y los procesos de profesionalización de una determinada ocupación. Así, a grandes rasgos se puede plantear que el estudio de los conceptos de profesión, profesionalismo y profesionalización revisados aquí lidia en un nivel más amplio con una triada trabajo-sujeto-sociedad, en donde cada una de las partes se relaciona entre sí y a su vez cada relación influye en las otras relaciones de la triada. En el caso específico de la docencia, desde estas perspectivas se sostiene que la docencia es un trabajo profesional de vital importancia para la sociedad (y para el Estado), por lo que se le presta mucha atención a las maneras de formar profesionales y de permitir su ejercicio; sin embargo coexisten perspectivas diferentes que transitan y se tensionan entre un fuerte control y prescripción por parte de agentes externos al grupo ocupacional docente, o valorar, fomentar y proteger la colegialidad construida desde adentro. En segundo lugar, la presencia de esta tensión destaca también el surgimiento de ciertos actores y la opacidad de otros dentro de este proceso: quiénes definen lo que es el profesionalismo y sus implicancias, desde dónde se define y para qué fines representa también un nivel adicional de discusión, con lo cual sostengo que el profesionalismo se muestra también como un asunto *político*.

En último lugar y quizás la parte más importante para este trabajo, la revisión realizada permite relevar un aspecto que aparece de manera transversal, aunque en algunas ocasiones de manera más o menos implícita: la centralidad del sujeto profesional (docente en este caso) que lleva a cabo su labor y donde descansan las exigencias y tensiones que se dan a nivel social. Tensiones que debe a su vez buscar articular con sus propios deseos, limitaciones y miedos. Ya sea a través de tipologías identitarias (Cuenca, 2014), al creciente foco puesto en el actuar del profesor en el aula y con sus colegas, superiores y cuidadores/as (Hargreaves, 1996); al uso de discursos y/o tecnologías que buscan reformar el quehacer y el ser docente (Evetts, 2005; Ball, 2003a); se hace presente la idea de que el profesionalismo es también un asunto profundamente *subjetivo*, o para reforzar lo ya mencionado anteriormente, simplemente no puede haber un desarrollo profesional sin un desarrollo personal (O'Connor, 2008).

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Describir los sentidos subjetivos sobre profesionalismo que construyen docentes de aula desde su trabajo cotidiano.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar y describir aspectos centrales del profesionalismo de docentes de aula en su trabajo cotidiano.
2. Identificar y describir los sentidos subjetivos que docentes de aula construyen respecto de aspectos centrales de su profesionalismo en su trabajo cotidiano.

5 MARCO METODOLÓGICO

5.1 ENFOQUE

Para la presente investigación utilizaré el enfoque de Epistemología Cualitativa de González Rey (2006). Si bien podría decirse que comparte elementos del enfoque cualitativo entendido de manera general, la propuesta del cubano posee ciertas especificidades que buscan responder a ciertos desafíos que él ha identificado en la investigación en Psicología. Como “elementos generales” de la investigación cualitativa destaco lo que ha sido definido por Strauss y Corbin (2002) como cualquier tipo de investigación cuyos hallazgos no son producidos por el uso de procedimientos de cuantificación como la estadística. Tomando también a Canales (2006), permite complementar esta amplia definición para dar a entender que el proceso de análisis cualitativo transita en el orden de los significados y sus reglas de significación, por lo que apunta a la comprensión más que a la medición del objeto de investigación. Con estos elementos generales ya establecidos procederé a desarrollar la propuesta de González Rey.

5.1.1 Epistemología Cualitativa

Continuando con el legado de Vygostky – de encontrar un camino alternativo para la Psicología en términos ontológicos, epistemológicos y prácticos –, como complemento a su desarrollo teórico en torno a los sentidos subjetivos, González Rey también ha realizado esfuerzos en superar los problemas que han enfrentado la investigación en Psicología y las otras ciencias antropológicas. Como propuesta epistemológica ha desarrollado la Epistemología Cualitativa (González Rey, 2006).

Uno de los principales problemas que identifica el autor, y que sirvió de inspiración para el nombre de su propuesta, es el status epistemológico que tiene ahora el modelo cuantitativo en las ciencias sociales. Con esto, quiere decir que el enfoque de la investigación se define principalmente desde una perspectiva positivista, que al sostener el carácter empírico y descriptivo de la investigación, conduce a un concepto de ciencia “centrado en la acumulación de datos cuantificables y susceptibles de actos de verificación inmediata, sea a través de evidencias observacionales y/o estadísticas” (González Rey, 2006, p.19).

El autor argumenta que la operación en sí no es el problema, siendo la cuantificación una manera totalmente legítima de producir conocimiento, sino que esta manera de concebir la producción científica lleva a que los instrumentos, la medición y cuantificación se separen de la construcción teórica y de la reflexividad de quienes investigan; llevando a que los instrumentos no sólo produzcan datos sino que los legitimen como fin en sí mismo. Dentro de las ciencias sociales, los instrumentos en esta perspectiva han sido asociados a categorías universales de significación, donde las relaciones entre ciertos significados y formas concretas de expresión del sujeto son directas y universales; por lo que los procesos de investigación, evaluación y diagnóstico son procesos donde el investigador procura aplicar conocimientos preestablecidos y no producirlos (González Rey, 2006).

En palabras del autor, esta “reificación de lo empírico” en la metodología cuantitativa, donde el instrumento es una vía de producción directa de resultados, también se ha hecho presente en la investigación cualitativa; siendo ésta legitimada más por los instrumentos utilizados en la investigación que por los procesos que caracterizan la producción de conocimiento. Frente a esta ausencia de reflexión epistemológica propia, la búsqueda de

alternativas epistemológicas en las ciencias antropológicas no pasó del nivel general y acrítico; en donde se tomaron principios generales y discusiones de corrientes filosóficas y se importaron a áreas del saber sin responder necesariamente a las necesidades particulares de esa disciplina (como la fenomenología o el materialismo dialéctico). La propuesta de Epistemología Cualitativa según González Rey (2006) parte desde la convicción de que la relación entre la filosofía y las ciencias particulares debe estar sustentada por la creación y reflexión abierta, no la importación acrítica de corrientes filosóficas a ciencias particulares; lo cual llevaría a la creación de epistemologías particulares acorde a cada campo de conocimiento.

Desde esa base, González Rey (2006) identificó tres principios fundamentales que guían la manera en que se da la producción de conocimiento: (i) el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, (ii) la legitimación de lo singular como instancia de producción de conocimiento científico, y (iii) la comprensión de la investigación en las ciencias antropológicas como un proceso de comunicación.

El primer principio, considerar el conocimiento como una producción, implica en primera instancia el descartarlo como una aprehensión lineal de la realidad que se descubre. La realidad es un dominio infinito y complejo de diversos campos interrelacionados, que por mucho supera cualquier teoría o investigación; sin embargo, las prácticas científicas forman “un nuevo campo de realidad, donde estas prácticas se tornan inseparables de los aspectos sensibles a ellas en la realidad estudiada” (González Rey, 2006, p. 23). Reconocer esta limitación de nuestra capacidad (o incapacidad) de aprehender directamente la realidad no implica que la realidad sea incognoscible ni que se halle “fuera” de nosotros/as, como si no fuéramos parte de ella o de hecho no estuviéramos involucrados/as de manera inexorable en su funcionamiento.

El carácter constructivo-interpretativo implica que, al ser la actividad científica una producción humana, no tiene como objetivo agotar a través de categorías universales una determinada realidad que se presta para nuestro conocimiento. Lo que ella logra es producir “zonas de sentido” (González Rey, 1997, citado en González Rey, 2006), o aquellos espacios de inteligibilidad que, muy por el contrario, abren y posibilitan seguir profundizando en un campo de construcción teórica determinado. El valor epistemológico

de las zonas de sentido no viene por su capacidad de establecer vínculos lineales y directos entre el conocimiento y “lo real”, sino por su capacidad de crear nuevos campos de acción sobre esta realidad y nuevos caminos de tránsito a otras representaciones teóricas.

En segundo lugar, que la producción de conocimiento sea un proceso constructivo-interpretativo quiere decir que aquella construcción se nutre de la interpretación de quien investiga como sujeto. Se supera este miedo a la especulación como una parte indeseable del proceso investigativo, y se integra como parte esencial de los procesos subjetivos de quien investiga y que permite la expresión de la creatividad y la apertura a nuevos horizontes para volver a mirar lo empírico (González Rey, 2006). El peligro no es la especulación en sí, sino su separación del momento empírico, lo cual llevaría a rotulaciones acríticas al reificar lo especulativo.

Por tanto, la Epistemología Cualitativa se propone a evitar tanto la reificación de lo empírico como de lo especulativo, al mismo tiempo rompiendo esa dicotomía de lo empírico con lo teórico; donde uno es atributo de la realidad externa y lo otro mera especulación o rótulo para nombrar lo empírico (González Rey, 2006). Que la Epistemología Cualitativa tenga un carácter teórico no implica dejar lo empírico en segundo plano, sino que éste se vuelve un momento indispensable ligado al proceso de producción teórica.

Por último, el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento lleva a tomar una posición diferente de lo singular, lo cual lleva al segundo principio, referido a la legitimación de lo singular como instancia de producción de conocimiento científico (González Rey, 2006). Este principio se sustenta, en primera instancia, por el valor que se le otorga a lo teórico en la investigación y no al ideal verificacionista predominante en la Psicología hoy en día (incluso en corrientes alternativas al positivismo como la fenomenología); lo cual es consistente con la concepción de que el conocimiento se legitima en torno a los resultados empíricos.

Acá lo teórico no se refiere a la creación de fuentes de saber preexistentes, sino a los procesos de construcción intelectual que van acompañando a la investigación particular; es decir, la principal característica de la producción teórica es que consiste en una “producción

intelectual sistemática que permita organizar de diferentes formas el material empírico, y que integre las ideas de los investigadores como parte esencial del conocimiento en elaboración” (González Rey, 2006, p. 30). Como consecuencia, la legitimación de lo singular se da por la pertinencia y aporte que realice al sistema teórico que se está desarrollando en la investigación.

Esta legitimación de lo singular lleva a sostener una opción epistemológica diferente, donde el sujeto que investiga se ve fuertemente implicado y debe ir construyendo nuevos rumbos en el transcurso de la investigación; y los eventos sociales, para poder ser estudiados en su real complejidad, deben serlo a través de la información diferenciada de los sujetos que lo viven.

La investigación cualitativa se concibe como un momento de construcción dinámico, donde las hipótesis del investigador se asocian a un modelo teórico que entra en constante tensión con el momento empírico y, acorde al primer principio, su legitimidad pasa por su capacidad para ampliar el campo de inteligibilidad sobre lo estudiado y profundizar en el estudio de la realidad como sistema (González Rey, 2006).

Por último, el tercer principio sostiene la comprensión de la investigación en las ciencias antropológicas como un proceso de comunicación. A diferencia del construccionismo social, que busca conocer la significación y organización de la producción discursiva, la comunicación es relevante porque se considera como “una vía privilegiada para el conocimiento de las configuraciones y procesos de sentido subjetivo que caracterizan a los sujetos individuales y las formas de organización subjetiva de sus diferentes espacios sociales” (González Rey, 2006, p. 32). Por lo tanto, el conocimiento de un evento social en términos de su significación subjetiva, solo será cognoscible a través del sistema disperso de consecuencias sobre la constitución subjetiva de quienes compartan ese sistema; que serán expresadas de manera gradual y diferenciada en las diferentes formas de expresión simbólica del sujeto, particularmente en los procesos de comunicación.

La importancia de la comunicación otorga un lugar activo a las personas participantes de la investigación, pues se convierten en sujetos del proceso, implicándose a partir de sus intereses, contradicciones y deseos. Esto lleva a la superación de lo que González Rey

(2006) llama “epistemología de la respuesta”, donde la metodología, en su secuencia de instrumentos (láminas, preguntas, etc.) busca una respuesta del individuo como unidad de información esencial. En la Epistemología Cualitativa, en cambio, se busca mantener la producción del sujeto, ese complejo tejido de información dado por diferentes vías, como el material privilegiado para la construcción del conocimiento.

En definitiva, relevar la comunicación implica que los sujetos participantes de la investigación no pueden ni deben responder a exigencias instrumentales externas a ellos o ellas, sino verse directamente involucrado dentro de ella y expresando su complejidad y riqueza mediante procesos de producción de sentido que respondan a una necesidad o inquietud personal. Por tanto, el espacio de investigación cualitativo necesariamente debe ser un espacio de sentido para el sujeto, para poder así estudiar la producción de sentido subjetivo del sujeto y su forma de articulación con los diversos procesos y experiencias de su vida social (González Rey, 2006).

5.1.2 *La construcción social de la Escuela y la cotidianidad*

Como fue adelantado previamente, el presente trabajo se apoya en algunos elementos trabajados por Rockwell y Ezpeleta (1983). Las autoras, desde su experiencia de trabajo en diversos ámbitos del sistema educativo, constatan la dificultad de comprender con las conceptualizaciones tradicionales, los problemas que aquejan la vida y quehacer de la escuela y a sus profesores/as. En base a esa idea desarrollan el tema de la *construcción social de la escuela*, lo cual requiere cuestionar, o por lo menos volver a examinar más detenidamente, los saberes que se tienen de la escuela y de la sociedad. Antes de poder abordar la cotidianidad en la escuela propiamente tal, repasaré de manera condensada los principales puntos.

En una primera instancia, la escuela se había abordado hasta entonces siempre desde una lectura de poder: ya sea desde aquello que está sobre la escuela (el Estado, la sociedad, etc.) o desde una lectura de lo local que toma prestados los mismos conceptos de esta lectura de poder (por ejemplo el concepto “microsocial”, siempre en referencia a un orden social mayor, dado, estático e incuestionable). Se necesitaba plantear la “construcción social de la

escuela” en donde ésta, parte de un movimiento histórico amplio, representa también una versión singular de tal movimiento:

Desde allí, en esa expresión singular, se conforman internamente los frentes y las correlaciones de fuerzas, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las relevancias² laborales, las tradiciones docentes, que conforman la trama real en que la educación se realiza. Una trama en permanente construcción, que articula historias locales – personales y colectivas – entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica (Rockwell & Ezpeleta, 1983, p. 2).

En segundo lugar, esa lectura dio paso a sostener que, desde la teoría, la escuela es una institución estatal. Por lo tanto, es representante y ejecutora de los designios del Estado. Como fue adelantado previamente, este rol homogéneo y homogeneizante se plasma en una historia documentada de la escuela, utilizada tanto para validarla como difusora de valores universales e inobjetables, como para criticarla en su carácter reproductor de las relaciones sociales de producción. Como contraparte, las autoras reconocen la coexistencia de la otra historia no documentada de la escuela: aquella que habla de los movimientos de la sociedad civil, madres y padres, trabajadores/as y estudiantes; que incluye lo político dentro de la escuela y no como elemento externo que la condiciona sobre ella. Entonces, el desafío teórico y epistemológico que se presenta es el del “conocimiento de la vida de la escuela en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ella de la acción de los sujetos particulares, evitando la abstracción formal” (Rockwell & Ezpeleta, 1983, p. 3).

En tercer lugar, este desafío implica lidiar con las múltiples tensiones de el/la investigador/a que observa, analiza, reflexiona y teoriza. Rockwell y Ezpeleta (1983) hablan de una permanente vigilancia tanto psicológica como epistemológica en el registro de campo: buscar registrar “todo”. Este “registrar todo” es en realidad un llamado a “desafiar la atención sabiendo que ella no es autónoma” (p. 5), reconociendo que lo más llamativo para quien observa es aquello que puede adquirir significación inmediata y que sirva para

² Sic

obtener la información requerida. El sentido común construido en torno a la escuela es uno de los filtros que vuelven más visibles y significativos unos fenómenos por sobre otros, por tanto, observar la vida de la escuela supone enfrentarse a este sentido común: la escuela como dominio de lo bueno, de un cierto orden, una regularidad que permite identificar fácilmente qué rol juega qué persona. Sin embargo, las autoras dan cuenta de la rapidez y constancia con la que aparecen situaciones inexplicables por este sentido común. Por lo tanto, observar la vida de la escuela requiere vigilar tanto lo significativo y lo no evidentemente significativo para dar cuenta de lo indocumentado, “lo otro” que sucede en ella.

De este modo, surge la necesidad de anclar el concepto de “vida cotidiana” como herramienta importante de análisis. En primer lugar, se busca superar la noción tradicional de “cotidianidad” como aquellos relatos y vivencias de sectores anónimos, de baja importancia social e histórica; de lo cotidiano como contrapuesto a la “Historia”, aquello que desde el poder se toma como importante. Las autoras definen vida cotidiana como el concepto que “delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares” (Rockwell & Ezpeleta, 1983, p. 9).

Con esto se busca resaltar que aquellas actividades “cotidianas” lo son para los sujetos particulares que las ven así, y para otros pueden no serlo. Se constituyen “pequeños mundos” con horizontes diferenciados según cada experiencia e historia de vida. Así, analíticamente se puede comprender cómo “la escuela” se ve construida por las múltiples realidades de una diversidad de sujetos dentro de ella. Lo cotidiano se establece como primer referente analítico que necesariamente debe articularse con otros niveles de análisis: las actividades en su proceso histórico, su relación con los procesos sociales, etc.

Según las autoras, esto implica afirmar que la realidad escolar no es igual a la experiencia directa que tengan los sujetos en ella (incluyendo a el/la investigador/a), lo que se busca no es conocer cómo la escuela es vivida por múltiples individualidades, sino acceder “de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar, el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Rockwell & Ezpeleta, 1983, p. 9).

Este último punto es importante de destacar por la diferencia que tiene con el propósito del siguiente trabajo: el concepto de “vida cotidiana” según Rockwell y Ezpeleta (1983) surge como opción teórica y epistemológica para enfrentar los desafíos que implica conocer *la construcción social de la escuela*, y resaltan ese propósito a lo largo de su propuesta. El objetivo de este trabajo no gira en torno a precisamente la escuela, se orienta en torno a dar cuenta de lo no-documentado respecto a los sentidos sobre profesionalismo en el *trabajo* cotidiano, o puesto de otro modo, al trabajo que los/as sujetos participantes llevan a cabo en la vida cotidiana en la escuela.

No obstante, entender el concepto de “vida cotidiana” con los/as sujetos particulares como punto de referencia, en torno a las actividades que llevan a cabo y cómo experimentan, reproducen y transforman la escuela (o en este caso, el espacio social de “la escuela como lugar de trabajo”); se mantiene pertinente precisamente por la riqueza que entrega constituir lo cotidiano como nivel analítico, y también para comprender al sujeto. Como explican las autoras:

Parece posible definir a un sujeto, conocible a través del “conjunto de relaciones sociales” que conforma su “pequeño mundo” y que lo une a integraciones de diverso orden. Se concibe como sujeto “concreto”, no por tratarse de un “individuo”, sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones. Al vivir su vida, al realizar su trabajo, este sujeto emprende diversas actividades para poder reproducirse en el modo histórico particular del mundo en que vive, pero esas actividades son a la vez constitutivas de este mundo (Rockwell & Ezpeleta, 1983, p. 10).

Sea la construcción social de la escuela o la escuela como lugar de trabajo, los/as sujetos que van a la escuela forman parte y a la vez se enfrentan con esta cotidianidad de múltiples realidades – documentadas o no – que constituyen y se ven constituidas por la experiencia vital de los sujetos.

5.2 TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS

Las técnicas de producción de datos a utilizar será principalmente el *shadowing*, con elementos de entrevista activa. En una primera instancia, se utilizará la técnica de *shadowing* o seguimiento (Quinlan, 2008) que en términos breves puede entenderse como una estrategia metodológica donde el/la investigador/a sigue a un sujeto de investigación (en este caso profesores/as de aula) durante un periodo de tiempo determinado para observar y registrar lo que las personas realmente hacen en su vida cotidiana, no lo que sus roles dictan que debiesen hacer (Pickering, 1992, citado en Quinlan, 2008). La autora lo diferencia de otros modos de recolección de datos, como los grupos focales o las entrevistas, pues los datos producidos con esta técnica provienen de eventos reales más que de la reconstrucción de eventos pasados. Mas, esto no implica prescindir de entrevistas u otro tipo de conversaciones con el sujeto en cuestión, sino que se integran como parte del proceso de seguimiento el contrastar lo observado con la explicación dada por los sujetos.

Así, una de las grandes utilidades de esta herramienta para la investigación consiste en que permite enriquecer el entendimiento de diversos roles (McDonald, 2005, citado en Quinlan, 2008) a través de una observación estructurada que busca capturar tanto comportamientos y opiniones. El *shadowing* apunta a “capturar el patrón desordenado de la vida organizacional y proveer respuestas no sólo a las preguntas de qué y cómo, sino también al por qué” (Quinlan, 2008, p. 1483, traducción propia); por lo que un/a sujeto que está siendo “sombreado/a”, con un trasfondo de experiencia y conocimiento en el rol, puede responder a esta última pregunta de mejor manera que un/a observador/a participante recién instalado en ese rol. En consecuencia, la autora explica que esta técnica produce una cantidad masiva, densa y rica de datos descriptivos; datos que permiten reflejar tanto las acciones como las explicaciones para esas acciones.

Los registros de datos obtenidos del *shadowing* serán utilizados con un doble propósito: en primer lugar, servirán de manera directa como los datos a ser analizados para responder al primer objetivo específico (identificar aspectos centrales del profesionalismo en el trabajo). En segundo lugar, serán utilizados como guía para la construcción de la entrevista a realizar posteriormente, buscando dar cuenta de las concepciones, contrastes y explicaciones de lo observado; en función del segundo objetivo específico (identificar sentidos construidos en

torno a profesionalismo desde los aspectos centrales del trabajo). Esto acorde a la idea de que el *shadowing* no prescinde de las entrevistas, sino que forman parte del proceso de seguimiento.

Siguiendo con lo anterior, se rescata el aspecto comunicacional de la investigación cualitativa desde el enfoque de Epistemología Cualitativa, pues la labor de análisis será, por lo menos en parte, llevada a cabo en conjunto con los sujetos participantes mediante entrevistas sucesivas. Los registros entonces serán el punto de partida de un proceso recursivo en donde se buscará profundidad de los análisis a partir del involucramiento del sujeto, quien entregará sus apreciaciones, rectificaciones y/o validaciones de los análisis y hallazgos a partir de sus propias experiencias vitales. El propósito de este ejercicio es realizar un cruzamiento entre aquellas impresiones propias, basadas en el pre-análisis en los registros, con las explicaciones propias de los sujetos participantes, mediante entrevistas que girarán en torno al tema en cuestión.

Rescatando el carácter constructivo-interpretativo de la investigación, concebido como un proceso creativo donde el momento empírico se sostiene como parte fundamental de la producción teórica, el tipo de entrevista a realizar será guiada por los principios de la entrevista activa (Holstein & Gubrium, 2004, citado en Sisto, 2012). Esta técnica se entiende como una interacción donde entrevistador/a y entrevistado/a se posicionan como sujetos, interactuando abiertamente en torno a una temática guiada por una pauta flexible. De este modo, quien realiza la entrevista es un participante activo, ofreciendo como parte de ésta sus juicios y opiniones en el diálogo con el/la entrevistado/a. En el presente caso, la pauta será construida a partir de las experiencias observadas durante el *shadowing*, por lo que el diálogo será en torno a acciones y sucesos concretos vividos por el/la entrevistado/a. De este modo, los datos de la entrevista serán la fuente para responder al segundo objetivo específico.

5.3 MUESTRA

Antes de describir la muestra a utilizar en esta investigación específica, es necesario destacar que la presente investigación se encuentra inserta dentro de un proyecto de investigación Fondecyt de Iniciación, como fue mencionado anteriormente. Por lo tanto, el

trabajo de *shadowing* involucra a todo el equipo de investigación, trabajo que beneficia a la presente investigación. La muestra general corresponde a dos docentes de enseñanza media de cuatro establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago de Chile, para un total de 8 docentes. Es una muestra intencionada que busca recoger la complejidad del trabajo docente en diferentes contextos educativos, cuyos criterios se ordenan en torno a los ejes selectivos-no selectivos y municipales-particulares subvencionados. Para efectos del proyecto (y este trabajo) se entiende que un establecimiento es *selectivo* cuando existe alguna especie de filtro o barrera que impide a cualquier niño/a o joven formar parte del estudiantado. En el caso del presente proyecto esos filtros dicen relación con criterios académicos, el monto del cobro de copago o tener alguna orientación religiosa.

Las jornadas de seguimiento se realizaron en diferentes momentos durante la segunda mitad del año 2015 y primera mitad del 2016, idealmente habiendo dos instancias de seguimiento con cada docente en distintos momentos del año; esto de modo de dar espacio a nuevos focos de observación a partir de lo registrado en una primera ocasión. Cada instancia de seguimiento fue acordada según el/la docente participante y una persona del equipo investigador a cargo de ese seguimiento particular.

Considerando la densidad que otorgaron los registros del seguimiento y las entrevistas, se tomó como muestra de esta investigación a dos docentes como casos a estudiar. Uno corresponde a un docente de matemáticas y física del establecimiento municipal no selectivo, a quién yo personalmente realicé seguimiento; por la razón de tener una apreciación más cercana al espacio social donde se dio el seguimiento y conocer personalmente al profesor y su trabajo. Lamentablemente, debido a un accidente de tránsito el profesor estuvo muchos meses fuera del trabajo – reintegrándose recién a mediados del año 2016 – por lo que no fue posible realizar una segunda jornada de seguimiento. Sin embargo, accedió a seguir participando a través de dos entrevistas que se realizaron durante el mes de septiembre.

La segunda participante corresponde a una profesora de historia del establecimiento particular subvencionado no selectivo. La razón práctica detrás de esto es que anteriormente ya había manifestado interés por participar activamente del proyecto en general y de este trabajo. Adicionalmente, las experiencias recogidas en los registros y en

otras conversaciones entregaban una perspectiva interesante respecto del tema presente en este trabajo; particularmente respecto a su identidad de profesora mujer y trabajadora; temas que serán abordados más adelante.

Antes de proseguir, se quiere recalcar que, tanto a lo largo de este trabajo, como en el corpus de análisis y las transcripciones de entrevistas y registros de campo, se mantuvo la confidencialidad de los/as participantes y se modificaron u omitieron los nombres de las personas involucradas.

5.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El procedimiento de análisis de datos a utilizar es el de “Núcleos de Significación” (Aguiar & Ozella, 2006; Aguiar, Ribeiro & Campos, 2015), sobre los datos de las entrevistas y de los seguimientos. Según los autores, en términos resumidos consiste en un procedimiento de análisis histórico-dialéctico que busca aprehender los significados que el sujeto construye frente a la realidad con la cual se relaciona. Esta mirada histórico cultural tiene muchos puntos de convergencia con los planteamientos de González Rey (2006): partiendo desde la concepción de un ser humano constituido en una relación dialéctica con lo social y con la historia; no solo revelando a través de su actividad su historicidad, relaciones sociales e ideología, sino además expresando su singularidad, lo nuevo que es capaz de producir, sus significados sociales y sentidos subjetivos (Aguiar & Ozella, 2006). En segundo lugar, también se sostiene la centralidad del desarrollo teórico que tiene su punto de partida en el momento empírico, no contentándose con la mera descripción de los hechos, sino buscando “la explicación del proceso de constitución del objeto estudiado, osea, estudiarlo en su proceso histórico” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 224, traducción propia).

Reconociendo los desafíos implicados en la distinción entre sentido y significado (discusión que se abordó en páginas anteriores), la propuesta de Núcleos de Significación sostiene que los significados son un punto de partida: éstos contienen más de lo que aparentan y, por medio de un trabajo de análisis e interpretación, se puede transitar desde lo estable, categorizado, *diccionarizado* del significado hacia zonas más inestables, fluidas y profundas, hacia las zonas de sentido (Aguiar & Ozella, 2006). Para ello, el trabajo de

análisis desde esta perspectiva se separa en tres etapas fundamentales (Aguiar et al., 2015): levantamiento de pre-indicadores, sistematización de indicadores, y sistematización de Núcleos de Significación. En la primera etapa, la idea es identificar palabras del texto que revelen indicios de formas de pensar, sentir y actuar del sujeto y cómo éste, siendo sujeto mediado por la historia, se apropia de las características de su cultura y las transforma en funciones psicológicas; por lo que el/la investigadora debe enfocarse en ver las maneras particulares que tiene el sujeto de actuar y expresarse. Esto se realiza a través de lo que Aguiar y Ozella (2006) llaman una “lectura flotante”, esto es, realizar lecturas exploratorias que permitan una primera aproximación y organización de elementos pre-indicadores que resulten llamativos por su recurrencia, carga emocional, entre otros.

La segunda etapa, la de sistematización de indicadores, descansa en el supuesto metodológico de que los pre-indicadores, cuando están debidamente articulados, permiten profundizar más en el conocimiento de las formas de significación del sujeto que cuando se analizan de manera aislada (Aguiar et al., 2015). Por lo tanto, el interés de el/la investigador/a es realizar varias lecturas del material para encontrar relaciones de similitud, complementariedad y/o contraposición como base para articular los pre-indicadores. En este proceso, la idea es que se empiece a vislumbrar la *tesis* que tiene el sujeto sobre algún aspecto de la realidad, pero también se busca la *antítesis*; de modo tal que esta etapa no consiste solamente en destacar elementos de una totalidad, sino también de penetrar y abstraer las complejidades de las relaciones contradictorias e históricas que la constituyen.

La sistematización de Núcleos de Significación, como tercer y último paso, consiste en la superación del discurso aparente –es decir, despegado de la realidad social e histórica- y que busca, por medio de un proceso de articulación dialéctica de los indicadores, los sentidos que histórica y dialécticamente han constituido las palabras y pensamientos de los sujetos (Aguiar et al., 2015). Por lo tanto, esta etapa consiste en dos fases: una articulación de indicadores para inferir y organizar los Núcleos de Significación, y otra fase que se ocupa de la discusión teórica de los contenidos propiamente tales; esto es, la interpretación de los sentidos producidos en una actividad sociohistórica, que configuran modos de pensar, sentir y actuar de los sujetos. Esta segunda fase, requiere de mayor involucramiento pues es un procedimiento constructivo-interpretativo (González Rey, 2003, citado en

Aguiar et al., 2015); es decir, no es una mera interpretación de los datos, sino que involucra también una construcción por parte de quien investiga (González Rey, 2006).

Ya habiendo realizado lo anterior, en base al procedimiento de análisis se construyó un corpus de análisis (ver Anexo N°1) que organiza un conjunto de citas como pre-indicadores, ordenados en sus respectivos indicadores y núcleos de significación. Este documento es la fuente principal de los análisis y resultados que se presentarán a continuación. Por otro lado, los documentos elaborados en base a los registros de campo, las transcripciones de entrevistas y el formato del consentimiento informado están disponibles en formato digital de manera adjunta a este documento.

6 RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados de la presente investigación respecto de los sentidos sobre profesionalismo que los/as docentes de aula construyen desde su trabajo cotidiano. Considerado que este trabajo se enfoca en los casos singulares, el desarrollo de los resultados estará en primera instancia separado según cada caso. Posteriormente, acorde a la propuesta de análisis de Núcleos de Significación, cada apartado presentado a continuación constituye un núcleo de significado a mostrar, por lo que los resultados están organizados según los pre-indicadores e indicadores identificados durante el análisis.

En concordancia también con los objetivos específicos, cada apartado también hace referencia a éstos, siendo presentados en el siguiente orden: en primer lugar, se describirá el núcleo de “aspectos centrales del trabajo docente” (objetivo específico n°1) según fue observado en los seguimientos y reiterados en las entrevistas posteriores con ambos participantes. Este núcleo cumple una función operativa y práctica de realizar un recorte de lo observado para enfocar el análisis acerca del profesionalismo en aquellos aspectos más recurrentes, llamativos o pertinentes del trabajo cotidiano; reconociendo que abordar la complejidad y totalidad del “trabajo cotidiano” excede los propósitos y medios de los que se disponen para la presente tesis.

En segundo lugar, en los apartados siguientes se describirán los principales sentidos subjetivos de los/as participantes, sobre profesionalismo en relación a los aspectos centrales de su trabajo (objetivo específico n°2). Al igual que la primera parte, los resultados también estarán organizados con sus indicadores y pre-indicadores respectivos. Como se podrá ver más adelante, la separación de los resultados en “Núcleos de Significación” consiste en un ejercicio de análisis, pero no en una categorización discreta de lo observado, donde existen muchos elementos transversales y relacionados entre sí a lo largo de los resultados.

6.1 PROFESOR DE MATEMÁTICAS, ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL NO SELECTIVO

6.1.1 *Aspectos Centrales del Trabajo Docente*

Uno de los primeros aspectos a abordar, como fue explicado recién, es identificar aquellos aspectos centrales del trabajo docente según se pudo ver en el trabajo cotidiano, con el objeto de enfocar los análisis en torno a las visiones que tenga el docente sobre esos mismos aspectos. En este caso, se procederá a describir aquellos aspectos centrales del trabajo del profesor de matemáticas del establecimiento municipal no selectivo, que giran en torno a servir de mediador entre distintos ámbitos de su trabajo y sus estudiantes, otros actores y circunstancias.

Aspectos relativos a estudiantes y su formación personal

La formación personal de los/as estudiantes es declarada por el mismo profesor como una parte importante de lo que implica dedicarse a la docencia, vista en los seguimientos y reiterada en una entrevista posterior:

...incluso con su estilo más distendido, es que uno es un profesor en todas partes, uno realmente es un servidor público, pues pasan muchas generaciones de jóvenes bajo su enseñanza, y que si uno no es capaz de ser consciente de eso, “para qué uno se mete en esto de ser maestro”, porque ser “profesor” es el título, para él ser “maestro” es más que sólo enseñar contenidos, es “formar personas”, “pavimentar el camino”. (Seguimiento 1, líneas 253-257)

Entrevistador: (...) Primero, usted mencionó en varias ocasiones que ser un

profesor, que ser un maestro, es más que solamente los contenidos que uno pasa, sino que usted, y cito: “pavimentar caminos y ayudar con contribuir a formar personas”.

Profesor: Ese es el objetivo, en el fondo, es contribuir a formar personas, porque uno, el contenido es circunstancial porque, como es ciencia, la ciencia es relativa, o sea, lo que es una verdad hoy día el día de mañana ya deja de ser verdad.

Entrevistador: Ya.

Profesor: En el caso de física, lo que durante muchos años se enseñó, siglos se enseñó de alguna materia, pero con la misma entereza después uno va formando personas que el que siga, siga la misma fuerza y a formar personas, más que entregar un contenido, que tengan una formación integral. **(Entrevista 1, líneas 34-47)**

Este propósito puede verse en aquellas ocasiones donde el profesor intenta explicar una enseñanza a partir de situaciones problemáticas e imprevistos que ocurrieron durante el seguimiento. Esta faceta de maestro que contribuye a “pavimentar el camino” se ve cruzada fuertemente por las convicciones personales del profesor, haciendo explícitas sus propias impresiones respecto a los deberes de un estudiante, al rol de los/as apoderados/as, entre otros. Esta manera de abordar su trabajo se expresa en diversos momentos registrados durante el seguimiento, donde el profesor destaca la importancia para la formación el tener las herramientas necesarias para el trabajo académico, la consistencia y orden en los apuntes de las clases, por ejemplo.

Sin embargo, se puede ver con mayor claridad en el trabajo con su curso de jefatura (un primero medio), donde realiza una pequeña jornada con comida y bebida para fomentar la convivencia y abordar situaciones concretas que han ocurrido en el curso. El profesor manifiesta cierta frustración cuando los/as estudiantes no se involucran de manera activa en una actividad que según el docente, ellos mismos propusieron y planificaron:

El profesor comienza a interrogar al grupo-curso (de modo unilateral y directivo) acerca de la celebración de ese día en el establecimiento (El día del Técnico-Profesional) y la cantidad de especialidades que éste imparte, donde no obtiene

respuesta u obtiene respuestas displicentes, mientras algunos/as estudiantes se concentran en sus celulares. El profesor comienza a hablar de cómo los estudiantes no escuchan por estar obsesionados con los celulares, y pese a que “él también disfruta de la tecnología, no corresponde en clases”, en cada clase, a cada instante, desconectados. Diciendo que “se van a transformar en una generación muy autista”.
(S1, líneas 43-49)

De este modo, el profesor buscó encuadrar y guiar una actividad que presentó diversos imprevistos y situaciones inesperadas que tuvo que resolver: la inasistencia y atrasos de estudiantes, la falta de tiempo para poder cerrar la actividad, el clima ajetreado generalizado en el establecimiento producto del cierre del semestre, y la falta de alimento dado que hubo una asistencia mayor de estudiantes de los que aportaron dinero para la actividad misma. Este problema particular adquiere relevancia en los registros porque lleva a una extensa deliberación del profesor con la presidenta de curso acerca de los caminos posibles a tomar. Finalmente, se llega a la decisión de compartir algo del alimento con quienes no pagaron, donde el profesor explica al grupo-curso el sentido de la actividad y de la decisión de compartir:

El profesor entra junto a ella y explica al curso que, aunque no pudieron abordar el objetivo principal de su actividad (compartir juntos y tener un espacio para hablar acerca de lo que les gustaría cambiar del colegio), sí explica que espera que hayan podido compartir juntos y que, pese a que no todos pagaron, no correspondía que quedaran algunos sin poder comer, diciendo que “se puede ser tacaño pero nunca mezquino”. **(S1, líneas 101-105)**

Posterior a esta actividad, el profesor recalcaría que este aspecto de su trabajo requiere varios años para que él pueda ver cambios visibles, lo cual se ve ejemplificado en los siguientes extractos:

Durante esta conversación aparece una estudiante que ofrece su colación a mí y al profesor, frente a lo cual aceptamos; el profesor continúa el tema diciendo que con este cuarto medio tuvo un trabajo muy largo, de varios años y en particular, señala a esa estudiante como “uno de los cambios más grandes”, teniendo muchas conversaciones donde le instaba a ser “menos hosca” y a expresarse de mejor

manera. Habla de formas de interesar a sus estudiantes, a veces desafiando a sus estudiantes para involucrarlos directamente en la actividad. **(S1, líneas 188-193)**

Profesor: “Por último, si no aprendí’ matemáticas o física, por último aprende a relacionarte con los demás, eso es lo más importante, por eso te hablo así. Porque te lo puedo hablar lo mismo a puro garabato y, y ahí vai a quedar tranquilo y callado, pero frustrado porque de la única manera que aprendes es a garabatos, y eso no corresponde, la gente entiende con muy buenas palabras”. **(E1, líneas 1211-1215)**

En los extractos anteriores se puede dar cuenta que el profesor de matemáticas le da una gran importancia al trabajo continuo con los/as estudiantes respecto de su propia formación personal, tomando años en poder ver sus efectos. Adicional a eso, es posible ver cómo incorpora a su trabajo como profesor incorpora sus propias convicciones y las expresa a sus estudiantes.

Aspectos relativos a la negociación de nota

Producto del periodo en donde se llevaron a cabo los seguimientos (cierre de semestre), un aspecto llamativo del trabajo que llevó a cabo el profesor fue la recurrente negociación de notas con diversos estudiantes. Algunas de estas negociaciones surgen de manera espontánea durante la jornada, ya sea como una petición de un estudiante que el profesor acepta a cambio de un compromiso:

Se dirige a la sala de profesores donde un estudiante que bailó termina de sacarse el traje y propone cambiar una nota mala a cambio de una buena por haber bailado. El profesor dice “si tú me haces una propuesta yo te pongo condiciones: este segundo semestre me trabajas”, a lo cual el estudiante asiente. **(S1, líneas 328-330)**

Como una oportunidad propuesta por el profesor para obtener la calificación máxima en la entrega de un trabajo pendiente:

...una estudiante le entrega un trabajo y el profesor le dice “está desproporcionado, pero si respondes esta pregunta te sacas el 7 instantáneo y merecido”. **(S1, líneas 131-133)**

Por otro lado, producto de la necesidad de cerrar el semestre con rapidez y tener las respectivas calificaciones registradas en el libro de clases e incorporadas a la plataforma virtual, el profesor busca llegar a un compromiso con varios estudiantes que tenían más de una calificación pendiente:

Después de un momento procede a sentarse y a llamar a todas/os las/os estudiantes que le deben notas. El profesor realiza un trato: cerrar el semestre con las notas que estén, pero el próximo semestre tener más notas según cuantas falten (si faltan dos notas, el segundo semestre son dos evaluaciones extra, y así). (S1, líneas 514-517)

Con todo, las circunstancias particulares bajo las cuales se dieron estas negociaciones de notas pueden no ser representativas de lo que ocurra el resto del año, de hecho siendo considerado por el mismo profesor como algo irregular. Sin embargo, la oportunidad de ver el despliegue de diversas acciones y estrategias del profesor bajo circunstancias inusuales permite observar los diferentes propósitos que puede adquirir *in situ*: una negociación para obtener la promesa de mayor compromiso de parte de un estudiante, la oportunidad para mejorar una calificación y lograr un aprendizaje significativo, o dejar establecidos acuerdos para el siguiente semestre.

Aspectos relativos a la relación con colegas

Uno de los aspectos extracurriculares que llamaron la atención, fueron aquellos momentos durante el seguimiento donde el profesor debió realizar ciertas tareas que tuvieran relación con el resto del cuerpo docente más que con los/as estudiantes o los contenidos. Una de esas tareas, de las cuales el profesor era responsable, es la de administrar el dinero y pedir las cuotas correspondientes para los abarrotos del desayuno de los profesores (café instantáneo, té, azúcar, endulzante), el cuidado del microondas y el pago a una auxiliar de aseo que lavara las tazas. Como expresa el siguiente fragmento, la provisión y mantención de todo lo anterior es una iniciativa que depende exclusivamente del cuerpo docente:

Se vuelve a retomar el asunto de las cuotas, y el cuidado que se debe tener con los implementos y el café. Una profesora comenta que la gente se equivoca al creer que los microondas y el refrigerador los otorgó el colegio, sino que lo compraron los/as profesores/as. Por eso se habla de poner una pequeña cuota para aquellas personas

que sólo utilicen los microondas. (S1, líneas 522-525)

Posteriormente, durante una entrevista el profesor me explicaría por qué tomó esa responsabilidad (que ya no tiene), el propósito que cumple, y por qué es importante resguardar ese espacio:

Profesor: Por lo tanto, estaba todos los días acá, me pillaban a toda hora, los veía a todos, sabía a la hora que venía, quien viene, cuando no, entonces ya el control que era más fácil, entonces el día viernes, el otro día sábado, tenía la plata a la casa o la del misma plata tenía la boleta, pasaba al supermercado a comprar café, azúcar, todo y tenía la bolsa, la traía y después se iba completando, porque estaba aquí, con tiempo disponible, me refiero el tiempo completo acá en el colegio. (E1, líneas 707-712)

Entrevistador: Claro. Y, bueno, ahora usted ya no tiene ese rol, pero ¿qué importancia tenía tener esa responsabilidad de, usted, mantener como los abarrotes básicos de desayuno, café, microondas?

Profesor: Pero es que a la salida todos tienen apetito, tomarse un café caliente en el invierno, o unos refrescos, o tener azúcar, tener endulzante, algunos traían su sándwich y está todo servido y llegar, en los, en esos minutos reconforta porque si no se te va el recreo y no tomaste algo caliente. Ahora, si tú vas al casino, la cola es inmensa, no alcanzan a servirle café, por decir aquí, a diez profesores, no, no alcanzan, imposible.

Entrevistador: Entonces es un espacio que es importante resguardarlo.

Profesor: Es un espacio bastante... resguardarlo y que el profesor tenga su descanso al tomarse un té o un café o un agua caliente. (E1, líneas 736-749)

Por lo tanto, aunque no forme parte del trabajo formal de aula o de las labores administrativas asociadas, sí se constituye como una parte importante del trabajo recaudar y administrar los fondos que mantienen las facilidades relacionadas al comedor del cuerpo docente. Es considerado como un pequeño espacio para reconfortar a los/as docentes entre las clases, a ser un momento de descanso.

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes y normas institucionales

Durante el seguimiento, parte importante de los acontecimientos y acciones que llevó a cabo el profesor se refirieron al rol de éste en cuanto a hacer valer las normas institucionales del establecimiento: resguardar el uso de uniforme, lidiar con los atrasos y la baja asistencia a clases, incidentes disciplinarios puntuales, etc. Como muestran los registros, más que simplemente imponer un reglamento sobre los/as estudiantes, el profesor debe decidir tomar diversas decisiones conscientes acerca de cómo aplicar el reglamento o si vale la pena aplicarlo en primer lugar:

Volvemos a tomar la conversación de las estrategias y decisiones que debe adoptar en el momento respecto a su relación con los estudiantes, y explica que la mayor parte de las veces que debe tomar esa clase de decisiones es respecto al orden y a la disciplina, esos momentos donde debe decidir si impone su autoridad, o si tiene un abordaje más ameno y permisivo. Destaca el hecho de que en ambas ocasiones “actúa como profesor”, sólo que cuando impone su autoridad, generalmente debe estar alerta y a no quedarse con la carga del posible conflicto que surja. **(S1, líneas 212-217)**

De este modo, es posible plantear que en el contexto de trabajo del profesor, su rol va más en la línea de mediar la relación entre los/as estudiantes y las normas institucionales. En esta mediación adquiere relevancia el propio criterio del docente, pues debe evaluar si cómo su rol normativo puede entrar en conflicto con su rol pedagógico, como explica al recordar una situación particular donde un estudiante accidentalmente le tiró un papel y se disculpó:

Ahí el profesor me pregunta: “según el reglamento yo debería haberlo anotado, pero si lo hubiese hecho ¿Hubiese tenido un buen resultado? ¿Se habría portado mejor, y a prestar más atención en clases? Probablemente no”. En esa ocasión aplicó su propio criterio antes del reglamento, dejando ver este último como un recurso final si las otras estrategias fallan, pues al final “ese gallito tiene que ganarlo uno de algún modo u otro”. Asimila su trabajo con el de un árbitro de fútbol, que en ocasiones debe juzgar por sí mismo y aplicar su criterio, equivocándose en ocasiones. **(S1, líneas 238-244)**

Considerando la importancia que tiene para el profesor evitar cargar con el conflicto cuando impone su autoridad, este último rol es uno que busca resguardar de manera cuidadosa frente a las posibles transgresiones de los/as estudiantes:

Profesor: La relación siempre tiene que, a ver, de, debiera ser siempre el profesor una autoridad. Pero eso no significa que, que la autoridad sea pasada a llevar; o sea, es autoridad el que lleva las normas de conducta dentro de una sala, o sea, el alumno no las pone las, no pone las reglas de conducta (...) Yo no soy juez ni parte, pero soy parte de la autoridad, si alguien me desafía en la brecha, en la brecha, ahí... que, que te corresponde, o sea, tengo que guardar la compostura, debo tratar bien, debo sacar a ustedes, si me buscan, si me sube o me baja a garabatos buscar la instancia del porqué y ahí viene la sanción. (E1, líneas 138-155)

De este modo, el profesor cumple un rol de mediador entre las normas institucionales y los/as estudiantes, para lo cual debe tomar ciertos cuidados consigo mismo, reconociendo el foco de conflicto entre la norma y los/as estudiantes. Sin embargo, su rol como autoridad del establecimiento también forma parte de esta mediación, lo cual se tensiona frente a los cuidados que comenta.

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes y el conocimiento

Respecto a la labor pedagógica misma que implica realizar clases, pese al clima ajetreado en el establecimiento debido al cierre de semestre y a diversas celebraciones dentro de la escuela, su trabajo se ve muy marcado en conversaciones y observaciones por ser un mediador entre los/as estudiantes y el conocimiento, o de llevar a cabo estrategias o instalar dispositivos que permitan hacerlo incluso cuando él no pueda. La referencia más amplia a “conocimiento” en vez de a “los contenidos” se debe a una idea que el docente expresa claramente en el siguiente apartado:

...comienza a mostrarme la pizarra interactiva con lo que hace clases de matemáticas, y cómo invita a sus estudiantes a utilizarlas para hacer fractales, graffitis, mostrarles documentales y películas (de la 1ª Guerra Mundial, cuando tuvo que reemplazar un curso, por ejemplo); todo para “poder lograr un quiebre en ellos”, que vean que los medios audiovisuales también pueden ser educativos, y que

un profesor debe demostrar que sabe más que sólo sus contenidos, demostrar que le gusta aprender y “no dejarse los conocimientos para sí”. (S1, líneas 278-283)

Así, según él su trabajo y su rol no contempla simplemente ser “el profesor de matemáticas”, sino ser un “maestro” como mencionó anteriormente. De este modo, hay diversas ocasiones en donde busca realizar preguntas, orientar o dar apoyo en ámbitos y disciplinas que exceden los contenidos curriculares propiamente tal, como puede verse en el siguiente fragmento:

9.50: Terminada la hora dejan de haber clases debido al comienzo de las actividades del día, el profesor va a visitar un curso que se está preparando para dichas actividades. El profesor comienza a interrogar a una estudiante de la especialidad de Turismo para practicar su presentación, preguntando cuánto demora ir a Buenos Aires, en qué aerolínea, y cuánto cuesta. Le aconseja buscar datos faltantes en Google para que sea más creíble y esté mejor preparada. (S1, líneas 144-148)

Por otro lado, las revisiones de trabajos pendientes y las clases expositivas registradas también dan cuenta de la búsqueda de profundidad y sentido mayor del conocimiento por parte del profesor: desde la mención explícita de querer lograr un pensamiento metódico y lógico como “aprendizaje significativo”, al apoyo a una estudiante con material educativo de preuniversitario. Al respecto, durante la entrevista el profesor comentaría su visión respecto al rol que juegan las evaluaciones en su trabajo:

Profesor: Es, justamente, por lo que tú pusiste. Uno ve que el alumno... todos nos equivocamos; entonces, de los errores se aprende. ¿Qué? ¿En qué se equivocó? ¿Por qué hizo? Entonces, de tener una nueva oportunidad. A lo mejor no entendió bien el contenido. No explicitó, no, no pensó, no, no pensó más allá; entonces, iba por buen camino. Incluso cuando los alumnos entregan una, una prueba, un control, traen un error, entonces uno tiene que decir “oye, te cometiste un error grave”, una sola mirada “mira, ahí te equivocaste, eso no tiene nada que ver con la materia, eso no lo enseñé”. Ahí está el error, de ahí hacia abajo. Entonces, ¿qué es lo que hay?, un error. Si bien es cierto, la evaluación es un proceso. O sea, no hay un, no es un castigo, así, “ah,... te voy a ponerte un tres, te voy a poner un cuatro”, no es eso, sino que la evaluación significa que el alumno de sus propios errores, en sus

procesos vaya aprendiendo lo que va a hacer más tarde en resolver el problema; porque el objetivo principal es matemática, en ciencia es resolver problemas. (E1, líneas 60-72)

Pese a que se ha podido observar un afán para lograr con los contenidos algo más allá que solamente cumplir con los requerimientos curriculares, hubo otras ocasiones en donde tuvo que concentrar su trabajo en el cierre de semestre durante sus horas de clase, dejando actividades centradas en el trabajo personal de los/as estudiantes sin una participación activa del profesor:

La modalidad de la clase es de trabajo personal: Les da a resolver algunos ejercicios, aplicando los contenidos que ya fueron pasados la clase anterior, mientras él se sienta y continúa revisando trabajos, poniendo notas al libro, etc. El contacto con los estudiantes es esporádico, diciendo en ocasiones frente a llamados de que “espere un momentito, que está ocupado” y que “siga trabajando”. (S1, líneas 370-373)

A modo de resumen, el profesor toma un rol que busca ir más allá de la enseñanza curricular como única prioridad, y plantea su trabajo como la búsqueda explícita de “un quiebre” en sus estudiantes. Esto lo realiza mediante el aprovechamiento de las circunstancias (ej.: día del Técnico-Profesional), destacando su carácter situado, aunque en ocasiones se ve constreñido también por esas mismas circunstancias.

Aspectos relativos a la relación profesor-estudiante

En torno a la relación profesor-estudiante, se pudo ver que ésta se veía articulada a otras demandas y aspectos del trabajo del profesor – por ejemplo como se vio anteriormente respecto de su rol como autoridad y mediador de las normas del establecimiento –, por lo que se pudo observar cómo el profesor debía andar resguardando ciertas distancias y modos tanto para evitar en conflictos personales con sus estudiantes (por ejemplo en asuntos normativos) como para lograr un acercamiento. El saber leer la disposición de los estudiantes y actuar acorde a ello es un aspecto central al cual hace constante referencia a lo largo del seguimiento:

Elaborando más en la relación con los estudiantes, comenta que frente a los conflictos de la mañana los estudiantes buscan a veces transformarlo en algo hacia su persona, a lo cual “debe desengancharse” como una estrategia de autocuidado, poniendo en claro su rol de profesor en un colegio, con un reglamento, donde busca establecer explícitamente las condiciones en donde se da la relación (y por ende, el conflicto en este caso): cuando se puede transar y negociar, y cuando no; “mantener la sangre caliente y la cabeza fría”. **(S1, líneas 285-291)**

De este modo, repite constantemente la idea de tener una cierta vigilancia para evitar que los/as estudiantes descarguen sus conflictos sobre él, por un asunto de autocuidado de sí mismo como de su trabajo. Esto permite entender como a lo largo del seguimiento se le puede ver bromeando con estudiantes, mientras que en otras ocasiones habla en un tono fuerte y directivo, y en otras manteniendo el silencio. La idea de “sangre caliente y cabeza fría” da cuenta del carácter consciente y meditado que espera mantener en sus acciones, y que requiere un grado mayor de conocimiento de sus estudiantes y sus circunstancias, lo cual lleva a tener visiones particulares de lo que implica ser un estudiante en el aula, como muestra en el siguiente extracto:

El profesor se dirige al comedor de profesores a dejar su colación, y posteriormente se dirige a la sala de profesores. Ahí se encuentra con una colega, que resulta ser la profesora jefe del curso al cual el profesor hará clases la primera hora (un segundo medio). Hablan un momento de si “hay alguna novedad” en los estudiantes, casos específicos, problemas que tengan, disposición general, etc.; para “ver cómo andan” y así el profesor pueda estar preparado, me comenta después. Habla de cómo cada estudiante es diferente y por tanto requiere estar alerta, de que “hay que pillarles la mañana” para poder trabajar con ellos. **(S1, líneas 338-343)**

Por lo tanto, en base a lo recién expuesto, la construcción y mantención de una relación entre el profesor y sus estudiantes aparece como transversal a todos los aspectos de su trabajo, pero también tiene manifestaciones que son importantes de recoger por sí mismas. En este juego entre el profesor y los/as estudiantes, el rol que tome el profesor (permisivo vs autoritario) depende también de lo que él perciba de ellos/as. Adicional a eso, esta relación se ve cruzada también por los cambios y disputas sociales de los últimos años,

como la multiculturalidad y los temas de género y orientación sexual, que se verá más adelante.

Aspectos relativos a tareas administrativas

Durante la jornada de seguimiento, el docente debió llevar a cabo diversas tareas en preparación del cierre del semestre e inicio del próximo. En primer lugar, el cierre inminente del semestre implicó terminar de evaluar y registrar calificaciones, para luego calcular los promedios de su asignatura, para posteriormente dejar el primer semestre finalizado en el libro de clases, y finalmente cargar las notas a la plataforma digital de la escuela. Todo este proceso debió ser llevado a cabo con suma urgencia pues durante los días siguientes se iban a dar las reuniones de apoderados, quienes debían disponer de las notas semestrales. Este aspecto de lo observado ocupó la gran mayoría del tiempo que se tiene registrado, donde el profesor tuvo que dedicar tiempo y trabajo a cumplir con sus tareas administrativas durante casi la totalidad de su tiempo de trabajo no lectivo y en buena parte de sus horas de clases:

12.55: Comienzan las clases en el laboratorio, los estudiantes están más agitados y menos atentos. El profesor comienza hablando de cómo tiene la doble obligación de terminar de pasar notas y pasar contenidos, que “pasó a la inspectoría y me dijeron que tenía que cerrar ese día el semestre”. Al igual que con el curso en la mañana, deja un par de ejercicios para trabajo personal, mientras él trabaja en el libro de clases. **(S1, líneas 462-466)**

Durante la jornada de trabajo se dieron repetidas y constantes dificultades para poder efectivamente cerrar el semestre. Es importante destacar que estas dificultades no dicen relación con los/as estudiantes directamente, en donde se pudo revisar trabajos pendientes o llegar a ciertos compromisos; sino con problemas en la infraestructura del lugar de trabajo: el tiempo limitado con el libro de clases, puesto que todo el resto del cuerpo docente también debía cerrar el semestre, la ausencia por motivos médicos de otra profesora de matemáticas y, sobre todo, las constantes dificultades para tener acceso a internet y a la plataforma dispuesta para cargar las calificaciones, asunto que después el profesor retomaría para dar cuenta de la carga extra de trabajo que implica:

Siguiendo con labores administrativas, el profesor me explica que, dadas las actividades de Fiestas Patrias, hay una parte del curso que está preparando una obra, y otra parte que está en clases y no quiere estarlo. Yo procedo a compartirle internet desde mi celular y aun así la plataforma da problemas, no carga bien las notas al sistema. **(S1, líneas 472-475)**

Profesor: ...acá, el profesor hace todas las horas y más encima, dentro de las horas, las horas lectivas tiene que pasarlas, pero a veces no cumple porque, como en todos los lugares, la internet se cae, es poco potente, y si hay wifi tiene que ser una antena dentro del lugar, porque si es externa se le pueden robar la señal, o sea, todo lo que ocurre. Entonces, es problemático. Entonces, a final de año, prácticamente el trabajo es más administrativo, complementar que hacer un proceso de enseñanza de aprendizaje. **(E1, líneas 610-616)**

En forma paralela al término del primer semestre, se estaba iniciando el segundo semestre lo cual llevó a exigencias administrativas adicionales que se debían cumplir, donde las planificaciones representaron una tarea molesta para el profesor al considerarlas inadecuadas para su trabajo, opinión que expresó de manera más extendida en una entrevista posterior:

Profesor: Nosotros siempre planificamos. O sea, nadie planifica día a día, sea un médico ni un arquitecto planifica día a día.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Hay que ver in situ y se echó a perder esta cuestión, oye y este tableado está mal hecho y que teníamos que terminar la pega, no, pero en la muralla está mal, hay que rearmarla e in situ uno que trabaja, “oye, que viene el camión saliendo de allá con cemento, oye, tienen que esperar, tienen que esperar el fraguado porque no puede quedar así, no se pueden”; es decir, in situ pueden ocurrir tantas cosas que no están dentro de los planes. O se cayó un chiquillo, se desmayó alguien y se fue a las pailas la planificación y lo planificado ¿qué?, bótalo, lo que planificas no sirve. Lo que si ahora a nosotros nos pidieron una mensual, distribuida. Que ya es mucho más fácil, mucho más flexible. **(E1, líneas 659-672)**

En resumidas cuentas, las labores administrativas que tuvo que cumplir el profesor efectivamente significaron una cantidad de tiempo y energía importante a lo largo de los seguimientos, que fue reiterado por el profesor durante las entrevistas como algo constante a lo largo del tiempo. Esto aparece como problemático pues es una carga laboral muy grande que, en este caso, llevó a la necesidad de continuar el trabajo en el hogar, e incluso tomando tiempo de clases. Las planificaciones aparecen con una mención aparte, al presentar la dificultad adicional de intentar predecir el flujo de situaciones que no han ocurrido y que tienen un alto grado de volatilidad, frente a lo cual se menciona la necesidad de que sean flexibles y den un cierto rango.

Para cerrar el presente apartado y dar paso al siguiente, es posible entonces ver que la labor cotidiana del profesor se ve atravesada por un conjunto de demandas, tareas y actividades las cuales debe cumplir. Algunas de ellas son requerimientos externos (trabajo administrativo, pasar contenidos curriculares, etc.), pero otras provienen de sus propias convicciones y propósitos como profesor (compartir sus conocimientos, la formación personal de sus estudiantes). Resulta importante señalar que, salvo contadas ocasiones, no parecieran haber grandes contradicciones entre unas y otras según se pudo observar, pudiendo el profesor dar los espacios o aprovechar las circunstancias para buscar cumplir con ambas. Por otro lado, en términos más generales se plantea que las labores centrales de un profesor giran en torno a la idea de ser a la vez parte y mediador de las distintas relaciones que se dan en su trabajo: principalmente en relación a los/as estudiantes (respecto de sí mismo, de los conocimientos, de las normas, de su formación, etc.), pero también con sus colegas.

Posicionar el ámbito relacional como algo central del trabajo implica empezar a considerar diversos saberes que permitan cumplir esos propósitos y definir el trabajo, la manera en que esos saberes se adquieren, y el rol que juegan en la identidad del profesor. Estos aspectos serán abordados en los siguientes Núcleos de Significación descritos a continuación.

6.1.2 “¿Lo quieres como profesor, como papá, o como abuelo?”: Saberes complejos para sobrellevar el trabajo cotidiano.

Acorde a la literatura revisada, una profesión se caracteriza por tener un progreso y funciones particulares que lo separan de otras ocupaciones (o deberían), lo cual requiere también una serie de saberes particulares que posean cierta complejidad. Este apartado es para relevar los saberes que el profesor señala debe tener y desplegar según su propio relato y experiencia en la docencia, en relación a los aspectos centrales descritos anteriormente.

Aprender a ocupar diversos roles

Uno de los principales elementos llamativos respecto a los saberes o habilidades que aparecieron en el profesor como importantes de tener para poder realizar su trabajo, es la necesidad de ocupar y disponer de diversos roles para realizar su trabajo:

Entrevistador: Y, basado, ojalá, en sus otras experiencias, lo más personal que pueda ser, ¿usted cree que existen aspectos importantes del trabajo de un profesor que pasan desapercibidos en el resto de la sociedad?

Profesor: Si.

Entrevistador: ¿Y podría dar algunos ejemplos?

Profesor: Hartos. Psicólogos.

Entrevistador: Ya, ¿cómo es eso?

Profesor: “Tengo un problema, profesor, me duele” y uno dice “tengo un problema de este tipo” y como de llega, uno lo orienta, decir, “me siento mal, estoy creciendo, me gusta esta cosa, me gusta lo otro”, entonces, no es grave o se dente (sic 35:15) mal, uno dice, “¿sabes?, anda a un psicólogo”. Me refiero la primera, el primer paso. **(E1, líneas 818-833)**

Profesor: Le va a decir “no, profe, es que tuve problemas con mi papá” y que “mira, tú tenís que hacer esto, esto y lo otro, y te vai a llevar bien”, que es como algo, digamos, doméstico. Pero, a ver, con altura de miras, como profesor “mira, tú querí un consejo, ¿lo quieres como profesor, como papá, o como abuelo?” **(E1, líneas**

842-845)

Esto puede verse en el extracto anterior, en tanto a ocasiones extracurriculares, como cuando estudiantes piden consejo. Sin embargo, también ocupa diversos roles en sus clases, al buscar interesar a sus estudiantes o centrar su atención en su persona:

Entrevistador: Claro. Y, ¿qué otros roles usted ve que pasan desapercibidos?

Profesor: Hice otros roles. Por ejemplo.

Entrevistador: O quizás no roles, pero otras funciones.

Profesor: A veces, por ejemplo, pa' relajar los chiquillos, contarles historias, por ejemplo. "Oye, ¿Cómo era en el cólico (sic 37:45)?" "quieren que les cuente algunas maldades, forma de ser", "ya, poh" pero, eran, comparadas con las de ahora son distintas, o sea, buscar, colocarles una empatía como era antes ahora. **(E1, líneas 885-894)**

Así, no es solo ocupar diversos roles, sino saber disponer de ellos de manera consciente, reconociendo en esos roles la cercanía o distancia que tiene con los/as estudiantes. De este modo, el uso de ciertos roles, siendo una estrategia y saber profesional, se ve definido por la relación con sus estudiantes y el reconocimiento de ellos como personas:

Profesor: ...Hay chiquillos. "Hola, profesor, lo ayudo", me acerco, me da un beso en la cara, pero yo no me acerco a todos lo mismo. El que llega a uno, se acerca de esa manera, se acerca, lo apapachan, lo, es decir, el rol es como lo que siente el chiquillo. Algunos sienten la aceptación y a veces sienten el rechazo también, él siente el apoyo, o sea. Yo pienso que al trabajar, que al trabajar con personas uno debe de saber con quién está trabajando, poh...**(E1, líneas 1151-1157)**

En resumidas cuentas, además del manejo de contenidos y más allá de ciertas estrategias didácticas, muchos de los aspectos del trabajo de un profesor requieren el saber específico de saber ocupar y disponer conscientemente de ciertos roles que delimiten la posición y relación del profesor en diversos ámbitos con sus estudiantes (pedagógicos, normativos, formativos, etc.). Este despliegue situado es la base para abordar los otros saberes profesionales que aparecen conforme se desarrolla el trabajo cotidiano.

Ser una autoridad

De manera relacionada a lo anterior, una constante es que el profesor manifiesta que debe mantenerse siempre como autoridad, y a tener una posición en la relación con los/as estudiantes. Esto lo realiza en base a su autoridad como profesor, pero también como adulto, y cerciorándose de manifestar certeza en el momento de imponer su autoridad:

Profesor: Si yo voy a llamar la atención severamente, lo hago porque estoy en la certeza, cuando tengo la duda, mejor no lo hago. **(E2, líneas 374-375)**

Profesor: Claro. De repente dicen, o que lo que haces es otra cuestión, eh, “¿te puedes retirar, por favor?”. Por ejemplo, me ha pasado más de una vez, y que el alumno dice, lo toma del brazo uno y le dice “sale”, entonces el alumno llega a pegar el codazo, entonces le dicen “¿te puedes retirar?”, “ah, ¿no quieres?, perfecto, no hago la clase” y punto, y no, no entrar en el juego de ellos. El adul, el adulto es uno y el alumno es la, es el niño. **(E2, líneas 412-417)**

Es importante destacar este aspecto pues, como se verá más adelante, los momentos y el modo en que sostiene este tipo de relación son aspectos que aprendió de parte de otros docentes, y que ha tenido que ir replanteando en función de las transformaciones que ha visto en sus estudiantes con el pasar de las generaciones.

Presentar todos sus conocimientos

Como fue mencionado anteriormente, el profesor como un mediador entre el conocimiento y sus estudiantes implica tener una visión más amplia de lo que ocurre en el ámbito pedagógico. Por lo mismo, los conocimientos que el profesor debe tener y presentar no se pueden limitar sólo a la asignatura formal que imparta. En el siguiente apartado, el profesor comenta cómo lo anterior es necesario para poder tener una cierta cercanía con sus estudiantes:

El profesor, lo otro que te había dicho, nosotros no es que sepa tanta matemática, y sabe harta física, también sabe hablar, sabe conversar, sabe de fútbol, sabe un poquito de psicología, los orienta, sabe de historia, los ayuda en historia, les ayuda un poquito en inglés, les ayuda en esto. Eh, ideas, es decir, que uno sea transversal

no es que sea la isla, sino que sepa un poquito de todo. Y eso al chiquillo le encanta porque “ah, usted ayúdeme cómo voy a hacer el trabajo de historia”, “mira, búscate esta página en internet, tenís de idea o la buscar esta (sic)”, “ah, gracias”; una orientación.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Porque no es lo mismo que decir al chico “sabís que no tengo idea de historia y no me interesa”, “ah, el profe no sabe nada”.

Entrevistador: O “no es mi tema, vaya a preguntarle a su profesor de”.

Profesor: Claro, claro. O, por último, una orientación. **(E1, líneas 330-346)**

Es en este sentido que se concibe la entrega de los conocimientos, ya sea de la propia especialidad o generales, como un factor de ayuda y orientación para los/as estudiantes. Esto va de la mano con la preocupación del profesor y su visión de la profesión de “maestro” de alguien que “pavimenta el camino”, pero también aparece como herramienta para legitimarse frente a sus estudiantes, del profesor como figura de apoyo y autoridad pedagógica.

6.1.3 “La experiencia es la madre de las ciencias”: Formación y desarrollo profesional desde el trabajo cotidiano

Siguiendo el apartado anterior, esos saberes que despliega el profesor en su trabajo están fuertemente ligadas a la experiencia situada que los requiere. Por lo tanto, este apartado examina los significados que construye el profesor en cuanto a su propia formación como docente, tanto en la universidad, los contenidos que imparte, y las diversas estrategias y acciones que aprendió a llevar a cabo durante el transcurso de su carrera.

La importancia de la experiencia cotidiana y situada

Uno de los aspectos más significativos y recurrentes que rescata el profesor, es el hecho de que la parte más importante y que tiene mayores efectos en la formación, según su

experiencia, es desempeñarse y tener un encuentro directo con la realidad laboral y los desafíos cotidianos que ello implica, como expresa en los siguientes extractos:

Entrevistador: Claro. Y, entonces, usted es un profe que lleva muchos años trabajando, y eso que usted dice que se puede aprender solo en el camino, usted ¿dónde ve que se pueden aprender los profesionales docentes más jóvenes, los recién salidos?

Profesor: Debieran ir a, a meterse, a meterse en las patas de los caballos.

Entrevistador: No queda otra.

Profesor: No queda otra. Si quieres, pa' aprender profesor y quiere hacer práctica donde sea más difícil. Como ¿a dónde se forma un médico?, no se forma en una clínica de arriba que está recibiendo gente los mismos que están resfriados, tiene que ir a la posta. **(E1, líneas 394-405)**

Profesor: Es el oficio, claro. Claro, como le llaman, la vida de, el... la ciencia, la experiencia es la madre de las ciencias; con mayor experiencia uno puede aprender mucho tipo de (no se entiende 22:58), lo que yo aprendí, supe en la universidad con lo que se yo ahora, cualquier cantidad, porque un psicólogo bueno me afectó mucho, te digo. **(E1, líneas 552-556)**

Con esto, el profesor destaca que la formación necesariamente pasa por las situaciones cotidianas a las que se enfrenta. De este modo, su idea de desarrollo profesional transcurre como un proceso vital, en donde hay elementos que se adquieren o pierden, se transforman o permanecen iguales:

Profesor: A ver, el desarrollo uno va, es, es en la medida que se va desenvolviendo el día a día; hoy día sé más que ayer, hoy día sé menos de unas cositas que se me olvidaron. Hoy en día del desarrollo que uno va viendo, hay cosas que se le van, que se le van olvidando producto de la edad, la poca práctica, eh, de repente, “se me olvidó el nombre”, y empieza esa (no se entiende 25:40”) donde no la usas.

Entrevistador: Hay cosas que se adquieren, cosas que se pierden.

Profesor: Claro.

Entrevistador: Cosas que se transforman, otras que quedan iguales.

Profesor: Claro. Entonces eso es el desarrollo. Entonces, en ese intertanto, yo digo, todos los días uno tiene que ser más o menos, siguiendo una, siguiendo una línea.
(E2, líneas 452-465)

En el extracto anterior, sin embargo, se puede ver que detrás de ese desarrollo aparentemente caótico subyace una intencionalidad definida por el profesor. Manifiesta que debe ser importante “seguir una línea” en el día a día, lo cual denota cierta vigilancia en el propio desarrollo profesional. Con esto, queda claro que para el profesor la experiencia cotidiana de desempeñarse como docente, si se lleva a cabo de manera consciente, es una parte fundamental del desarrollo profesional.

Posibilidades y límites de la formación inicial y su efecto en los aprendizajes de estudiantes

Durante las entrevistas, el profesor comenta que el saber ocupar y disponer de los diversos roles antes mencionados, y de compartir sus conocimientos tanto dentro como fuera del espacio de aula, son aspectos que aprendió durante su trayectoria docente, pues no fueron tomados en cuenta durante su formación universitaria:

Profesor: En el camino. Eso, eso no se aprende en la universidad, no se lo enseñan porque no existía.

Entrevistador: ¿Y eso es porque es imposible que se aprenda en la universidad o es porque no lo toman en cuenta?

Profesor: La parte de psicología y sociología dentro de, no, no se toma en cuenta porque vendría a ser como dentro de la materia que pasa del ramo de psicología, que a veces toma psicobiología, biología y psicología uno, psicología dos, y dependiendo de lo que uno haya aprendido. **(E1, líneas 365-374)**

Sin embargo, pese a que el profesor declara que “el 99 por ciento” de la formación es la experiencia, y el resto es la formación universitaria, destacó su importancia al ser una base potente para el resto del aprendizaje docente:

Entrevistador: (...) dio una idea de acerca de que el noventa y nueve por ciento era experiencia -que es la madre de todas las ciencias- y que el uno por ciento era, propiamente, la formación profesional...

Profesor: Claro.

Entrevistador: ...pero que sin ese uno por ciento, ¿cómo sería la formación de un profesor?

Profesor: Difícil.

Entrevistador: Difícil.

Profesor: O sea, se usan todos, que le...

Entrevistador: (No se entiende 43:35”) la base.

Profesor: ... le falta de la base.

Entrevistador: Era una base potente, claro (diálogo superpuesto 43:37”).

Profesor: El edificio lo, lo puedo con...el edificio puede ser en cinco pisos o treinta, pero si la base es muy mala... **(E2, líneas 851-873)**

En esa misma línea, destaca que la formación universitaria y profesional implica estar capacitado para llevar a cabo la tarea que está realizando, con la precaución adicional de que, a diferencia de otras ocupaciones, el trabajo bien o mal realizado con un estudiante no es reversible. Tener una buena base de formación adquiere una relevancia y responsabilidad mayor al contemplar las consecuencias:

Profesor: Por algo la palabra profesional significa que tiene que ser competente en la actividad que está desempeñando, competente, o sea, que sepa lo que está haciendo.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Porque si yo estoy, soy maestro chasquilla, así como una, yo aprendí porque mi papá me enseñó a colocar ladrillos y yo voy a una casa, coloco ladrillos, los coloco mal, la muralla la puedo botar, pero un alumno no lo puedo regresar a cero para que enseñarle de nuevo; años que se hicieron cosas malas. **(E2, líneas 935-943)**

En resumidas cuentas, el profesor considera que la parte más importante y sustancial de la formación profesional es la experiencia que se obtiene al lidiar con los desafíos cotidianos y trascendentales de la docencia. Sin embargo, esto implica entregar un lugar igualmente importante a la formación universitaria vista como la base del desarrollo profesional posterior, formación que, debidamente aprendida, califica al docente de estar suficientemente capacitado para ser responsable de la enseñanza de un/a estudiante.

Los apoyos mutuos para el desarrollo y el trabajo

Junto a la experiencia situada y a una fuerte formación universitaria, las oportunidades de colaboración para el desarrollo profesional y para el trabajo en sí mismo representan un elemento positivo para el profesor. Esto lo expresa en diversos matices que puede adquirir esta cooperación entre colegas: rememorando su formación inicial, aprender observando clases de otros colegas o en conversaciones casuales, teniendo apoyo en clases por parte de practicantes o colegas más jóvenes y entregando apoyo y retroalimentación de vuelta, estableciendo momentos de auto y co-cuidado, etc. Así, por ejemplo, el profesor recuerda las interacciones que ha tenido tanto con colegas como con conocidos de otras ocupaciones:

Profesor: Si, muchas, muchas cosas. Si, por ejemplo uno cuando tiene roce con amigos, son colegas, son de otras profesiones, aprende siempre pequeños detallitos. Todo, todo, todo uno lo aprende, El detallito que, un colega en tal parte hizo tal cosa, o yo hago tal cosa, sirve como intercambio. A mí me resultó tal cosa, no me resultó lo otro, el lenguaje. **(E2, líneas 386-390)**

Profesor: Claro, sí, sí. Yo siempre lo que, siempre, eh, lo que siempre he a, trataba de observar, observar clases en la universidad con otros colegas que eran de la

misma materia, cómo lo hacían, qué cosas, qué cosas buenas, qué cosas, tratar de no buscarle lo malo, “ah, este compadre hace”, no, lo bueno que tiene, o sea, todos tenemos defectos, todos tenemos virtudes, yo iría por el lado de las virtudes. **(E2, líneas 584-588)**

Esta clase de intercambios, de manera similar a su propia experiencia como fue descrito anteriormente, también se basan en las experiencias cotidianas de las personas con las que interactúa. También plantea la importancia de rescatar los pequeños detalles y enfocarse en las cosas positivas, perspectiva que contempla también en una situación hipotética donde él sea la figura más experimentada, entregando enseñanzas al mismo tiempo que recibe apoyo:

Profesor: De repente cuando empiezan a cuando uno ya tiene interacción con muchos más colegas de la edad, el colega de otra edad, eh, empiezan los, las ayudas, por ejemplo, yo, por ejemplo, con un cabro joven le voy a enseñarle, no le voy a enseñarle las mañas, le voy a enseñar, “mira, esto es lo que tienes que hacer, y esto lo que es bueno tienes, esto tienes que seguir”... **(E2, líneas 746-750)**

Profesor: Mientras una persona está explicando en un grupo, este, está cubierta la espalda. Entonces, ¿qué sucede?, el alumno ya no que va a hacer algo tiene, tiene dos visiones distintas y eso le baja el matiz de ser desordenado, otro ser agresivo, porque ya hay dos profe aquí adentro.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Pienso que más adelante debiera ser de la situación de este tipo de grado de alumnos, de agresividad, que va a haber un profesor tutor, que el que va manejando y el otro profesor, el ayudante podría ser, que un practicante que vaya mejorando.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Y que sea estudiante de matemáticas, podría ser, o de física. Ahí, o un ca, eh, un cabro que sepa que va a meter profesor que, que esté in situ solucionando. O sea, ver que es lo que hizo el profesor. **(E1, líneas 447-462)**

De este modo, el desarrollo profesional y aprendizaje no es un fenómeno netamente individual, de absorber lo que otros pueden aportar, sino también entregar apoyo al mismo tiempo. Del mismo modo, uno de los apoyos importantes que el profesor comenta serían importantes para el desarrollo profesional, son la mantención de espacios de auto-cuidado y co-cuidado, como manera de descanso y respiro durante la jornada, como expresa en el siguiente extracto:

Profesor: Los apoyos importantes es tener dentro del trabajo que nosotros queremos, por ejemplo es que dentro de la misma actividad docente tengamos un tiempo de como de, una especie de un baile entretenido que estaba haciendo mi colega que, que dentro del desarrollo de la clase del día, por ejemplo, un día estábamos, ejemplo, que nos relajemos, que movamos el cuerpo, que hagamos una tonificación, (balbuceo 33:24”), él es el experto, eh, que de repente nos reunimos a conversar y a hablar cosas que, que, que sean productivas o, entonces, esas cosas se necesitan.

Entrevistador: En el autocuidado.

Profesor: La pa...es el autocuidado, ¿autocuidado era, estimado? ¿Autocuidado?

Voz de fondo (no identificado): Autocuidado, pero, en el fondo, tratamos de plantearlo como en co-cuidado.

Entrevistador: Ah, claro, el cuidado colectivo

Profesor: Claro, esa, esa es la idea, co-cuidado. **(E2, líneas 612-629)**

Un aspecto importante a destacar del extracto anterior, es que esos momentos de cuidado sean considerados como parte de la actividad docente, no quedar fuera de ella, en los tiempos privados. Así, el profesor le da importancia a las diferentes maneras en que expresiones colectivas de colaboración puedan representar un elemento a favor del desarrollo profesional, expresiones en donde la heterogeneidad de experiencias aparece de manera transversal en sus dichos.

Figuras mentoras durante la formación

De manera relacionada al apartado anterior, el profesor recuerda cómo su manera de actuar, de disponer de los roles que ocupa y de mantener su autoridad, fueron en parte debido a la influencia que tuvieron otros docentes de su etapa escolar y universitaria:

Siempre quise, yo aprendí de un profe, del profe de educación física (balbuceo 19:03”). Era un barrabás (balbuceo 19:06”), en cuanto a con fuerza, “vamos, trabajando” (...) Y la personalidad de él es la que tengo yo y otro profe de matemáticas, fuerte, que no te amilanen, fuerte, firme, firme, firme. Son las razones. Si tú estás diciendo algo porque tienes la certeza de hacerlo. Si te llaman la atención, porque tengo la certeza, aunque no esté jugando. **(E2, líneas 354-366)**

Profesor: Claro, ¿pa’ qué, pa’ qué mostrar más? O sea, eso al principio. Después empecé a ver que en mis colegas había un caballero que tenía la edad que tenía ahora, y uno iba a observar clases, observaba yo, fui a mirar, y le hacía monitos a los cabros, explicaba cosas, yo no hacía eso, y le hago la pregunta ¿por qué lo hace?, “(no se entiende 30:23”) como profesor tengo que entregar todo lo que tengo”, tenís que entregar todo lo que tienes, no es para ti, si tú te mueres el conocimiento queda allí, el que tú tienes lo entregas, se multiplica acá. **(E2, líneas 559-565)**

Este apartado en conjunto con el anterior destaca otro elemento importante de la formación y desarrollo profesional: la colegialidad como oportunidad formativa, el intercambio de experiencias diferentes y de compartir desafíos cotidianos como aprendizaje docente.

El lugar de iniciativas externas de perfeccionamiento docente

Por otro lado, los programas de perfeccionamiento son bien recibidas por parte del profesor, siempre y cuando busquen aportar con elementos nuevos, no reemplazar las dinámicas y experiencias internas al profesorado:

Profesor: Todo, todo curso de perfeccionamiento, todo, todo que se haga en pro de, de ayuda al profesor es bueno, todo. Con todo, es bueno que te vengán a enseñar algo nuevo, que te vengán a proyectar algo, algo bueno, no un curso en que “a ver, hagamos esta, ¿quién ha hecho la mejor clase?”, y te empiezan a hacer lo mismo de repetitivo.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Que sea un aporte, de afuera que te, que te vengan a enseñar. O sea, inventa, “mira, en este país se está haciendo este tipo de clases, ¿podríamos hacerlo acá?, ¿cómo lo podríamos hacer nosotros?”, pero nosotros vemos el modelo, “ah, qué simpático”, “oye, complicado”, “ah, pero ahí trabajan dos profesores, y son quince alumnos, aquí yo tengo treinta y estoy solito”. **(E2, líneas 774-785)**

El extracto anterior permite dar cuenta del lugar que concibe para los programas de perfeccionamiento que sean externos al establecimiento, deben referir a experiencias nuevas que puedan ser libremente discutidas por los/as profesores/as, no buscar comparaciones que promuevan la competencia entre ellos/as. Este extracto permite empezar a mirar con mayor atención cuál es el lugar que ocupan otros actores educativos dentro de lo que el profesor considera importante para la formación y desarrollo profesional.

La problemática de otros actores

Siguiendo con la importancia transversal que tiene la experiencia cotidiana para el trabajo y la profesión docente, el profesor muestra una tensión presente con aquellas figuras que desconocen la realidad cotidiana, asemejándola a un lugar de trabajo intenso como lo es una posta:

Profesor: Porque no está adentro. Porque no está adentro. Porque no vive el mundo.

Entrevistador: No vive el mundo escolar.

Profesor: No vive en el mundo escolar, porque no lo vive. Yo no puedo vivir el mundo, no puedo vivir el mundo, por ejemplo, de clínico, del hospital, de la posta, porque yo no paso todos los días, para saber cómo se vive tengo que pasar un día completo en saber quién es, quien, cual es el funcionario que trabaja ahí, cual es que van, y cuando están saturados, cuando tiene, sabe, tenemos veinticinco enfermos y tener como tres horas, hay que estar ahí, poh. **(E1, líneas 921-930)**

Del mismo modo, realiza un cuestionamiento hacia otros actores del mundo educativo que, por un lado, se han introducido en las escuelas y en las aulas (como los/as psicólogos/as), lo que el profesor ve como un hecho que le ha hecho perder autoridad frente a personas que no saben de educación:

Profesor: Y pa' fuera, no más. Y se aplicaba el reglamento y el apoderado tenía que aceptar. Ahora los tiempos han cambiado porque al profesor le han hecho perder autoridad. El hecho de las tantas supervisiones, que tanta gente que se mete en educación, que no sabe de educación, entonces, en vez de ayudar la empeora.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Y voy a ser más enfático. Lamentablemente cuando entraron los psicólogos, y hay que reconocer, yo siempre he dicho el psicólogo siempre trataba a la persona como la famosa caja Skinner, que es lo primero que uno enseña en psicología, y que la sala de clase no es una caja Skinner, es un grupo de personas diariamente distintas, ¿ah? El médico nunca va a atender a diez pacientes al mismo tiempo, lo atiende solito, el profesor no, mínimo el profesor tiene, en el mejor de los casos, mínimo de quince alumnos para arriba de los colegios pagados, ¿ah?, pero sin, eh, más de una persona enfrente. **(E1, líneas 227-241)**

Por lo tanto, el profesor considera que el trabajo en escuela reviste de una alta intensidad llena de obstáculos, y que la introducción de otros actores ha llevado a una pérdida de autoridad, que se pudo ver anteriormente como muy importante en su trabajo. Así, este apartado y el anterior permite ver que hay una tensión y un delicado equilibrio en cuanto al lugar que ocupan otros actores dentro de la escuela y en la definición del trabajo profesional docente. Son bienvenidas las instancias donde se puedan discutir nuevas ideas o modalidades y poder contrastarlas con sus propias experiencias, sin embargo, no tiene buena opinión de la intromisión de otros actores o juicios que desconozcan lo que ocurre adentro de la escuela. Uno de esos aspectos, que se verá a continuación, dice relación con los cambios que él ha visto con sus estudiantes con el pasar de los años.

Las transformaciones de los/as estudiantes y su efecto en la formación

Muy relacionado al tema de cómo se da la relación entre el profesor y los/as estudiantes, han sido los cambios que han ocurrido durante los años, reconociendo el profesor que ahora se ha vuelto más difícil:

Entrevistador: Claro. Y usted dijo que los tiempos habían cambiado, pero yo creo que ¿es más difícil ahora?

Profesor: Es mucho más difícil.

Entrevistador: ¿Por qué?

Profesor: ¿Por qué? Antes el alumno era más sumiso; o sea, el profesor era autoridad y si no pa' fuera, si no suspendido. **(E1, líneas 215-224)**

La dificultad es reconocida en función de la pérdida de autoridad. Bajo otras condiciones, quizás no significaría una dificultad mayor, pero como se ha abordado anteriormente, el mantener y encuadrar sus roles y relación con sus estudiantes desde una posición dominante, ha logrado que estas transformaciones lleven a mayores dificultades. Esto lo manifiesta principalmente desde el ámbito normativo, aunque incluye elementos propiamente judiciales:

Profesor: Y nunca va a tener una enseñanza personalizada. Entonces se cometen errores porque también hay que dar cuenta que la formación del profesional - profesor- no es la misma que se requiere actualidad, no fueron formados para él. No... no, uno toma como chiste, pero creo que después está, cuando uno jubile, es decir, profesor que después va a tener que tener cursos en el OS nue, en el OS9 de carabineros, investigador porque hay situaciones en las cuales riñes la, el asunto de la legalidad. Entonces...

Entrevistador: Claro.

Profesor: ...hay cosas que uno no se permite. O sea, el alumno, antes, uno decía el alumno, uno lo podía, trajinarle los bolsillos, si andaba trayendo droga. No puede trajinarle alumno, no puede decirle a la niña “muéstrame lo que tienes en tu cartera” porque eso es privativo. **(E1, líneas 245-258)**

En estas transformaciones reconoce elementos que no son abordados durante la formación y que exceden la descripción tradicional de la preparación que debería tener un/a docente. Si bien podría representar un ejemplo extremo, también se ven aspectos relativos a la relación entre estudiantes y profesor dentro del aula, como se ve en el siguiente extracto:

Profesor: Claro. No es lo mismo ahora, por ejemplo, no es lo mismo ahora hablar con un alumno, eh, en clases que hablar antes, o sea, uno tiene que emplear, eh, antes el profesor era más dictatorial...ahora tiene que entrar más en el plano de usar el, el lenguaje...no coloquial, no puede no entrar el, el lenguaje, pero si usar, ehm, la llegada más rápida.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Ah, hay palabras que (diálogo superpuesto).

Entrevistador: Hay que privilegiar la llegada rápida.

Profesor: Claro, te digo, oye, antes de decirle al profe “no, usted tenía que ser así”, “sí, señor”, antes era muy dictatorial y lo que era el profesor, era ley lo que decía, y podía estar equivocado. (E2, líneas 885-898)

Un tema que no se vio durante los seguimientos, pero que sí apareció durante las entrevistas posteriores, fueron los cambios que el profesor había visto en los estudiantes con el paso de las generaciones. En particular, las temáticas respecto a orientación sexual e identidad de género se han hecho muy presentes entre los/as estudiantes, junto a temas interculturales. Asuntos que el profesor asume debe reconocer y aprender a integrar a su trabajo, aunque no exprese una reflexión más acabada respecto del tema:

Profesor: Porque cuando usted fue estudiante su mamá dijo “es que est... estas chiquillas eran tan distintas, que usted... usaba minifalda que estas chiquillas, en los tiempos de nosotros no usábamos minifalda, la educación era distinta”. El tiempo va a evolucionar. Incluso ha evolucionado tanto que ahora la, el asunto del género es importante, o es transgénero, porque con la de, de alumnos que se cuenta un gusto de la...etnias distintas, alumnos de condiciones sexuales distintas, y uno tiene que aceptarlos como persona, tal como es.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Ahora no puede hacer como broma, así “Uuuuy”, y hacer una cuestión, no por qué...

Entrevistador: O sea, usted tiene que ver cómo integra eso nuevo que está pasando a su trabajo.

Profesor: Claro, se integra, puede ser un alumno, bueno, que tenga la condición sexual que sea, ah, y hombres y mujeres. De hecho, las hay y muchos acá en el colegio. En la noche también. **(E1, líneas 115-133)**

De este modo, el profesor reconoce que las nuevas generaciones de estudiantes y las transformaciones socioculturales le han traído dificultades para su labor, y que abordan aspectos que no son considerados como parte de la formación típica que tiene un docente. Reconoce una tensión entre mantenerse como autoridad, pero privilegiando una llega más “rápida” y amena en contraste a un estilo que él mismo llama “dictatorial” y “autoritario”.

En resumen, el desarrollo profesional es visto por el profesor como un proceso que está fuertemente ligado a la experiencia misma de trabajo, que se nutre del intercambio de experiencias principalmente con otros colegas, del apoyo mutuo y de la experiencia escolar y/o universitaria. Por otro lado, la formación universitaria se concibe como una base importante para el desarrollo posterior, mientras que existen tensiones entre el lugar que debiesen ocupar otros actores dentro del desarrollo y devenir del trabajo. Por último, identifica ciertas transformaciones socioculturales y en las nuevas generaciones de estudiantes que representan nuevos desafíos y dificultades, lo cual requiere ir adquiriendo y desarrollando nuevas capacidades y habilidades para relacionarse con sus estudiantes.

Por lo tanto, el carácter fuertemente relacional del trabajo y la manera en que éste se nutre principalmente de la experiencia, lleva a realizar también un análisis de la relación que existe entre la constitución y desarrollo de la identidad profesional y la identidad personal. Esto se verá a continuación.

6.1.4 *“Yo soy profesor en todos lados”*: el juego entre la identidad profesional e identidad personal

Como se ha podido vislumbrar en los apartados anteriores, mucho de las ideas sobre lo que implica la profesión docente, su formación y desarrollo, aparecen ligadas de manera cercana con los propios procesos vitales y las maneras en que establecen relaciones con otros sujetos. En vista de lo anterior, se consideró meritorio seguir en la línea de lo propuesto por O’Connor (2008) e indagar de manera más exhaustiva acerca de la manera en que se relacionan la vida profesional y la vida personal.

El equilibrio entre los afectos y el rigor interno

Un primer elemento que resalta respecto del carácter fuertemente involucrado de la persona en la profesión y viceversa, es el manejo y regulación de los afectos en la relación pedagógica. Teniendo la docencia muchos aspectos relacionales centrales en el trabajo (como ya se expuso anteriormente), además el profesor reconoce el carácter dinámico y siempre cambiante del espacio de trabajo, incluyendo a estudiantes y sí mismo:

Profesor: ... la oficina del profesor, el lugar de trabajo, no es el mismo todos los días, no es el mismo alumno, no es la misma característica.

Entrevistador: Y usted me dijo que tampoco era el mismo profesor.

Profesor: Y tampoco era el mismo porque, a lo mejor, hoy día vengo contento, ehm, me arreglé con la señora, vamos a salir a pasear, le llegó una plata extra, arregló la cuestión y yo vengo contento (...) Y un día me veo al, al revés, puedo estar contento y un chiquillo está con la cara larga porque está enfermo. Entonces, uno tiene que buscar el sano equilibrio, ni muy eufórico ni muy, ni muy tirado hacia abajo, ahí, no más. El, como el rigor va por dentro. **(E2, líneas 976-1002)**

En el extracto recién expuesto se puede ver cómo el profesor debe primero reconocer las condiciones cambiantes tanto en él mismo como sus estudiantes, pero a la vez debe regular sus afectos en función de lo requerido en la relación que tenga con sus estudiantes.

Relación inseparable entre el rol profesional y los espacios fuera del trabajo

Uno de los elementos más llamativos vistos durante las entrevistas, fue la manera franca en que el profesor asumía que su rol como profesor se extendía más allá de su trabajo. Este asunto ya fue mencionado anteriormente respecto a la relación con sus estudiantes, pero luego se describe que este rol se asume sin mayores contradicciones tanto en espacios públicos como en la vida privada:

Profesor: Profesor en todos lados. Yo no puedo salir a la calle “fíjate por”, mmm, de repente, puede ser, o a ti, puede ser un apoderado, puede ser hermano de un apoderado, o fuera un primo, “oye, el profe, mire”; son en todos lados. Hay circunstancias, por supuesto, que no, en la cual va a ser a, va a estar apremiado su vida, o la, su integridad física, que va a tener que salirse del rol, propiamente tal, que ahí, ¿ah?, es normal, pero el profesor dentro de todo ámbito, es profesor en todas partes. **(E2, líneas 289-295)**

Profesor: En mi vida anterior, mi matrimonio anterior, si me molestaba porque mi señora no, no era, afuera de la educación, pero, pero mi hija si me entendía porque yo la, yo les enseñaba y les enseñaba como alumnas. Mi hija siempre me decía” papá, soy tu hija, no me soy una alumna”, “yo te estoy enseñando matemáticas, te estoy enseñando física, te tengo que enseñar como corresponde”, y por ahí empecé a enganchar con la pedagogía y es profesora; mi hijo no enganchó porque no quiso, no más... **(E2, líneas 301- 306)**

En el último extracto, el profesor menciona que las complicaciones que causaba el extender el rol de profesor a la vida personal se dieron porque la pareja anterior “estaba fuera del mundo de la educación”, sin ahondar más en aquella idea. Por otro lado, resulta importante destacar que, pese a los reproches iniciales de la hija, el profesor comenta que se mantenía firme y convencido de su rol de profesor. Lo anterior entrega una primera impresión fuerte de la relación inseparable entre la identidad personal del rol profesional, pero más importante que eso, resulta el hecho de que esta relación aparece como asumida y aceptada de manera consciente; no como un hecho accidental o indeseado. Esto lleva a ver en el siguiente apartado una posible razón parcial que permita comprender lo anterior.

Demostrar orgullo profesional

De manera concordante otros indicadores ya expuestos, el profesor rescata y valora una manera de desenvolverse en la escuela manteniendo un carácter firme, y en ocasiones dominante. Sin embargo, considerando el punto anterior, este carácter se manifiesta también en los otros ámbitos de su vida, abiertamente manifestando orgullo por no sólo por su profesión, sino también por los conocimientos que posee y busca compartir:

Profesor: Eh, sí, de repente, a ver, medio, medio ególatra, pero hay gente que dice “¿usted es?”, “no, yo soy profesor”.

Entrevistador: Ah, dice...

Profesor: “¿Cómo?”

Entrevistador: ... dice bajito.

Profesor: (Susurro) “Soy profesor de matemáticas”, “ah”. (Voz normal) “¿Usted qué es?”, “no, yo soy profesor de matemáticas y física, también conozco otras ciencias, la astronomía”, tiro todo a la parrilla, o sea, me siento orgulloso que soy, no me minimizo. **(E2, líneas 335-346)**

O sea, no lo que yo tengo me lo vanaglorio, porque uno como profesor aprendió para enseñarlo y para entregarlo, no para beneficio propio. **(E2, líneas 534-536)**

En definitiva, el hecho de que el profesor comente que evita “minimizarse” y en cierto sentido “esconder” sus conocimientos, es coherente con ideas anteriores referidas a su necesidad de ser autoridad, de mantenerse siempre firme frente a sus estudiantes, etc. Lo cual el profesor reconoce fueron actitudes y comportamientos que aprendió de otros profesores.

Aspectos que enriquecen y valoran la profesión

Anteriormente ya se pudo constatar que el profesor valora la experiencia, los intercambios de experiencias y también programas de perfeccionamiento a la hora de plantear el desarrollo profesional. Sin embargo, al preguntarle cuáles eran los aspectos que enriquecían

su profesión, sus comentarios fueron siempre en torno a la recompensa que recibe por parte de sus estudiantes, particularmente esos momentos donde podía ver “su labor” en el proceso de aprendizaje:

Profesor: Uno tiene que pensar que tiene que lograrlo, si no lo logra es fracaso.

Entrevistador: Claro. Pero lo que usted siente así que...

Profesor: De repente uno siente que las fuerzas flaquean, pero de repente hay siempre una convicción de decir “no todo está perdido”, siempre hay alguien que, siempre en un curso hay dos o tres alumnos que van por el lado del aprendizaje.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Hay siempre alumnos que, que uno, aparentemente, no se da cuenta, hay alumnos que están siguiendo el proceso, que están estudiando, que preguntan muy bien, preguntan bien la materia, preguntan intencionadamente, la pregunta no es que le ayuden sino, si usted hizo esa pregunta el otro día por qué hoy día usted la cambió, ¿no debiera haber sido así? O sea, hay un, ahí, inmediatamente se nota que hay un proceso de aprendizaje. Son los menos. Antes pensábamos en un curso, la mitad del curso, muy bueno; ahora pensamos menos de la mitad, pero, de hecho, los hay. **(E1, líneas 269-285)**

Profesor: Si. A veces los aportes (diálogo superpuesto 5:19” a 5:20”) el alumno, el alumno que engancha y hace su aporte, el trabajo se hace más enriquecedor porque ahí va la labor de uno (...) de repente, cuando el alumno engancha, engancha con un tema que él sabe, y lo que, y te estaba diciendo, cuando engancha con algo que él, produce curiosidad, produce un cambio de aprendizaje inmediatamente porque, con ese gusto, vengo a investigar lo que hay que estudiar. Claro, porque si no, si no me encuentra todo vacío. **(E2, líneas 90 -101)**

Tanto en los extractos mostrados como en el corpus de análisis, se puede ver que el involucramiento de los/as estudiantes se da, según el profesor, a partir de poder relacionar los contenidos con la vida diaria. De esta manera, es coherente ver el enriquecimiento de la profesión desde esta perspectiva, considerando la importancia que se le da a la experiencia y a los aspectos relacionales que son fundamentales del quehacer docente.

Aspectos que empobrecen la profesión docente

Siguiendo en la misma línea, los aspectos que el profesor mencionó empobrecían la profesión se dieron también en torno a la relación pedagógica con sus estudiantes y los elementos que distraen de esa relación:

Profesor: La poca, la poca motivación de los alumnos, (no se entiende 7:09”), y, y el uso indiscriminado del celular que no, no usan el para la forma correcta, el escuchar música, para ellos, es generalizado, son muy pocos alumnos que participan o les gusta la música, es una parte le (no se entiende 7:28”). **(E2, líneas 117-120)**

Profesor: De repente hay alumnos que empiezan a enganchar, ehm, lo empiezan a conocer en el otro ámbito. (Balbuco 7:48”). Por ejemplo, cuando voy a pedir un trabajo, yo les empiezo a dar ideas y algunos alumnos me, empiezan como “oiga, no, no es tan pesado al final, se ríe, cuenta chistes, (...) es decir, hay que colocarse en el ámbito, es decir, cuando resulta algo bueno, engancha el alumno, estamos bien, entonces uno es persona, y uno dentro de la sala, la asignatura, no es una asignatura que la cual uno vaya a estar payaseando, no, no puede estar, riéndose, que tiene, que, eh, el distraerse, o sea, la, eh, la poca continuidad que tiene es producto de, de que estos alumnos, la gran mayoría, no tienen ese apoyo en la casa, o sea, no vienen al colegio a aprender, sino a pasarlo bien, mucho. **(E2, líneas 133-146)**

En los extractos anteriores se pueden rescatar varias ideas: en primer lugar, la falta de motivación y participación aparece inmediatamente, además de la mención de los celulares y su “uso incorrecto” (escuchando música) durante las clases, como un elemento relativamente reciente en su historia profesional. Sin embargo, lo más llamativo es la dificultad que adquiere para el profesor que sus estudiantes lo conozcan “en otro ámbito” (es decir, con un modo de ser más informal y cercano), lo cual lleva a que interfiera en su rol pedagógico dentro de las clases. Junto a eso, el hecho de que para el profesor sea problemático que los/as estudiantes “vayan a pasarlo bien a la escuela y no a aprender”, supone una visión interesante de lo que suponen los procesos de enseñanza-aprendizaje y su propia relación con sus estudiantes. Esto tensiona la manera en que el profesor se aproxima a su propio trabajo, teniendo que buscar la “llegada rápida” y buscar el

“enganche” con sus estudiantes, pero evitando que la informalidad distraiga de los contenidos pedagógicos como tal.

Por otro lado, el requerimiento formal de las planificaciones también emergió como un elemento problemático. Particularmente se refiere a la necesidad de que sean flexibles y amplias, pues muchas veces las circunstancias cambian y no es posible realizar la clase según se tenía contemplado:

Profesor: Si. Yo pienso que la, más que la planificación, como que la planificación mensual, diaria, yo pienso que hay establecimientos educacionales que trabajan con la planificación pre establecida con cierto rango de, de sol, de holgura, porque si yo un día tengo planificado, por ejemplo ver el, vamos a ver el, en física un tema y no hay energía eléctrica, ¿no voy a hacer clases? tengo que hacerla, con otro método; tengo que, tengo que variar, entonces la planificación que estaba para esa clase falló, entonces esa planificación día a día, que me demoré no sé cuánto en hacerla, ese día falló, pérdida de tiempo. En cambio, si yo tengo una planificación en la cual puedo sortear el plan A, plan B, plan C, puedo hacerlo. **(E2, líneas 176-184)**

Profesor: Claro, eso se pierde. Ahí se pierde el trabajo, todo, pucha, hice las planificaciones el mes pasado y tuve que ir al teatro dos veces, perdí mis clases y, lo lindo, que a lo mejor perdí dos horas de haber hecho alguna cosa más interesante, perdí el tiempo en cosas que no las ocupé. **(E2, líneas 195-198)**

Así, en los extractos anteriores el profesor comenta que el aspecto más problemático es cuando requieren una cantidad desmedida de trabajo (planificaciones clase a clase, por ejemplo), cuando las circunstancias pueden invalidar todo ese trabajo que podría haberse aprovechado en otros asuntos, o haber sido más productivo al tener la flexibilidad de establecer varios planes. El profesor lo considera como un elemento que no aporta a la profesión en cuanto a una cantidad de energía y tiempo que puede desperdiciarse completamente dadas las condiciones cambiantes del trabajo docente.

En resumen, el vínculo que existe entre la identidad personal y la identidad profesional es fuerte y mutuamente inclusivo: se ha podido ver cómo la identidad profesional traspasa el espacio de trabajo y se despliega de manera asumida y consciente (aunque no exento de

conflictos), y se ha visto como la historia personal configura y enriquece la identidad profesional. Asimismo, se ha visto cómo la centralidad de las relaciones en el trabajo también configura la manera en que se desenvuelve la profesión, el rol que juegan los afectos, y los aspectos que enriquecen o empobrecen la docencia.

6.2 PROFESORA DE HISTORIA, ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO NO SELECTIVO

6.2.1 Aspectos centrales del trabajo

De igual modo que en el caso anterior, es necesario identificar algunos aspectos centrales del trabajo de acuerdo a lo visto en el seguimiento y comentado por la profesora de historia. De este modo, se describirán aquellos elementos que destacan del trabajo de la profesora, como la predilección por el trabajo grupal y lo que eso conlleva, la dedicación de trabajo para preparar diversos materiales educativos, y el mantener el flujo de la clase como tal.

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes

En los seguimientos, se pudo observar que la profesora debió prestar atención a la manera en que se relacionaban sus estudiantes. Esto en relación a que su metodología de trabajo con sus estudiantes consistió en formar grupos con ellos, lo cual llevó a encontrar dificultades dentro de un grupo:

10.50

El grupo se para de nuevo a la puerta.

V: “¡Chiquillos por favor! Íbamos súper bien”. Profe recoge una silla que botaron los estudiantes al pararse. Se vuelve a sentar con ellos (grupo 1).

V: “Escuchen, están en la segunda parte del trabajo. Si quieren pueden cambiar el coordinador, pero tienen que decidirlo ustedes. ¿Quién quiere ser coordinador?” (2 levantan la mano). “¿Quién vota por Julia?” (Sólo 1). “Sergio entonces encargado del grupo, diga las instrucciones” (Sergio las lee). (**Seguimiento 2, líneas 165-172**)

De este modo, su metodología de trabajo requiere que preste atención a las dinámicas grupales que se dan entre sus estudiantes. Incluso, se pudo observar cómo los grupos eran inmodificables y, con las persistentes dificultades que estaban encontrando, la profesora recurre a preguntar a los estudiantes presentes sobre la manera en que se relacionan:

V: “Quinta vez que digo lo mismo, los grupos no se pueden modificar...tienen que integrar a los mismos...qué difícil es hacer grupos en este curso, que difícil trabajar” (los estudiantes la escuchan callados). “Me llama la atención que cueste tanto trabajar en grupo en este curso...nadie quiere trabajar con nadie...quiero preguntarles: ¿Les pasa esto en otros cursos? ¿Les pasa desde siempre?”

E: Siempre.

V: ¿Pero por qué pasa eso?

E: No tenemos relaciones.

V: Pero yo los veo amigos...

E: No hay buena comunicación...jugamos y peleamos.

V: (...) Tenemos que hacer que pasemos un buen rato acá en el colegio...tenemos algo positivo...que todos queremos estar acá...tenemos un problema grave...tenemos que hacer que pasemos un buen momento porque estamos todo el día juntos. (S2, líneas 45-73)

En la última parte del extracto anterior es posible ver una preocupación que va más allá de la metodología particular de trabajo grupal, y se extiende a las relaciones y el bienestar general de ella y sus estudiantes en el establecimiento. Aunque más allá de esta conversación no se observó una continuación del tema durante los seguimientos.

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes y normas institucionales

Durante las jornadas de seguimiento, los aspectos del trabajo relacionados con la mantención de las normas institucionales se vieron circunscritos a un par de casos puntuales relacionados a dos estudiantes de su curso de jefatura:

La profesora me cuenta que “S y J son los imposibles del curso” del que es profesora jefe. S viene con problemas de conducta todo el año. La apoderada ha sido citada varias veces. La profesora reporta que en general no viene, pero que al menos vino una vez y quedaron en un acuerdo de llevarlo a psicólogo y varios otros acuerdos más, que no se cumplieron de su parte **(S1, líneas 379-383)**.

Las circunstancias particulares a los que debió atender fueron en torno a dos situaciones con estos estudiantes: en primer lugar, la compra y venta de un celular robado a otro estudiante del liceo. Esta situación se aborda en distintos momentos del seguimiento, donde la profesora mantuvo conversaciones con la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y con la estudiante involucrada, respectivamente. En segundo lugar, está el caso del otro estudiante, quien sufrió un accidente después de habersele negado la entrada al establecimiento:

V: “Hoy o ayer no lo dejaron entrar porque estaba citado con apoderado y llegó solo. Lo mandaron de vuelta para la casa y tuvo un accidente, al parecer lo atropellaron, según la mamá”. “Fue un grave error mandarlo de vuelta, ahora la mamá amenaza con querrela al colegio”. La madre ha llamado en un par de oportunidades al colegio y quedó de venir a la tarde. “No sé qué tan real es lo que ella dice”. **(S1, líneas 387-391)**

La profesora tuvo que comunicarse con la madre, hablar con el director, y en general estar pendiente del desarrollo de la situación de este estudiante. Durante todo esto, la profesora comenta que la inspectoría trabaja de manera descoordinada y que el equipo de apoyo psicosocial está muy sobrecargado de trabajo, teniendo dificultades para atender a situaciones complejas como éstas. Durante los seguimientos no se vieron más temas de disciplina y normativas salvo las interrupciones durante las clases, que se verá más adelante. Si bien este evento reviste un caso excepcional que sale de lo común, sirve como ejemplo para ilustrar las múltiples preocupaciones que persisten durante el día y rondan en los espacios de trabajo del docente, durante las clases, y en conversaciones con otras personas del recinto.

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes y el conocimiento

En la entrevista previa al seguimiento, la profesora manifiesta que motivar a sus estudiantes es una de las principales preocupaciones y dificultades de su trabajo, por lo que la manera en que ella media entre sus estudiantes y el conocimiento emerge en los seguimientos, como uno de los aspectos fundamentales de su trabajo, propósito que recalca en una entrevista posterior:

Profesora: Eh, yo estoy, así, convencida que esa es la escuela. Eh, más allá de las críticas que tiene la escuela, que es una cárcel, que reproduce, que no sé qué, yo creo que tenemos que tener la capacidad de, eh, poder transformar este espacio; transformarnos en fo, en, en la fo, eh, con el objetivo de que todos estos chiquillos, eh, sean agentes de cambio, poh, y que aporten a la transformación. En otro lugar no lo veo.

Entrevistador: Ya. En otro lugar social no lo ves.

Profesora: No lo veo. Me cuesta. **(E1, líneas 27-26)**

En esa línea, la profesora a lo largo de las clases registradas intenta involucrar a sus estudiantes de utilizando diversas herramientas y metodologías. Así, junto a los momentos en donde realiza la clase de manera principalmente expositiva, también utiliza medios audiovisuales, actividades manuales, guías, actividades grupales, etc. Además, se apoya no sólo en registros históricos, sino también en productos actuales de la cultura popular (como letras de hip hop chileno) que aluden a los contenidos que ella busca enseñar:

11.53

V: Ya chiquillos, ¿Cómo vamos? (al grupo 3) ¿Cómo van?

E: Bien, vamos en la 6.

V: ¿En serio van en la 6?

E: Nos falta la 2.

V: Pero es que la 2 es fundamental para hacer la 6. ¿La escucharon? ¿La leyeron?

E: La leímos, pero leyendo no se entiende mucho.

V la comienza a leer (es “Lo que no voy a decir” de Subverso).

V: ¿De qué pueblo habla?

E: De los mapuche.

V: Sigán leyendo la canción. Ya, ahora sí.

11.58

V: Vamos a cerrar ahora y expondremos la próxima clase después de la prueba.
¿Qué les parece usar canciones?

E: Bien interesante, pero es más difícil.

E: Hubiera sido mejor que nosotros eligiéramos las canciones

V: ¿Qué les parece el uso de las canciones como herramienta para comprender la historia? Para terminar vamos a decir una idea sobre las consecuencias de la Conquista.

Cada grupo dice una idea. (S2, líneas 459-478)

Como muestra el extracto, también se pudo observar que la profesora en ocasiones busca involucrar a sus estudiantes de manera más activa en la manera en que se realizan las clases, aunque no lo logre con la totalidad del curso. Esto se ve en el extracto anterior en la búsqueda de retroalimentación, pero resultan especialmente llamativos los momentos donde intenta generar activamente una discusión con sus estudiantes, donde las “respuestas correctas” ceden frente a la búsqueda de opiniones acerca de hechos históricos relevantes, hecho que es confirmado por la profesora posteriormente:

Los estudiantes están callados, escuchan y atienden. No toman nota, pero dejan que Valeria haga la clase. Valeria les pide que hagan un cuadro comparativo de los tres gobiernos en su cuaderno (Alessandri, Frei y Allende). Los chicos comienzan a escribir, aunque varios están medios perdidos.

9.26

Les habla de la UP, del movimiento de pobladores.

9.30

Les pone uno de esos videos “postales del Bicentenario”, es sobre el gobierno de Allende y su último discurso.

9.34

Termina el video y les pregunta; “¿Habr  hecho algo malo Allende para que le dieran un golpe de Estado?”. Los chicos no responden.

Un estudiante dice: “algo debe haber hecho mal para que le hayan hecho un golpe de Estado”. Otros lo critican. No se logra armar un diálogo, pero el tono es de respeto. **(S1, líneas 633-650)**

Profesora: Ehm, puede ser cuando yo les digo que, que opinen a partir como de la percepción que ellos tienen, no desde el conocimiento, porque aquí nada se ha acabado, sino que “ qu  cree usted, poh?, o sea,  algo debe pensar al respecto?”. Entonces como que, y, tampoco, burlarme de las tonteras que dicen; a veces igual me río porque dicen cada estupidez, pero, porque eso también ayuda como a relajar el ambiente **(E1, líneas 1343-1348)**

A diferencia de lo que se pudo observar en el caso anterior, aquellos elementos que aludieran a la relación de los estudiantes con la profesora pasaron de manera casi exclusiva por su rol en la entrega de conocimientos. De este modo, menciona cómo una de las principales habilidades que debe tener como profesora es tener la empatía, para poder llegar a los/as estudiantes, lograr que participen en sus clases, y poder mirarse a sí misma como docente:

Profesora: ... empatía; si no desarrollai' la empatía t , como profesor, profesora, no vai' a llegar ni a los estudiantes ni a nadie en la sociedad. Ehm, y, voy a dar un ejemplo, eh, con el tercero medio A. Un día la profe de física me fue a buscar el libro a mi sala, yo estaba en medio de la clase, y la profe me dice, después, a la

salida, me dice “oye, Valeria, y esos cabros ¿por qué estaban escuchando atentamente, si conmigo se portan súper mal?”, y yo le digo “pero eso es como lo normal, poh, pero no es que escuchen toda la clase, porque se dialoga bastante y los cabros aportan mucho”. Entonces, como que esas cosas a veces uno, a uno le sirve pa’ verse. **(E1, líneas 136-143)**

Profesora: Entonces, yo creo que, si eso se da tú puedes tener esta relación más armónica con el estudiante, no pa’ que el cabro aprenda y se aprenda todo el contenido, sino, que es mi objetivo, es para que él se reconozca quién es, poh. Y no en esta disputa de poder dentro de la sala en que yo soy el profesional docente y él es el estudiante que va a estar subordinado, sino que, que el entienda de alguna forma en el proceso que, que es una instancia de generar herramientas pa’ que él asuma un rol en... **(E1, líneas 159-165)**

En términos resumidos, se puede ver que la importancia que le entrega la profesora a una relación armónica dentro del aula – preocupación que aparece de manera transversal en los apartados – se da con el objeto de poder perseguir su propósito de lograr una transformación en sus estudiantes a través del conocimiento. Esto lo realiza a través de una mezcla de formas de trabajo de aula: desarrollo de guías grupales, intentando fomentar las opiniones de los/as estudiantes, uso de diversos materiales, etc. Se pudo ver que esto lo realizaba tanto con cursos mayores como con cursos menores, teniendo resultados diferentes en cada caso.

Aspectos relativos a mantener el flujo de la clase

Dado que el contexto de los seguimientos fue principalmente dentro de clases, la enseñanza como tal se vio aparejada, e interrumpida también, por la necesidad de la profesora de gestionar el flujo de éstas. Es decir, la hora de clases de la profesora se desarrolló entre pasar contenidos y buscar establecer ciertas condiciones para pasar tales contenidos:

La profesora tiene que llamarles la atención a dos estudiantes porque “están interrumpiendo mucho”. Luego saca a un estudiante de la sala (otro): “vaya a dar una vuelta para que despierte”.

10.30

El estudiante que salió vuelve a asomarse a la puerta. Valeria habla con él y se queda en la puerta un rato. **(S1, líneas 208-214)**

Así, la búsqueda de silencio para dar instrucciones o exponer, la prohibición del uso de celulares o reproductores de música, la vigilancia del trabajo en grupos, conforman tareas que la profesora debió llevar a cabo de manera recurrente. Los aspectos relacionados con el manejo del flujo de la clase (evitar interrupciones, guiar la atención, etc.) tuvieron una presencia igualmente importante frente a la enseñanza de contenidos como tal:

V: “A ver, tenemos un problema. Si ustedes hablan a la misma vez, si golpean la mesa, se distraen y me distraen. Yo me distraigo también, yo también tengo problemas, todos tenemos problemas. Se me olvida todo. Van a hacer que diga cualquier tontera de acá en adelante.

Se arma un diálogo entre la profesora y los estudiantes. Los estudiantes hablan de a varios a la vez.

V: “A ver, así no se puede. No podemos hablar. De verdad a nosotros no nos interesan sus vidas personales. Este no es el momento para hablar de temas personales. Porque si cada uno se pone a hablar de lo que le pasa, no corresponde”.

Estudiante: “sí corresponde porque es nuestro derecho”. **(S2, líneas 285-294)**

De este modo, este apartado del manejo del flujo de la clase es la otra cara del apartado anterior (relación de los/as estudiantes con el conocimiento), pues cada clase era un ir y venir entre uno y otro aspecto. Tomados en conjunto, se pudo observar que el trabajo de la profesora dentro del aula consistió principalmente en manejar la expresividad de los/as estudiantes e intentar canalizarla hacia los procesos que ella buscaba promover; lo cual era un desafío mayor al preferir los trabajos grupales y las opiniones de los/as estudiantes.

Aspectos relativos a la preparación de clases y contenidos curriculares

Las tareas en torno a clases y contenidos curriculares engloban aquellas actividades que se desprenden de la enseñanza de los contenidos, tales como la preparación de materiales, guías, presentaciones, música, la recepción de tareas, etc. Como fue mencionado

anteriormente, la profesora se apoyó en diversos materiales y herramientas para realizar sus clases, por lo que fue posible también ver cómo ella los preparaba durante la jornada de trabajo:

Llegada 7.50

Llego a la sala de profesores, Valeria ya está ahí. Me dice que siempre llega temprano. Está preparando una presentación con fotos y música para la clase con el 3° medio. Las clases en media comienzan a las 8.20. Valeria está muy concentrada preparando el material y se queja de que “hay mucho ruido en la sala de profesores”. (S1, líneas 594-599)

Por otra parte, la profesora reconoce que realiza gran parte de su trabajo de preparación fuera de su horario de trabajo, en su propio hogar, para preparar material y crear actividades motivadoras:

Cuando B se va a otro lado le pregunto a V por el tema. Me dice que trabaja en casa todos los días, de lunes a jueves. ¿Cómo trabaja? Llega a casa como a las 18.00, ve tele un rato para desconectarse y luego se pone a pensar en las clases del día siguiente: hacer guías, preparar material, “es muy raro el día que pienso y tengo todo listo para mañana”. “Sobre todo pienso en buscar e inventar actividades motivadoras”. (S1, líneas 534-538)

Siguiendo ese mismo tema, destaca la dificultad que implica planificar para la semana reconociendo que no es posible prever todo lo que sucederá. Además de eso, los registros muestran en diversos momentos a la profesora desplazándose por diversos lados para llevar el material necesario a su siguiente clase, buscando mapas a la sala de profesores o guías a la sala de la UTP, canciones, etc. Aunque muchas de estas acciones son menores, ella expresa siempre andar “muy cargada”, dada la cantidad de materiales que ocupa y los dispositivos que requiere llevar a sus clases (computador portátil, proyector):

Profesora: Mucho tiempo. Lo otro, que yo no sé si es burocrático, pero el pedir el data (entrevistador intercala varios “sí”), el pedir la sala, el pedir, eh, la biblioteca, ah, ¿cachai?

Entrevistador: Claro. Son pequeñas acciones, pero que si las suman por todos los cursos en todos los días te dan mucho tiempo.

Profesora: Es súper desgastante.

Entrevistador: Ya, perfecto.

Profesora: Entonces llegai' a, a hacer la clase sin energía, poh.

Entrevistador: Claro.

Profesora: Porque todo el recreo fue como buscar cosas. **(E1, líneas 479-494)**

En resumidas cuentas, según los seguimientos se pudo ver que una parte muy importante del trabajo de la profesora consistía en preparar una diversidad de materiales y actividades para sus clases, lo cual representaba tiempos extendidos de preparación, especialmente fuera del horario laboral regular. Junto a eso, comenta el desgaste que implica pasar los recreos consiguiendo los materiales y las salas necesarias para realizar sus clases.

6.2.2 *“El ser profesional te pone en un lugar de poder”*: cuestionamiento al profesionalismo y las alternativas que surgen

A continuación, se procederá a dar cuenta de las maneras en que la profesora concibe su trabajo y los cuestionamientos que tiene al concepto de “profesión” docente. Esto representa un distanciamiento con la literatura revisada, y plantea la necesidad de realizar una aproximación inductiva para dar cuenta, con la mayor fidelidad posible, cómo la profesora concibe su trabajo y rol en la sociedad.

Conflicto con la “profesión” docente

Uno de los elementos más llamativos, recurrentes e importantes para entender la perspectiva que tiene la profesora de su trabajo y su posición en la sociedad, es su cuestionamiento al concepto de “profesión” como modo de entender la docencia. Esto dice relación, principalmente, con sus convicciones políticas que llevan a pensarse a sí misma como trabajadora, lo cual resulta incompatible con la idea de “profesión”:

Profesora: ¿En qué sentido? De hecho, cuando lo he planteado acá, en reuniones sindicales, es como que hace ruido a los profes, porque ponerte en un lugar, ponerte en el lugar del trabajador o trabajadora es como ponerte en otro lugar de la jerarquía de esta social...

Entrevistador: Sociedad.

Profesora: ... poh, ¿cachai? Entonces es mejor decir que somos profesionales de la educación, ¿cachai?, en vez de decir trabajadores. Entonces, yo creo que, finalmente, ese concepto es parte también de todo este mono que nos...

Entrevistador: ... de este modelo imperante

Profesora: De este modelo. Claro, poh. Es, es pa' engañarnos, poh, pa' generar nuestra falsa conciencia que el, bien lo hace, también, poh. **(E1, líneas 527-541)**

Tanto el extracto anterior como otros extractos en el corpus de análisis permiten ver que el recelo que la profesora manifiesta va más allá de una incomodidad personal, sino que lo plantea explícitamente como una estrategia utilizada por el actual modelo (capitalista y neoliberal) como una trampa para generar en el profesorado una “falsa conciencia”. La profesora considera que conceptos como “profesionalismo” y afines se instalan en las conciencias de los/as docentes producto de un “bombardeo” constante, sin mediar un proceso de reflexión mayor, lo cual va en desmedro de procesos de movilización y organización docente.

Por otro lado, la complejidad que encierra el concepto “profesional” lo reconoce también en sus estudiantes como una carga y presión social fuertes, y ocasionalmente en los/as apoderados/as que esperan una cierta responsabilidad a la hora de abordar problemáticas:

Profesora: Si, poh, decir que eres profesional es un estatus dentro de este modelo; de hecho, los cabros, cuarto medio, yo le hago al cuarto medio y los cabros me dicen “pero, profe, eh, yo no sé lo que quiero estudiar”, y yo le dije “está bien que no sepa lo que quiere estudiar, ¿Por qué tiene que saber?...”

Entrevistador: Si, poh.

Profesora: ... ¿Lo que quiere estudiar?, de hecho, de la PSU, pa' ver qué pasa, como lo, como es la situación, pero no estudie, descanse". Entonces, y ahí los cabros dicen "si, nosotros como que cargamos con una cuestión social en donde se espera que seamos profesionales de algo". Y hay un chiquillo ahí que está como con muchos cuestionamientos. Entonces, como que él cuestiona, se dio cuenta que hay un tema que es social, poh, que no es de él, que alguien le exige, hay una sociedad, un entorno, una familia que, ¿cachai?, porque te da estatus, poh, porque de esa forma ascendí', poh, socialmente. **(E1, líneas 570-584)**

Profesora: Eh, no siempre, yo lo he escuchado en un par de apoderados, quizá, ehm, que andan como ahí al choque.

Entrevistador: Ya.

Profesora: ¿Cachai? Pero no

Entrevistador: O sea, aparece cuando (no se entiende 18:32").

Profesora: Te enrostran.

Entrevistador: Ya, aparece una especie como de exigencia.

Profesora: Claro.

Entrevistador: "Usted, que es profesional, ¿por qué no resuelve esto?", ¿una cosa así?

Profesora: Claro.

Entrevistador: Ah, aparece una tabla de exigencias.

Profesora: Pero no es común. **(E1, líneas 672-693)**

Por lo tanto, este cuestionamiento hacia su rol de "profesional" docente se vuelve extensiva a una crítica social amplia, de una estructura social neoliberal que presiona a los/as jóvenes, influye en las relaciones con los/as apoderados/as, y sobre todo limita y neutraliza las posibilidades de organización, movilización y reflexión docentes. Esta crítica amplia –

fuertemente marcada por sus convicciones políticas –, atraviesa el resto de los significados que la profesora desplegaría en las maneras alternativas de concebir su trabajo, su rol en la sociedad, su relación con sus estudiantes, entre otros.

Reivindicar a los/as docentes como “trabajadores/as conscientes”

Siguiendo con la idea anterior, frente a este cuestionamiento a la “profesión docente”, la profesora plantea que, más allá de desempeñar un oficio, los/as docentes son *trabajadores/as conscientes*, lo cual implica un cierto reconocimiento de la posición social que ocupa:

Entrevistador: Ya. Entonces, ¿qué palabras te parece a ti que son mejores para definir el oficio docente? En vez de decir, “usted, profesional docente”. Dijiste que era un trabajo con personas, eh, un trabajo como de conciencia del lugar social, ¿qué otras cosas se podrían agregar a, a lo que es este trabajo, este oficio de docente?

Profesora: Oh, ¿qué será? Trabajadora, no sé. O sea, yo creo que la palabra fundamental es una profesora consciente.

Entrevistador: Conciencia, conciencia.

Profesora: Con, si, la conciencia siempre. Ehm, que va de la mano con reconocerse uno, quien es, reconocerse uno, quien es en tanto de donde viene, de qué lugar de la sociedad viene. **(E1, líneas 1172-1184)**

Añadido a eso, la profesora sostiene que ser una trabajadora no es solamente reconocer una posición, sino también un rango de acciones y relaciones que llevan a nutrir la ocupación, como muestran los siguientes extractos:

Profesora: Claro, porque, finalmente, eh, el sentirnos trabajadores, eh, creo que ayuda pa’ nuestra organización interna como trabajadores. Si eso no está instalado en las conciencias de nosotros, no podemos avanzar mucho por el tema de nuestras mejoras de (no se entiende 17:24”) trabajadores. **(E1, líneas 627-630)**

Profesora: Mmm, ahora, el hecho de, de cómo sentirme trabajadora no implica que

no, eh, avance en algunos temas pa' poder discutirlos y plantearlos. Como que no es.

Entrevistador: ¿Cómo cuáles, cómo cuáles?

Profesora: Como seguir leyendo temas de interés, no sé, poh, hoy día el tema de, eh, la educación no sexista, por ejemplo, no está, como nosotros hoy día en este contexto, profesoras, podemos empezar a indagar ahí, autoformarnos y aportar, poh, ¿cachai'? No sólo el trabajador en cuanto como a reproducir al, no, sino este trabajador más ...

Entrevistador: ... consciente, tú dijiste.

Profesora: Exactamente. **(E1, líneas 1419-1431)**

Con esto, la profesora busca establecer y legitimar ideas particulares en torno a su identidad de “trabajadores/as conscientes”: en primer lugar, implica un fomento a la organización colectiva *interna*, es decir por parte del mismo profesorado. Por otro lado, esta organización interna incluye el abordaje reflexivo y progresivo de diversas temáticas que atraviesan el quehacer docente (ej.: educación no sexista); donde resulta llamativa la idea de autoformación (reforzando el carácter interno de la organización), pero especialmente el hecho de que el profesorado *contribuya* a las temáticas abordadas, no solamente instruyéndose en torno a éstas.

En resumen, debido a las convicciones políticas que marcan su rol como profesora, ella cuestiona y rechaza la noción de profesión tanto para la docencia como para la estructura social en general, considerándola una herramienta más de desarticulación y presión de los/as sujetos y organizaciones docentes. En contraste a eso, propone la identidad de “trabajador/a consciente”, que promueve la organización docente, que con autonomía y reflexividad abordan problemáticas sociales, buscando aprender de y aportar a ellas. A continuación, se podrá ver que esta práctica docente, al estar situada en la institución escolar, lleva a significaciones particulares que la profesora construye sobre ella como posible escenario de transformación.

6.2.3 *“En otro lugar no lo veo”*: La escuela como espacio de posibilidades y límites para la transformación

Uno de los aspectos que apareció como importante para entender su posición y rol en la sociedad, son los significados que la profesora construye y manifiesta respecto de las posibilidades y limitaciones que ve en la escuela para desempeñarse como profesora según sus convicciones y proyectos. De este modo, se puede ver que la manera en que concibe su trabajo va relacionada con los espacios donde lo lleva a cabo, lo cual desemboca en describir las tensiones y posibilidades que emergen de esta relación.

Posibilidades que emergen en la institución escolar

Pese a admitir la existencia de una percepción generalizada (según ella) de que la escuela carece de autonomía y potencial transformador, siendo más bien una institución reproductora de este modelo neoliberal, ella ve en ésta el escenario donde se pueden dar las posibilidades de transformación social a través de la acción de los/as estudiantes:

Profesora: ... este sistema también. A pesar de todos los, las cosas que, negativas que podemos estar expuestos, ehm, que tiene que ver, finalmente, a pesar de que todo el mundo cree que la escuela sólo reproduce este modelo, eh, yo creo que desde la escuela podemos empezar a hacer las transformaciones, eh, estructurales.

Entrevistador: Ya.

Profesora: Eh, yo estoy, así, convencida que esa es la escuela. Eh, más allá de las críticas que tiene la escuela, que es una cárcel, que reproduce, que no sé qué, yo creo que tenemos que tener la capacidad de, eh, poder transformar este espacio; transformarnos en fo, en, en la fo, eh, con el objetivo de que todos estos chiquillos, eh, sean agentes de cambio, poh, y que aporten a la transformación. En otro lugar no lo veo. **(E1, líneas 20-32)**

Como puede verse, su convencimiento de que la escuela es un escenario propicio para las transformaciones estructurales, llevan a plantearla como el único escenario en donde ella puede ver las posibilidades para llevarlas a cabo. Ella misma manifestaría en la entrevista que, por lo mismo, decidió enfocarse en su trabajo en la escuela y dejó de lado su trabajo en

otros lugares. Hablando específicamente de la escuela donde ella se desempeña, reconoce el apoyo que le otorga el equipo directivo:

Profesora: Creo que tenemos una, un equipo directivo consciente, muy consciente, eh...

Entrevistador: Perfecto.

Profesora: ... en como la escuela es parte de un sistema y, y que puede aportar a, a esta transformación. También un equipo directivo que se plantea desde el cambio social y la transformación. **(E1, líneas 101-108)**

Por lo tanto, en términos generales como específicamente en su lugar de trabajo, reconoce las posibilidades que otorga la escuela pese a las limitaciones, obstáculos y tareas pendientes que reconoce. Estos últimos aspectos serán descritos en mayor detalle a continuación.

Obstáculos en la escuela para el trabajo consciente

Uno de los primeros obstáculos que reconoce la profesora, para poder realizar el trabajo consciente y reflexivo que reivindica, es la gran sobrecarga de trabajo administrativo, lo cual implica elegir entre cumplir los requerimientos curriculares mínimos, o trabajar tiempo extra para poder intencionar una enseñanza más profunda:

Profesora: O sea, creo que, o sea el, el como, o sea te, no te permite, mmm, poder reflexionar sobre alguna temática que tú tengai' que pasar, ¿cachai? No te puede, no te permite, no te da el tiempo pa' hacer la lectura de visiones, eh, distintas sobre, no sé, las causas del golpe, ¿cachai'? Entonces, finalmente tení' que, o terminai' hasta muy tarde preparando todo, o, eh...

Entrevistador: En tu casa, te refieres.

Profesora: Ehm, en la casa, exactamente. O mantení' lo que dice el currículum, ¿cachai? **(E1, líneas 374-383)**

De este modo, el factor principal, más allá de la sobrecarga que menciona la profesora, es el *tiempo* del que dispone para cumplir todas las tareas que están prescritas, además de las que

se propone ella misma. Como se puede ver en los siguientes extractos, la falta de tiempo constituye un desafío importante y una limitación que depende más del sistema educativo y de trabajo del país, lo que requeriría las mismas transformaciones estructurales que ella ve posibles de llevar a cabo en la escuela:

Profesora: Los tiempos, y darle un, una lógica coherente, en este sentido, que tiene que ver con organizar, también, tu carga horaria, ¿cachai'? (...) pa' replantear, cachai', ehm, pa' ir evaluando, poh, y así avanzando. Eh, el tiempo, o sea, no tenemos tiempo y por eso no podemos avanzar, poh, cachai', con lo que queremos, con nuestros proyectos. Ehm, y, eh, como, ah, eso te decía, también, eh, en la medida que está este tiempo tú también puedes, ehm, plantear este currículum o, o este currículum más crítico, eh, desde temáticas y abord, abordarla transversalmente, poh, no como está pensado formalmente desde la historia o que es cronológico. **(E1, líneas 1239-1259)**

Profesora: Eh, ¿a mí, como, en términos personales? Oy, no sé, no, no veo otra forma, no creo, porque no depende de mí, poh, ¿cachai'?, depende del sistema en el que estamos metidos. O sea, en la medida de que el sistema educativo y la lógica de la educación en Chile cambie va a cambiar nuestras condiciones laborales, y yo creo que eso no va a ocurrir en el corto plazo. **(E1, líneas 965- 969)**

En definitiva, los obstáculos más grandes que ella reconoce para su trabajo dicen relación con este mismo modelo educativo neoliberal que denuncia, los cuales exceden las acciones que ella personalmente puede llevar a cabo en el corto plazo. Además de las posibilidades y obstáculos, a continuación se describirán los desafíos pendientes que la profesora identifica en la escuela.

Los desafíos pendientes en la escuela

Siguiendo con el argumento de la falta de tiempo, y la necesidad de crear y dedicarle tiempo a fomentar lecturas más reflexivas y críticas de los contenidos, la profesora reconoce un desafío pendiente en las acciones que puede llevar a cabo con mayor fuerza el equipo directivo:

Profesora: Si. Y si se intenciona, no, eso sería maravilloso, o sea, tendríamos los

medios resultados en cuanto a chiquillos en la escue, o, eh, si eso se da acá, si tuviéramos un equipo directivo un poquito más ambicioso, quizá, y más crítico aún, y que dominara un poquito más ciertas visiones críticas, ehm, podría conducir esto hacia allá, ¿cachai’? (E1, líneas 1285-1289)

Como se puede ver en ese extracto y en otro extracto anterior, la profesora considera que el equipo directivo se dirige en una dirección que ella apoya y considera adecuada. Como contraparte, reconoce un desafío muy grande en el trabajo con sus colegas, aludiendo a esta falsa conciencia que fue descrita anteriormente:

Profesora: Pero yo creo que hoy día están las condiciones en el liceo y que no podemos dejar pasar este momento. Eh, es un trabajo súper lento y dormido porque eso implica, también, eh, generar cierta consciencia en nuestros colegas.

Entrevistador: Claro.

Profesora: Que son colegas que están súper alienados con este sistema, entonces, como que, ehm, eh...

Entrevistador: Entiendo.

Profesora: ...que parece que es más difícil esa pega que el, la, el trabajo con los estudiantes. (E1, líneas 78-90)

Por lo tanto, se alimenta más esta visión de la institución escolar (y sus trabajadores/as) como sometida por un sistema, pero a la vez teniendo pequeños espacios o grietas donde se pueden comenzar a plantear las transformaciones necesarias para subvertir este sistema opresor. En términos breves, la escuela es vista por la profesora como un espacio dinámico y complejo en disputa, entre un sistema necesita que ésta sea una institución reproductora de sus designios, y los sujetos que pueden encontrar en ella las condiciones necesarias para la transformación social. Particularmente, a continuación se podrá ver cómo sus convicciones políticas respecto a su rol como profesora y su mirada sobre la escuela pasan a ser el eje central en torno a su visión de los/as estudiantes como sujetos políticos.

6.2.4 *“Nosotros trabajamos con personas que van a incidir”*: La relación con estudiantes como espacio de realización ocupacional

Habiendo establecido la importancia de su rol como profesora en relación a la escuela como lugar de trabajo y como institución social, en seguida se describirá cómo la relación con los estudiantes – y las maneras particulares de verlos – constituyen el principal momento de concreción de los objetivos y convicciones que tiene la profesora. Esto a partir del replanteamiento de su rol como profesora en el aula, y por consiguiente, de las habilidades y estrategias que hay que utilizar con ellos/as.

La transformación social como el eje de la relación con su trabajo y con sus estudiantes

La profesora, a lo largo de las entrevistas, realiza menciones explícitas acerca de la transformación social como la fuente y objetivo principal de lo que persigue en su trabajo cotidiano. En primer lugar, la significancia y particularidad que le da al trabajo docente se observa en tanto forman a las personas que “incidirán en el futuro”:

Profesora: O sea, no sé qué tan diferente podría ser de otros oficios, sólo puedo decir que lo que caracteriza, o lo fundamental de esto es que nosotros estamos trabajando con personas que van a, a incidir en, en algo, en esta sociedad. Entonces, mmm, yo creo que esa es la relevancia más que nada como de este trabajo. Eh, por eso no es menor y por eso no es como, no hay que relativizarlo, poh, ¿cachai?, por eso es tan importante que nosotros y nosotras tengamos conciencia de lo que estamos haciendo en la escuela, poh, porque o si no va a ser caos y destrucción.
(E1, líneas 551-557)

Profesora: Entonces, yo creo que, si eso se da tú puedes tener esta relación más armónica con el estudiante, no pa' que el cabro aprenda y se aprenda todo el contenido, sino, que es mi objetivo, es para que él se reconozca quién es, poh. Y no en esta disputa de poder dentro de la sala en que yo soy el profesional docente y él es el estudiante que va a estar subordinado, sino que, que el entienda de alguna forma en el proceso que, que es una instancia de generar herramientas pa' que él asuma un rol... **(E1, líneas 159-165)**

Por lo tanto, de ello se desprende también una manera particular de entender y pretender un tipo de relación particular con sus estudiantes, que al ser sujetos “que incidirán” en el futuro, lleva a replantear el rol que tiene ella dentro del aula en la relación con ellos y la importancia de intencionar el proceso pedagógico para fomentar un crecimiento consciente:

Entrevistador: Ya, para concentrarte acá (no se entiende 1:43”). Ehm, ¿algo más de eso? O sea, ¿eso es lo que tú buscarías? más, como construir o ayudar a construir agentes de cambio, alguna otra palabra más?

Profesora: Ehm.

Entrevistador: ¿O me puedo centrar en eso?

Profesora: Más que de cambio es como sujetos conscientes...

Entrevistador: Sujetos conscientes.

Profesora: ... y que puedan, eh, generar la transformación social a la que todos...

Entrevistador: Perfecto.

Profesora: ...eh, profesores más conscientes aspiramos también. **(E1, líneas 42-58)**

En los extractos anteriores, se puede notar cómo la profesora guía sus acciones en base a sus convicciones políticas, haciendo un paralelo entre su trabajo y aquellas aspiraciones que tiene junto a otros/as docentes. Asimismo, resulta concordante con esta postura el hecho de que los frutos de su trabajo los valore en función de estos mismos propósitos:

Entrevistador: Perfecto, buena. Ya, ahora cambiamos un poquito de tema, que es un tema como más bien como de tú cuando te evalúas tu trabajo. ¿Cuándo tú sientes que te resultan las cosas? Tú, como Valeria, o con, con tus amigos, pero no, no me refiero a la formación, a la evaluación oficial, sino que en tu evaluación propia.

Profesora: Cuando los cabros se van felices de la sala, poh.

Entrevistador: Cuando los cabros se van felices de la sala.

Profesora: Si, poh, y convencidos.

Entrevistador: ¿Convencidos de qué

Profesora: De que hay que hacer eso, poh, que es por ese camino, que hay que reivindicar eso, que este es el grupo de la sociedad y no es el otro.

Entrevistador: Ya, perfecto, súper.

Profesora: Mucha, mucha postura mía eh, ah...

Entrevistador: Ajá.

Profesora: ... que tiro, quizás, pero (diálogo superpuesto 9:31"), pero, mmm. **(E1, líneas 330-352)**

Entrevistador: ¿Y cuándo sientes que no te resultan las cosas?

Profesora: Cuando no pasa nada en la sala, poh, ni siquiera la pregunta, ahí, cuestionadora, ¿cachai'? Cuando están ahí, en la sala, ahí, y no levantan ni siquiera la cabeza.

Entrevistador: Perfecto.

Profesora: Sólo levantan la cabeza cuando yo digo una estupidez y se ríen, por ejemplo. Entonces ahí estoy cachando que...

Entrevistador: ... que no pasa nada, no está pasando nada... **(E1, líneas 354-365)**

Por lo tanto, respecto de su trabajo se pueden derivar dos impresiones grandes: en primer lugar, el trabajo que ella realiza se ve guiado principalmente por su rol dentro de un proyecto de transformación social. En segundo lugar, este proyecto pasa principalmente por el trabajo con sus estudiantes, quienes son los sujetos que en el futuro tienen la posibilidad de llevarlo a cabo. Por lo tanto, ella busca entregar herramientas y conocimientos que les permitan a los/as jóvenes desarrollar una conciencia crítica, y evalúa su trabajo en base a eso mismo. Retomando una idea elaborada anteriormente, es quizás por esta visión de estudiantes como sujetos de transformación social, lo que permitiría comprender por qué siente que es en la escuela donde ella ve posible esta transformación y no en otro lado.

Habilidades y estrategias para el trabajo con estudiantes

Dado que las convicciones de la profesora llevan a replantear su rol en el aula, los procesos pedagógicos y su relación con los estudiantes, también requiere para desarrollar otras estrategias y habilidades para poder llevar a cabo su trabajo según los términos que ella se propone. Aunque ya fue mencionado anteriormente como uno de los aspectos centrales del trabajo, conviene retomar la empatía como una de estas habilidades. Lo importante de destacar como un ejemplo de relación recursiva, es que la profesora plantea que, para aquellas personas que no tienen una personalidad que desarrolle la empatía naturalmente, pueden valerse de tener convicciones, propósitos y objetivos claros para ello:

Profesora: (...) Y el otro camino es como tu, tu claridad de por qué estai' acá en la escuela.

Entrevistador: El sentido.

Profesora: El sentido.

Entrevistador: Eso te permite (no se entiende 7:50"). Perfecto.

Profesora: Que tiene que ver con tu proyecto, también, poh, adonde te parai', eso.
(E1, líneas 264-273)

En cuanto a las estrategias o acciones que lleva a cabo con sus estudiantes, la profesora busca resignificar algunos ritos ya establecidos (como el saludo al inicio de cada clase), y busca otras maneras de guiar sus clases y reflexiones de sus estudiantes:

Profesora: Ehm. Eso es una cosa y lo otro tiene que ver como el por qué no hizo tal cosa, poh. O sea, como preguntarles el origen, poh, ¿cachai'? Y no es porque soy copuchenta, sino porque el chiquillo necesita también un poco, ehm, primero decir, verbalizar, por qué no hizo la guía.

Entrevistador: Ajá.

Profesora: Porque en ese ejercicio él se da cuenta que, en realidad, eh, no sé, poh, una tontera, una (no se entiende 37:34"), fue una tontería lo que pasó y por una

tontería, eh, no la quiso hacer, entonces, o puede verbalizar y evidenciar que hay un problema mayor, que tiene que ver con su familia, con su entorno, con no sé qué, entonces, hm, yo creo que ese, también, es un enganche. **(E1, líneas 1328-1339)**

Profesora: Ehm, puede ser cuando yo les digo que, que opinen a partir como de la percepción que ellos tienen, no desde el conocimiento, porque aquí nada se ha acabado, sino que “¿qué cree usted, poh?, o sea, ¿algo debe pensar al respecto?”. Entonces como que, y, tampoco, burlarme de las tonteras que dicen; a veces igual me río porque dicen cada estupidez, pero, porque eso también ayuda como a relajar el ambiente **(E1, líneas 1343-1348)**

Las citas anteriores muestran que, acorde a lo que se ha ido describiendo, la profesora requiere que sus estudiantes se involucren con lo que ella pueda plantear, pero no es trivial la manera en que lo hagan; sino que se enfoca en que éstos/as puedan expresar sus opiniones respecto de contenidos “inacabados” o de su propia relación con las tareas entregadas por la profesora, por ejemplo.

En función de lo revisado, es posible plantear de manera resumida que el trabajo de la profesora se ve fuertemente marcado por sus convicciones políticas. Esto lleva a que ella reconfigure su rol como docente en la escuela, y por consiguiente, la manera en que percibe y relaciona con sus estudiantes, y las maneras en que se desempeña día a día. Esta manera de ver a sus estudiantes como “sujetos que van a incidir”, se relaciona con que vea la escuela como el espacio donde ella puede dedicar sus energías para la transformación, pese a los obstáculos que pueda encontrar por parte de la institución escolar.

6.2.5 *“Yo apelaría al desarrollo más consciente de la práctica docente”: La reflexión consciente, colectiva y situada como fundamento del desarrollo ocupacional*

El trabajo docente encierra una diversidad de elementos interrelacionados, desde donde emergen diferentes significados en torno a las múltiples complejidades que implican ser una profesora, trabajadora en una institución social como la escuela, y con sujetos como los/as estudiantes. Por lo tanto, la profesora construye significados en torno a cómo un/a docente llega a adquirir y aprender las capacidades y estrategias necesarias para llevar a cabo un trabajo tan complejo. A lo largo de este apartado, se abordan los escenarios de

formación y aprendizaje docente como la universidad y la experiencia situada, reflexiva y colectiva de la práctica docente.

Los desafíos pendientes de la formación inicial

Manifestándose crítica de lo que ocurre con la formación inicial, la profesora manifiesta que ésta se halla muy desconectada de la práctica real que se lleva a cabo en las escuelas. Esto lo ve como un problema grave, pues más allá de las dificultades que podrían tener profesores/as recién egresados/as, habla de cómo se configuran como docentes “en una burbuja” que tienen baja tolerancia a la frustración (en una ocupación con una carga de trabajo muy grande):

Profesora: Si. Es la poca, el poco correlato de la teoría con la práctica, con la realidad, con, con los sujetos reales. Ahí no hay, no hay relación, no hay nada, eh, y eso es un problema gravísimo, grave, grave, grave, porque estai' creando, eh, sujetos en, dentro de una burbuja, poh, ¿cachai? Y también la poca capacidad de crítica que tienen estos estudiantes, o sea, creo que estos chiquillos que están egresando hoy día son, también, los de esta época, son estos cabros de esta nueva generación, en donde hoy día el neoliberalismo es, son ellos, ¿cachai?(...) ...se frustran muy rápido, ehm, les cuesta ver el origen de cierto problema, y si eso no lo logran, no pueden pensar en la propuesta, poh, ¿cachai?, no pueden avanzar en, ¿cachai?, eh, en proponer algo distinto para dicha situación equis, ¿cachai? Eh, pero también han habido cabros que son más como despiertos, más vivos, ¿cachai?, que tiene que ver con que no solo, eh, van a la universidad a estudiar sino que también están en otras cosas en la universidad. **(E1, líneas 783-813)**

Sin embargo, ella sí reconoce que la universidad puede ser un espacio que pueda formar “docentes despiertos”, pero sostiene que ellos/as lo son porque se involucran en actividades que van más allá de los estudios propiamente tal. En esa misma línea, un ejemplo de aspectos que superan la formación, menciona cómo la empatía, que ya fue descrita como una habilidad o característica importante a desarrollar en la relación con los/as estudiantes, no formó parte en ningún momento de su formación docente:

Entrevistador: Y eso tú crees que tú lo co (sic 7:13”) fuiste aprendiendo en la vida,

en general, no es que haya pasado en la universidad, ...

Profesora: No, para nada.

Entrevistador: ... o en un curso.

Profesora: No. Yo creo que, como te decía, esto del tema de que uno como, en su, como personalidad lo desarrolla y es una habilidad que desarrollas y otro que son estas como que dicen ahora las, las habilidades blandas.

Entrevistador: Blandas. Si, habilidades blandas.

Profesora: Ehm, o sea a mí, en ninguna parte de mi historia de vida me enseñaron habilidades blandas. No. **(E1, líneas 246-260)**

De manera relacionada, en el corpus la profesora manifiesta interés por participar de la formación inicial, quizás con la intención de reducir la brecha entre lo que se enseña y la práctica real de la docencia. En pocas palabras, la profesora considera que existen grandes tareas pendientes respecto a la formación inicial de docentes, lo cual repercute no sólo en términos prácticos, sino en la manera en que se forman los/as sujetos con un modo de pensar y entender la realidad que no le da cabida a las complejidades y dinanismos del trabajo docente cotidiano.

La reflexión consciente de la práctica como desarrollo ocupacional

De manera similar a su visión acerca del concepto *profesión*, manifiesta también rechazo a la idea de “desarrollo profesional”, proponiendo en cambio, al igual que con su identidad de trabajadora, un desarrollo consciente de la práctica docente:

Entrevistador: Claro. La palabra desarrollo profesional, ¿te hace algún sentido a ti, te implica algo? O no, no te dice nada, te da lo mismo.

Profesora: No, me pasa con lo del profesionalismo igual, poh.

Entrevistador: Ya.

Profesora: El desarrollo personal. Eh, no tengo una alternativa pa' esa palabra, no.

Pero como que me pasa lo mismo con el tema de, de ser profesional, poh, ¿cachai?
Yo apelaría como a la, al desarrollo, quizá, más consciente de la práctica docente, cachai'.

Entrevistador: Desarrollo consciente temprano.

Profesora: Si, o es que este desarrollo personal, ya...

Entrevistador: No.

Profesora: ... eh, más consciente, eh, no sé, dialógico, cachai', lo...

Entrevistador: Claro.

Profesora: ... algo que implique el diálogo con otros, poh, cachai. No esto de...el desarrollo pue, personal porque tú, Valeria, tienes que avanzar en esto y eso, de eso depende tu sueldo, entonces. **(E1, líneas 1029-1052)**

Esto es una referencia directa a lo expuesto anteriormente en torno a la idea de los/as docentes como trabajadores/as conscientes. Especialmente, el carácter de organización colectiva interna, del concepto de trabajador/a, vuelve a aparecer aquí en el desarrollo ocupacional. Éste se concibe como dialógico en oposición a lo estrictamente personal en función del sueldo o de las prescripciones, como puede verse respecto de la relación que ella establece con docentes practicantes y con su pareja:

Profesora: Entonces, a veces él [su pareja] empieza a hablar como de cuestiones más teóricas, te digo, pero esto, en la realidad es así, poh, ¿cachai'? Entonces, ahí me doy cuenta de todo el tiempo que ha pasado y cómo he ido adquiriendo experiencia.

Entrevistador: Experiencia.

Profesora: Eh, y así, y ya hacemos el vínculo con la teoría, poh. Y también lo veo cuando observo las clases de los practicantes, cachai'. Ehm, a mí me gustan los practicantes, me gusta tener practicantes porque, además que uno aprende, ehm, y también un poco podís ver a este otro profe, poh, ¿cachai'?, pa' poder ir mejorando también, poh. Ehm, y eso poh. **(E1, líneas 1494-1504)**

El extracto anterior da cuenta de dos matices diferentes que puede tomar el diálogo reflexivo con otros/as, ambos siendo mutuamente beneficiosos para la profesora: por un lado la reflexión teórica con su pareja lleva a que la profesora acerque ésta a su propia práctica, y a validar su experiencia como un aporte a la teoría. Por otro lado, el encuentro y reflexión con practicantes permite aprender de otro colega además de colaborar con su formación. En ambos casos, la reflexión acerca de la práctica situada entre colegas aparece como elemento importante del desarrollo, siendo uno de los elementos que son omitidas por las políticas de profesionalización o perfeccionamiento docente:

Profesora: Claro. Si, poh. Es lo que hay que alcanzar, poh, ¿cachai'? Eh, porque en ningún lado está como la autoformación.

Entrevistador: No.

Profesora: ¿Cuándo te dicen, desde el ministerio “pero autofórmese, con sus pares”, no sé, “haga, eh, colectivos de conversatorios”?, no, poh.

Entrevistador: (No se entiende 30:45”).

Profesora: No existe.

Entrevistador: No aparece.

Profesora: Cachai'. Nosotras, ahí, estamos tensionando...

Entrevistador: Claro.

Profesora: ... pa' que eso se dé, poh. Ehm, pero si, totalmente, estos conceptos son del modelo neoliberal. **(E1, líneas 1128-1147)**

Por otro lado, el rescatar y entregarle una alta prioridad a la reflexión situada y autoformación dice relación también con la noción de que los procesos de aprendizaje docente no siguen plazos fijos ni cortos, como podrá verse a continuación.

El desarrollo ocupacional como proceso de largo plazo

Ya mencionado anteriormente, la profesora a lo largo de sus reflexiones ha dado cuenta de lo que ha aprendido producto de su experiencia como docente, y de los intercambios que ha tenido con colegas en cuanto a la teoría y a la práctica. Al respecto, la experiencia aparece como un componente central pero de largo plazo, como puede verse en los siguientes extractos:

Entrevistador: ¿Cómo calificarías el -esta es la última pregunta, perdón, se me ocurrió ahora- el momento en que estás tú, como profesora? Llevas, ¿eh, nueve años?

Profesora: Si, nueve años.

Entrevistador: Nueve años de docencia. De los cuales ocho han sido en este establecimiento.

Profesora: Si. Yo creo que estoy como en un, en la primera etapa como de la consolidación. **(E1, líneas 1472-1481)**

Profesora: Mira, yo cuando entré a la escuela, a trabajar, eh, yo dije “no, yo diez años en el sistema, nada más”.

Entrevistador: ¿Eso pensaste, que ibas diez años?

Profesora: Diez años.

Entrevistador: Y el próximo año cumples diez años.

Profesora: Si.

Entrevistador: ¿Y qué pensai' ahora? (Diálogo superpuesto 44:07”).

Profesora: No, ni cagando, poh, diez años no es nada. **(E1, líneas 1520-1533)**

Por lo tanto, respecto de la formación y desarrollo del profesorado, la profesora manifiesta un rechazo hacia el concepto de “profesionalización” y las políticas relacionadas, al considerarlas derivadas de un modelo neoliberal que excluye la autoformación entre pares como posibilidad de desarrollo ocupacional. Esto en contraste al alto valor que le entrega a la reflexión de la práctica situada y a un posicionamiento consciente respecto del propio

desarrollo, que viene a suplir la brecha existente entre la formación inicial y la complejidad y dinamismo de la práctica docente concreta. Incluso con todo lo anterior, el desarrollo de ella como profesora lo concibe como un proceso de largo plazo, recién estando en un proceso de consolidación después de nueve años de práctica docente.

6.2.6 “Soy profesora, soy mujer, soy trabajadora”: La centralidad de la identidad ocupacional en la identidad personal

En este último apartado, se aborda la centralidad que tiene el rol de ser profesora para su propia identidad personal, y cómo su identidad como profesora entra en juego con su identidad como mujer y como trabajadora.

La centralidad del rol en la vida personal

Como se ha podido inferir a lo largo del desarrollo de las visiones y significados que expresa la profesora, su rol como profesora es uno que es muy cercano a sus propias convicciones personales, algo que ella confirma durante la entrevista:

Entrevistador: Y, eh, una pregunta que tiene que ver con lo que hemos hablado. Eh, tu trabajo, eh, ¿ocupa un rol muy importante en tu vida personal?

Profesora: Si. A mí me define.

Entrevistador: ¿Te define? (Diálogo superpuesto 24:02” a 24:04”) ¿Cómo persona, como mujer, como trabajadora docente?

Profesora: Si. Yo, de hecho, en todos los espacios en que he estado fuera de la escuela, como que yo me, me defino, soy profesora.

Entrevistador: Ya.

Profesora: Soy profesora, soy mujer, soy trabajadora.

Entrevistador: Ajá.

Profesora: ¿Cachai?, entonces, como, si, pa’ mí es, me define. **(E1, líneas 844-861)**

Como puede verse en el extracto anterior, ser profesora “la define”, y se ubica en el mismo nivel de ser trabajadora y ser mujer. De este modo, más que simplemente concebir su rol de profesora como “marcada” por sus convicciones personales, este rol pasa a ser una convicción personal por sí misma que se relaciona de manera inseparable con el ser mujer y trabajadora. Esto último no está exento de contradicciones o problemáticas que puedan aparecer, como puede verse a continuación:

Entrevistador: Una pregunta que se me ocurre, así, no está en la pauta, pero, eh, o sea, si uno mira esto en lo cotidiano es medio incompatible con tener hijos, ¿o no?

Profesora: Es súper incompatible, súper.

Entrevistador: ¿Cierto? Pero el domingo...

Profesora: De hecho uno también...

Entrevistador: el típico día pa' estar con hijos...

Profesora: Yo creo que por eso uno también posterga la maternidad, además de todos otros rollos ahí internos, ¿cachai? **(E1, líneas 979-991)**

Observando el extracto anterior, es importante comentar que, aunque menciona tener conflictos internos, a lo largo de la entrevista no se aborda cuáles son las visiones y significados que construye o la tensionan respecto de “ser mujer”. Lo que sí se puede observar, es que la manera en que ella aborda su trabajo y rol de profesora es – por lo menos en esa etapa – incompatible con tener hijos/as, lo cual aparece como explicación frente a por qué posterga la maternidad. Al ser consultada si sería de hecho posible compatibilizar su trabajo con tener hijos/as, al hablar de colegas que sí tienen, responde lo siguiente:

Profesora: Si. A lo mejor se puede. Y también con, quizás con un desapego un poquito más...

Entrevistador: Claro.

Profesora: ... con la institución, así, más lejano, no sé. **(E1, líneas 1009-1014)**

Este último extracto permite vislumbrar el conflicto interno que tiene. El plantear el desapego hacia la institución como una manera de poder lograr ambas cosas, tensiona los objetivos que ella persigue como profesora y persona, pues quedó establecido que “el único lugar” donde es posible la transformación social que ella se propone es la escuela. Por lo tanto, su rol como trabajadora, profesora y mujer entran en una relación inseparable y en tensión recíproca.

6.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se procederá a realizar una discusión integradora de los resultados observados hasta ahora. Retomando el argumento desarrollado a lo largo de este trabajo, la primera prioridad es organizar la discusión a cada caso particular, reconociendo y relevando la singularidad como manera de aproximarse y comprender la realidad en tensión con la teoría. De este modo, se describirán los resultados en torno a lo recogido con cada docente y se buscará dialogar con los elementos teóricos desarrollados anteriormente, buscando contrastar las experiencias vividas y los sentidos construidos en torno a esas experiencias con los referentes teóricos en torno al constructo de profesionalismo.

Profesor de matemáticas

La experiencia de seguir, entrevistar al profesor de matemáticas y conocer su trabajo cotidiano fue una oportunidad para indagar en aquellos aspectos no documentados en relación a los momentos y épocas del año escolar, que salen de la idea de la escuela como lugar donde sólo se realizan clases y se imparten contenidos. En cambio, la escuela apareció como un espacio dinámico y complejo que condensa diferentes actividades, ideas, sujetos y relaciones en constante diálogo, y el profesor como un sujeto que se halla en una posición de mediador en esas relaciones.

Así, por ejemplo, se pudo observar que muchas de los aspectos centrales de su trabajo giraron en torno a mediar la relación entre sus estudiantes y diferentes dimensiones de la vida escolar: las normas institucionales, el conocimiento, la relación profesor-estudiante, entre otros. Adicionalmente, se pudieron ver aspectos relacionados con el bienestar del cuerpo docente, las tareas administrativas, y dentro de esto último, la negociación de notas

como momento donde se dan cumplimiento a exigencias burocráticas a la vez de ser una parte constitutiva de la relación profesor-estudiante.

Identificados y descritos esos aspectos, el siguiente paso en las entrevistas fue reflexionar y conversar con el profesor acerca de la relevancia y pertinencia de estos aspectos centrales, y los sentidos y propósitos subyacentes a esta aproximación a su trabajo y a su profesión por parte del profesor. Es decir, ver las razones de por qué elige esta manera particular de llevarlo a cabo y cómo define su profesión desde lo cotidiano. En este proceso se pudieron identificar tres grandes Núcleos de Significación en torno a los cuales el profesor construye los sentidos sobre su trabajo y su profesión: los saberes particulares para llevar a cabo su trabajo, las maneras de lograr la formación profesional y los/as actores involucrados/as, y la relación entre su identidad profesional e identidad personal. Estos Núcleos de Significación interactúan de manera dialéctica con los aspectos centrales identificados del trabajo cotidiano, donde las vivencias cotidianas constituyen, refuerzan o transforman los sentidos construidos en torno a la profesión docente, a la vez que éstos guían la acción del docente para llevar a cabo su trabajo cotidiano. En la figura 1 se puede apreciar una representación gráfica de la relación entre los aspectos centrales y los Núcleos de Significación.

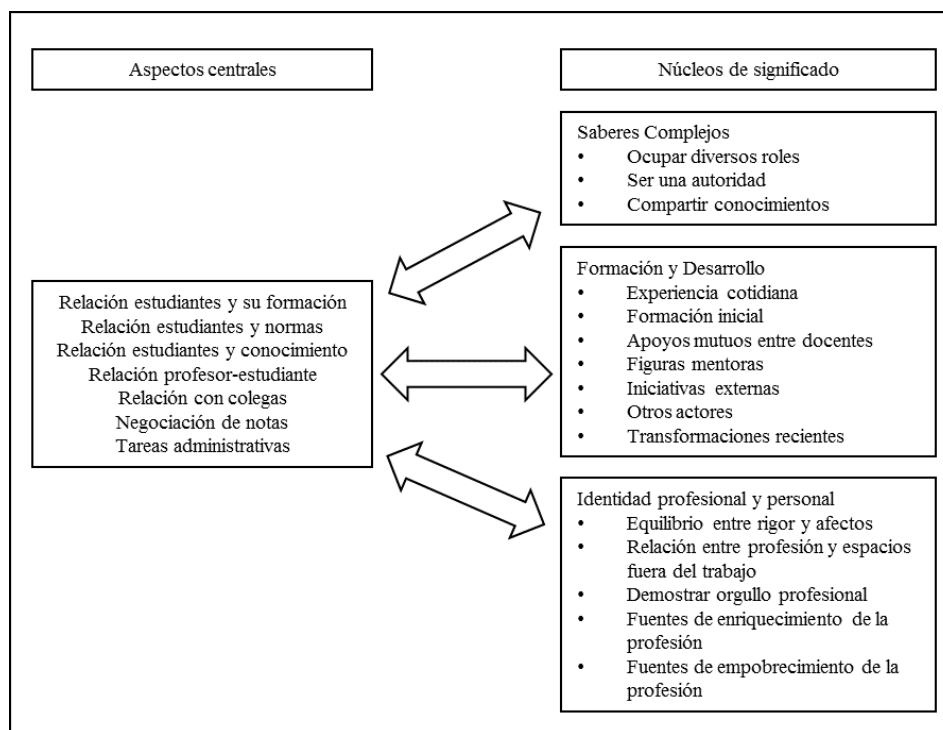


Figura 1: Relación entre Núcleos de Significación y aspectos centrales del trabajo de profesor de matemáticas de establecimiento municipal no selectivo.

En primer lugar, el profesor mencionó y destacó en diferentes ocasiones la importancia de saber ocupar, de manera consciente y predeterminada, ciertos roles a lo largo de su jornada laboral. Con un mayor grado de aceptación que de resignación, el profesor reconoce que su desempeño como docente no consiste en un rol único, sino en el despliegue situado de diferentes facetas (padre, psicólogo, abuelo, profesor permisivo o autoritario) para poder sostener su posición en relación a estudiantes diferentes, en condiciones constantemente cambiantes, tanto dentro como fuera del aula y del establecimiento. Sin embargo, de manera transversal a todos esos roles uno de los principales resguardos que debía tener era saber mantenerse siempre en una posición de autoridad, ya fuera como profesor con estudiantes, o como adulto con adolescentes. De manera paralela, otro de los grandes sentidos en torno a los saberes, era que su rol como profesor implicaba mostrar al resto todos sus conocimientos más allá de su asignatura de enseñanza, que los conocimientos deben ser compartidos o si no mueren.

En segundo lugar, la formación y desarrollo docente son procesos que se dan, fundamentalmente, en la experiencia situada del ejercicio docente con el apoyo y reflexión de otros/as colegas y con el involucramiento activos de los/as docentes. Según el profesor, la formación universitaria tiene un lugar restringido pero no menos importante, al ser la base desde donde se dará el resto de la formación docente, que es en la experiencia misma. Lo anterior se da porque en la universidad no se abordan o no se pueden abordar aspectos fundamentales del trabajo, que en sus propias palabras se aprenden “tirándose a las patas de los caballos”. Esto último, a su vez, lleva a tener una perspectiva cuestionadora de los diversos actores que se han involucrado en educación y han cuestionado el quehacer docente (psicólogos/as, apoderados/as, autoridades, etc.), pues considera que aquellos cuestionamientos o intromisiones provienen desde el desconocimiento de lo que ocurre realmente en la vida cotidiana del profesorado.

En tercer lugar, se pudo ver la relación inseparable y complementaria que existe entre la identidad profesional y la identidad personal. Por un lado, el profesor reconoce que su vida personal tiene influencia sobre su vida profesional y viceversa, teniendo consecuencias tanto positivas (oportunidades de aprendizaje, sentir orgullo profesional, tener cercanía con sus estudiantes, etc.) como negativas (sentir el bajo compromiso, que la cercanía con sus

estudiantes vaya en desmedro de su trabajo, dificultades familiares, etc.). Esta inseparabilidad es en gran parte aceptada y valorada por el profesor, que ve en la docencia no solamente un trabajo desapegado de sí mismo, sino una parte fundamental de su vida en donde hay cabida para los contenidos curriculares y también para sus propias convicciones personales.

Las ideas expuestas en los párrafos anteriores permiten realizar una serie de paralelos con la literatura revisada respecto del profesionalismo docente. En primer lugar, se pudieron ver concordancias entre las apreciaciones y construcciones que tenía el profesor sobre lo que era ser un docente, cómo se llegaba a serlo, y su posición en la sociedad; con los planteamientos de Fernández (2003) acerca de las características centrales de una profesión: se identificaron una serie de saberes complejos y específicos de la docencia (como saber ocupar diversos roles de manera consciente y situada), se detallaron las maneras en que se da el desarrollo de esos saberes (desde la experiencia con una base en la formación inicial), y el profesor se reconocía como un docente profesional y procuraba mostrar su orgullo de serlo.

En esa misma línea, la importancia de la experiencia cotidiana de docencia, y el valor de su complejidad y dificultad para la formación docente, rescatan aspectos abordados tanto por Hargreaves (1996) como Ball (2003a) y Evetts (2005). Mientras Hargreaves plantea la necesidad de reducir la brecha entre el conocimiento divulgado en la formación inicial docente, y el conocimiento que emerge de la práctica cotidiana, el profesor igualmente reconoce esa brecha sin plantearla explícitamente como un problema; sino más bien como un hecho establecido de que hay aspectos del trabajo real que superan la formación universitaria, e incluso la pedagogía como disciplina del conocimiento.

Por otro lado, tanto Evetts como Ball describen un profesionalismo ocupacional o “auténtico”, en donde lo que prima es la confianza en los conocimientos y juicio discrecional de los/as profesionales (en este caso docentes), en contextos de trabajo altamente cambiantes y complejos, donde estos/as profesionales se guían por una ética profesional internamente definida. Particularmente, Ball (2003a) menciona la incertidumbre y la reflexividad individual y colectiva como parte constitutiva de este profesionalismo pre-reformista. Todos estos aspectos aparecen de manera muy marcada en lo expresado y

observado en el docente de matemáticas, que quizás por su larga trayectoria representa esta visión “pre-reformista” de Ball en donde la suma de las experiencias y la reflexión interna guían su actuar desde preceptos éticos claramente establecidos por el profesor. La demostración de su orgullo como docente, y su estilo declaradamente fuerte y convencido de relacionarse con los demás denotan una alta confianza en su propia discreción, incluso frente a conflictos con otros actores del establecimiento. También el profesor le da importancia a las interacciones entre docentes, ya sea como estudiante, en torno al autocuidado, o al apoyo mutuo que podría existir entre él y un practicante.

De manera relacionada, se puede encontrar una concordancia parcial entre lo relatado por el profesor y lo expresado por Comber y Nixon (2011), quienes plantean que los/as docentes suelen concentrar sus discursos en torno a la relación con sus estudiantes y a los obstáculos administrativos, lo cual queda en evidencia en este caso. Sin embargo, a diferencia de lo planteado por las autoras, los resultados muestran que detrás de ese discurso predominantemente centrado en los/as estudiantes, subyacen una serie de sentidos y concepciones muy desarrollados en torno a la formación docente junto al juicio discrecional en los desafíos diarios.

Por último, se puede ver de manera transversal de que, la manera en que el profesor aborda su trabajo, su rol como profesor, su relación con otros actores escolares y fuera de la escuela, denota una relación inseparable entre su rol como profesor, y su identidad personal más amplia. Se complementan y tensionan de manera mutua, lleva a valorar intercambios dentro y fuera de la escuela, a desarrollar y resolver conflictos en la vida laboral y personal, a dar espacio a las convicciones personales dentro del trabajo. Lo anterior supone una relación directa a lo planteado por O’Connor (2008), del trabajo docente y el desarrollo profesional como interdependiente con el desarrollo personal. Las experiencias profesionales del profesor son también experiencias vitales, y viceversa.

En definitiva, la impresión resultante de los seguimientos, las entrevistas y el proceso de análisis muestran a un profesor que, quizás por la gran cantidad de años que ha ejercido la docencia, demuestra una serie de sentidos sobre su profesión y trabajo altamente coherentes y cohesionados entre sí. No se pudieron registrar grandes momentos o menciones de cuestionamientos profundos acerca de la docencia o de su trabajo, sino más bien una

aceptación de las condiciones siempre cambiantes y dinámicas del trabajo escolar, con todas sus consecuencias positivas y negativas. Sin embargo, un aspecto que es importante abordar para concluir este apartado es que, pese a que el docente se reconocía como profesional, el “ser un profesional” fue planteado sucintamente como “ser competente en la actividad que se realiza”, siendo más un aspecto secundario y no central para su trabajo, su formación, su ética de trabajo, su modo de relacionarse con otros sujetos y de concebir su posición en la sociedad. Por tanto, aunque efectivamente se hallaron paralelos entre los referentes teóricos y el propio relato del profesor, éstos correlatos no se vieron definidas por el hecho de que la docencia fuera una profesión. Es decir, el profesor no considera que la docencia tenga las características particulares que la definen por el hecho de ser una profesión, sino que el profesionalismo es una de esas tantas características que aparecen en su relato.

Profesora de historia

Los registros de seguimiento y entrevistas con la profesora de historia permitieron comprender la dimensión política y profundamente personal de la docencia, y la escuela como un espacio políticamente cargado lleno de múltiples conflictos, tensiones, posibilidades y esperanzas que definen el trabajo de la docente. Aspectos también comúnmente eclipsados por preocupaciones más inmediatas y operativas dentro del profesionalismo docente. Del mismo modo, se pudo concebir el aula y la hora de clases como el espacio donde principalmente se vierten las energías y trabajo de la profesora, teniendo como trasfondo y condensando todo lo anterior.

Por lo tanto, a diferencia del profesor de matemáticas, mucho de lo observado durante los seguimientos y de lo expresado durante las entrevistas estaban referidos al espacio del aula: su predilección por el trabajo grupal llevó a prestar atención a las relaciones entre estudiantes, y estar permanentemente pendiente de mantener un flujo adecuado durante las clases. Además, la manera en que se desenvuelve su trabajo lleva a plantear maneras particulares de mediar en la relación entre sus estudiantes y el conocimiento que busca impartir, además de evidenciar una gran cantidad de trabajo en la preparación de las clases y los contenidos curriculares.

De manera similar al caso anterior, las entrevistas fueron vehículo para reflexionar y elaborar de manera más profunda en los sentidos que guían la manera particular de llevar a cabo su trabajo, y cómo éstos se relacionan con la manera particular en que concibe el trabajo docente. En las entrevistas emergieron una serie de temáticas y problemáticas que, aunque no se vieron presentes durante los seguimientos, sí constituyeron elementos nuevos que terminaron colocándose como un trasfondo fundamental para entender la relación entre la profesora, su trabajo y su posición social. Particularmente, la posición política de la profesora es el eje organizador mayor de los sentidos construidos a lo largo del proceso, tópico que será desarrollado más adelante. Así, se identificaron cinco Núcleos de Significación que engloban diferentes dimensiones de sentido relacionados entre sí: el rechazo a la noción de profesionalismo en favor de una identificación como trabajadora, la visión simultánea de la escuela como reproductora de la desigualdad y espacio donde es posible la transformación social, la relación con sus estudiantes como futuros sujetos políticos, la colaboración docente como oportunidad de reflexión situada, y la identidad docente como uno de los ejes determinantes de la identidad personal. Estos núcleos son en realidad diferentes manifestaciones de un mismo proyecto político de la profesora, que es la transformación social a través de la docencia, por lo que aquellos aspectos centrales identificados, la manera en que los significa y los lleva a cabo, y los obstáculos y posibilidades que encuentra se ven implícitamente atravesadas por sus convicciones políticas. La figura 2 representa lo anterior de manera gráfica:

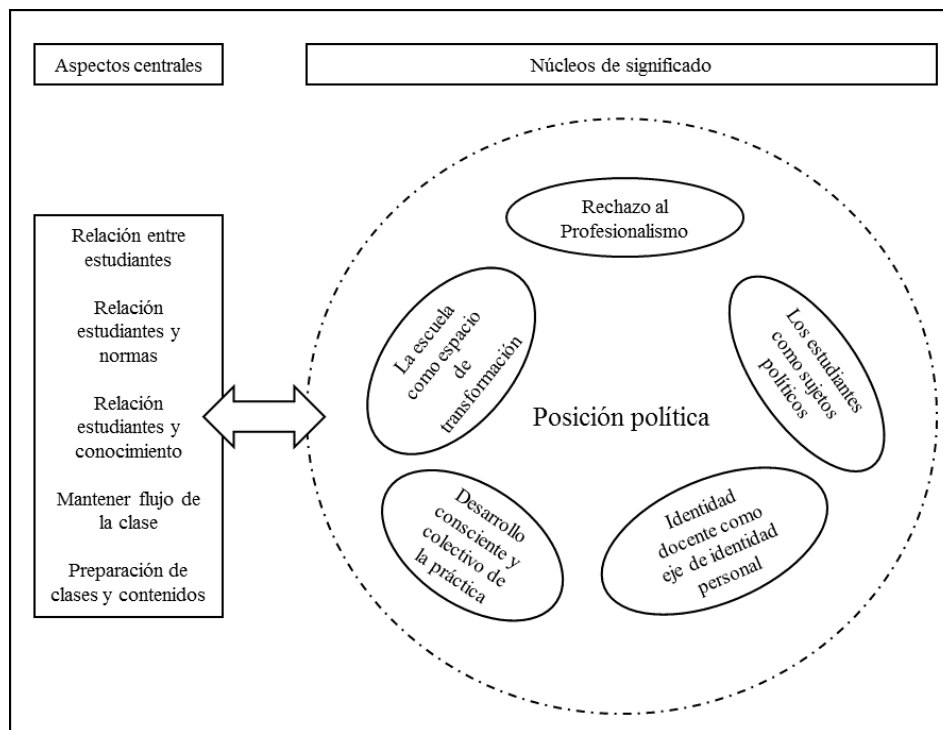


Figura 2: Relación entre Núcleos de Significación y aspectos centrales del trabajo de profesora de historia de establecimiento particular subvencionado no selectivo.

A partir de lo anterior, en primera instancia la profesora plantea de manera explícita un rechazo al concepto de profesión docente y de profesionalismo, optando por definirse a sí misma como una trabajadora, desde una convicción política en contraposición a una estructura social que utiliza el concepto de “profesional” para desarticular la organización docente, neutralizar las movilizaciones e instaurar una falsa conciencia de estar en una posición de poder. Este cuestionamiento también lo encuentra por parte de sus estudiantes, como fuente de una gran presión social, y sólo en algunas ocasiones, surge como cuestionamiento desde los/as apoderados/as. Como alternativa, plantea la idea de “trabajador/a consciente” donde uno de los fundamentos es reconocer y reivindicar la propia posición social, además de fomentar la organización y reflexión interna; lo cual implica que un/a docente, como trabajador/a consciente, también sigue reflexionando y construyendo conocimientos en torno a temáticas sociales relevantes, además de aportar activamente a la discusión misma desde sus propias experiencias.

En segundo lugar, la profesora construye una relación en constante tensión con la escuela, donde reconoce que como institución social y como lugar de trabajo está plagada de

múltiples obstáculos, dificultades y mecanismos que reproducen la desigualdad (la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo administrativo, el rol de la escuela en una sociedad neoliberal y capitalista, colegas alienados/as); pero al mismo tiempo concibe la escuela como el único lugar donde es posible llevar a cabo las transformaciones estructurales que anhela, viendo también oportunidades, posibilidades y también tareas pendientes que pueden encaminar la escuela hacia un proyecto político transformador. En esa línea, menciona el apoyo que recibe por parte del cuerpo directivo como algo que valora de manera significativa, pero sobre todo, el hecho de que los/as futuros/as sujetos de cambio son los/as estudiantes, y ella como profesora ve en la escuela el lugar idóneo para trabajar con ellos/as.

Como continuación directa del argumento anterior, ella requiere replantear la manera en que se encuadra la relación profesora-estudiante, y la relevancia de la docencia en la sociedad. Por un lado, plantea que la docencia es una ocupación particular y diferente de otras, pues involucra trabajar de manera directa con aquellas personas que en el futuro van a conformar e incidir en la sociedad, apelando a tener una conciencia profunda del impacto del quehacer docente. Además, concebir a sus estudiantes como futuros agentes de cambio lleva a evaluar su trabajo en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esa misma perspectiva: que los conocimientos que entregue sirvan para generar herramientas y conciencia crítica en sus estudiantes.

El cuarto núcleo también representa un rechazo a los conceptos de profesionalización y desarrollo profesional, sosteniendo en cambio que el desarrollo de la ocupación se da a través de la reflexión de la práctica docente, de manera situada y dialogada con los pares (ya sea con otros/as docentes o practicantes). Al mismo tiempo, reconoce las fuertes limitaciones que tiene la formación inicial universitaria, tanto en su propio caso como en los/as docentes noveles que ha observado en tiempos más recientes, cuestionando la poca relación entre el trabajo real y la formación, y la falta de reflexividad y tolerancia a la frustración de los/as practicantes. Dentro de todo, lo más importante para la formación es la experiencia, debidamente reflexionada de manera colectiva, lo cual implica que el desarrollo de la práctica docente es un proceso vital de larga duración, mencionando que “diez años no es nada”.

Por último, el quinto núcleo establece la importancia de la identidad docente dentro de la identidad personal, donde su valoración de su rol de profesora, como trabajo político y transformador, abarca también el resto de su vida y pasa a constituirse como un eje central de su identidad, junto a su identidad de mujer y de trabajadora. Estos diferentes ejes, vistos como sólidos y fundamentales, conforman una identidad bien definida pero no exenta de conflictos internos; más que por contradicciones profundas, por las dificultades que se ven de llevar a cabo los diferentes proyectos que la profesora se propone.

Como fue mencionado en páginas anteriores, el fuerte cuestionamiento al concepto de profesión y las implicancias políticas que tiene, llevó a preferir una mirada inductiva en donde emergieran los conceptos propios de la profesora. Por lo tanto, el diálogo (o quiebre) con los referentes teóricos revisados en este trabajo necesariamente tienen que consignar esta distancia dentro de esta discusión. No obstante, se puede plantear que la visión que tiene respecto de lo profesional y sus efectos en la docencia como ocupación y como rol en la sociedad, se ve definida por una posición política que la rechaza en base a considerarla como una herramienta de control incluso subjetivo (al instaurar “falsas conciencias”). Esta perspectiva tiene muchas concordancias con las perspectivas negativas de profesionalismo planteadas por Hargreaves (1996), Evetts (2005) y especialmente Ball (2003a): un profesionalismo basado en reformas tecnocráticas, apuntando al beneficio de la organización, concentradas en la competencia más que en la colaboración, y promotoras de una falsa autonomía. Adicionalmente, recuerda a la historia reciente de la profesionalización en Chile, donde Núñez (2004) plantea la creación y afiliación obligatoria al Colegio de Profesores como una estrategia expresamente diseñada para sustraer a los docentes de su condición de trabajadores/as.

Por otro lado, aquellos aspectos que ella valora como importantes dentro de su perspectiva de trabajadora de la educación: la organización interna, la colaboración, la reflexividad, la práctica docente consciente, la importancia de la experiencia situada; también poseen correlatos con algunas dimensiones de profesionalismo abordadas anteriormente. Por ejemplo, el profesionalismo colegiado descrito por Hargreaves (1996) también plantea que, frente a un escenario de desafíos más complejos tanto dentro como fuera del aula, es la formación entre pares y el apoyo mutuo la manera de sobrellevar los tiempos cambiantes.

Por otro lado, Ball (2003a), al referirse al profesionalismo pre-reformista, rescata también una noción de profesionalismo que descansa en la reflexión moral y en el diálogo interno y colectivo como fundamentos de la relación entre la persona y su trabajo.

Concordando con lo visto en el profesor de matemáticas, lo propuesto por Comber y Nixon (2011) tiene un respaldo parcial en el relato de la profesora: el discurso se centra en la relación con estudiantes, pero resalta con fuerza la importancia de la reflexión, la formación y el juicio propio. Del mismo modo, las ideas planteadas por O'Connor (2008) encuentran también un fuerte apoyo en el caso de la profesora de historia. Incluso, ella misma sostiene que su identidad como profesora “la define” y se constituye como uno de los ejes de su identidad personal. Asimismo, acorde a la idea de que no hay desarrollo profesional auténtico sin desarrollo personal (O'Connor, 2008), muchos de los desafíos que la profesora ve en su trabajo también los ve dentro de ella como persona (ej.: el desarrollo de la empatía), al igual que ver en su aprendizaje profesional desde la reflexión y la experiencia, un largo proceso vital donde “diez años no es nada”.

Por lo tanto, de manera similar al profesor de matemáticas, pero más explícito en este caso, la profesora plantea una docencia que no se ve definida por su estatus de profesional, rechazando esa categoría como nociva para el quehacer y para la persona. Incluso, emerge de manera inusitada un cuestionamiento implícito a los referentes teóricos sobre lo que define una profesión y qué es lo que caracteriza el profesionalismo. Su planteamiento de que “como profesora trabajadora y consciente” requiere entrar en procesos de reflexión en torno a la práctica, diálogo colectivo y valores ocupacionales claros, posiciona aquellas características como algo que no es exclusivo de una profesión. Dicho de otro modo, algunas de las definiciones de profesionalismo revisadas, contemplan una serie de características que definen lo que es una *profesión* (saberes específicos, progreso metódico, identidad colegiada, valores ocupacionales fuertes, colaboración interna); mientras que la profesora describe su condición de *trabajadora* en términos similares sin referirse a ella misma como *profesional*. En este caso, nuevamente, el profesionalismo no es un eje determinante de la docencia, sino algo secundario e incluso indeseable.

7 CONCLUSIONES

La presente tesis se propuso indagar acerca de los sentidos subjetivos que construyen dos docentes de diferentes establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, respecto de su profesionalismo desde su trabajo cotidiano. Para esto, se definieron dos objetivos: en primer lugar, fue necesario identificar y describir los aspectos centrales del profesionalismo de docentes de aula en su trabajo cotidiano, objetivo que tuvo como fin realizar un recorte de aquellas dimensiones del trabajo cotidiano que fuesen pertinentes para el análisis en torno al profesionalismo; ya fuese en torno a su recurrencia, pertinencia directa en relación a la teoría, relevancia para los/as docentes participantes, entre otros. Por lo tanto, este objetivo, aunque no fuese el enfoque principal de esta investigación, constituyó un paso fundamental dentro del proceso al ser una descripción a la vez acotada y densa de aquellas dimensiones relevantes en el trabajo cotidiano, real y concreto de los/as docentes participantes.

Para realizar un breve resumen, y evitar demasiada redundancia respecto del apartado anterior, los principales hallazgos en torno a este objetivo demuestran la riqueza de dimensiones, complejidades e interrelaciones presentes en el trabajo pedagógico de ambos docentes. En el caso del docente de matemáticas, las jornadas de seguimiento, realizadas bajo circunstancias especiales de la escuela, permitieron dar cuenta de la importancia del profesor en cuanto mediador entre sus estudiantes y distintos aspectos de la vida escolar (normas, conocimiento, formación, relación con el mismo profesor). Por lo tanto, aunque efectivamente los/as estudiantes sean los principales destinatarios de los esfuerzos del profesor, y el conocimiento sea la principal herramienta utilizada para este fin, la labor pedagógica del profesor supera el trabajo que se realiza exclusivamente en el aula (incluso viéndose perjudicado en ocasiones) y llega a incluir una diversidad de diferentes acciones e interacciones dentro de la jornada de trabajo: chistes, sermones, apoyo con actividades extracurriculares, conversaciones de pasillo, revisiones de trabajos. Los seguimientos permitieron ver que la labor pedagógica del profesor de matemáticas consiste en gestionar aquello que ocurre fuera del aula para servir de apoyo (o evitar obstáculos) dentro de ella, y que lo que ocurra dentro de la sala no se quede atrapado en esas paredes y pueda salir.

De manera similar en términos de esfuerzos, pero diferente en cuanto a la manera en que se lleva a cabo, los seguimientos realizados a la profesora de historia tienen también a los/as estudiantes y su formación como el principal destino del trabajo que realiza la profesora. Sin embargo, a diferencia de lo observado con el profesor de matemáticas, los aspectos más llamativos, relevantes y recurrentes del trabajo fueron en torno a lo que ocurría dentro de la sala de clases: el trabajo grupal, las relaciones entre estudiantes, el manejo de la atención y el flujo de clases, la preparación de materiales para la clase, etcétera. Es decir, más que expandir la mirada desde el aula hacia afuera, el trabajo de la profesora llevó a realizar el movimiento opuesto, de condensar lo que ocurre fuera de las paredes de la sala y de la escuela y condensarlo en su clase; siendo ésta el espacio donde se abordan tanto las relaciones entre los estudiantes, como eventos históricos y políticos de relevancia.

Seguido a eso, el segundo objetivo definido fue identificar y describir los sentidos subjetivos que docentes de aula construyen respecto de aspectos centrales de su profesionalismo en su trabajo cotidiano. Este objetivo constituyó el centro de la presente investigación, en donde fue necesaria la comunicación y reflexión de todas las partes involucradas – el profesor y la profesora como sujetos participantes, y de mí mismo como investigador – en torno a los sentidos que construían los/as docentes en torno a su profesionalismo (o la manera en que concebían su ocupación) en relación a estas dimensiones centrales que fueron identificadas desde su propia experiencia real, compleja y concreta de trabajo.

Respecto de este objetivo, los principales hallazgos pueden ser resumidos acorde a cada caso de la siguiente manera: para el profesor de matemáticas la docencia, como profesión, involucra tener una base de conocimientos fuerte, pero cuya presencia e importancia en el trabajo diario va cediendo conforme la experiencia se sitúa como el momento de aprendizaje docente por excelencia. Dentro de esto, entonces, toman importancia también los espacios de apoyo mutuo e interacciones entre docentes (de experiencia similar, o entre practicantes-mentores), y un cuestionamiento o examinación recelosa del involucramiento de actores que no necesariamente saben de educación. El aprendizaje de ciertos roles y saber disponer de ellos conscientemente es uno de estos saberes que se adquiere aprendiendo de otros y reforzándose en la experiencia: el saber cómo establecer la relación

con los/as estudiantes, y mantener la firmeza y rigor interno frente a circunstancias de trabajo altamente cambiantes y complejas, son ejemplo de estos saberes fundamentales. Por último, la relación inseparable entre la identidad profesional y personal es aceptada con las ventajas y complejidades que puede traer tanto para el trabajo como para la vida personal.

Por el lado de la profesora de historia, el eje organizador implícito pero siempre presente de los sentidos que expresó respecto de su trabajo fue el de su militancia política. Partiendo por su rechazo a la idea de “profesión docente” y los conceptos asociados (profesionalismo, profesionalización, desarrollo profesional, etc.), busca defender la idea de la docencia como un trabajo y de ella misma como una trabajadora consciente, que se reconoce en una posición social, reconoce un proyecto político y se desenvuelve en su trabajo acorde a esas ideas. La búsqueda de la colaboración y organización interna, la relación con sus estudiantes mediada por un proyecto de transformación social, la auto-formación o formación entre pares para abordar temáticas socialmente relevantes, la reflexión situada y colectiva para la mejora de la práctica docente, son dimensiones que ella reconoce forman parte de un trabajo docente consciente, lejos de la idea de trabajo como mera ocupación manual. Su rechazo a la docencia como profesión que entrega estatus, y su defensa de ella como trabajadora forman parte central de su identidad personal, junto a su identidad como mujer. Por lo tanto, tanto los obstáculos como las recompensas que ella reconoce en su trabajo tienen un efecto en ella misma como persona, y de este modo constituyen vivencias muy potentes que no están exentas de contradicciones.

Por lo tanto, respecto de los objetivos propuestos, se puede concluir que se dio respuesta a ambos objetivos en cada caso: por un lado se conoció a un docente que, frente a la necesidad de mediar en diferentes relaciones, dispone de diferentes roles para llevar a cabo su trabajo, forjado a través de la experiencia. Por otro lado, se recogieron las experiencias y reflexiones de una profesora que ve en la docencia y en la escuela el escenario desde donde se puede empezar a gestar la transformación social, orientando su quehacer diario en aula, y la preparación en su casa, para apoyar ese fin.

Sin embargo, los resultados recién mostrados dan pie a diversas consideraciones en torno a la investigación como proceso, y el camino personalmente recorrido para llegar a este punto. Al respecto, en las siguientes páginas se desarrollarán reflexiones en torno a las

implicancias teóricas y metodológicas que derivan de esta investigación, además de dar cuenta de los diversos obstáculos que aparecieron en el transcurso de este trabajo, cómo se superaron (y en qué grado).

Para empezar, entrar a observar y describir lo central del trabajo cotidiano, y recoger los sentidos que desde allí construyen los/as docentes sobre la docencia (ya sea como profesional o trabajadora), es una invitación a pensar con detenimiento el lugar de la teoría revisada acerca del profesionalismo dentro de la discusión con los/as docentes. Como ya se explicó previamente, un elemento a considerar es el lugar ambiguo o secundario del profesionalismo dentro de la experiencia docente de ambos participantes. Mientras en la teoría se describieron elementos característicos de una profesión, los relatos y experiencias revisadas indican que el profesor y la profesora efectivamente pueden expresar muchos de los elementos revisados en su propio trabajo, valorándolos en términos positivos o negativos; pero donde están alejados de lo que es “una profesión” y lo localizan como característica de la docencia o del trabajo. Es decir, ni los valores ocupacionales, la formación desde la experiencia, la organización colegiada, ni la mejora de la práctica se desenvuelven dentro de la “profesión docente”. Añadido a eso, la vertiente sociológica del profesionalismo (Evetts, 2005) – que se concentra en estudiarla desde las posiciones que ocupan los/as profesionales en un sistema social y cómo éstos se identifican en un grupo social determinado – fue escasamente referenciado por el profesor de matemáticas al estar enfocado en las relaciones interpersonales dentro de la escuela, y rechazado de manera abierta por la profesora de historia quien se posicionaba como trabajadora en pos de la transformación social. Por lo tanto, el orgullo profesional presentado por Fernández (2003) no aparece como central, en vez demostrándose un orgullo por ser *docente*.

Con esto, no se pretende desvalorizar completamente la conceptualización teórica que se ha realizado en el tema, más bien es evidenciar un desafío que quizás no aparece con la fuerza necesaria en el mundo académico, y está completamente ausente en las discusiones en las políticas públicas educativas: el reconocer, valorizar y priorizar la experiencia cotidiana de los/as docentes en su trabajo. Los conceptos y propuestas de profesionalismo y desarrollo profesional, muy presentes en el debate académico y político tanto a nivel nacional como internacional, debiesen examinarse de manera reflexiva y cautelosa a la hora de ver cómo

se relacionan con los/as docentes y su trabajo cotidiano, y las implicancias que tienen: ¿Son un apoyo o una tecnología de control? ¿Forman parte central de los objetivos que persiguen día a día o son un elemento tangencial de su ocupación? ¿Están sobrerrepresentados los discursos de profesionalismo en el debate público en desmedro de los discursos de docentes como actores sociales y políticos?

Siguiendo esa misma idea, dentro del proceso me fue necesario como investigador ir incorporando, desde diferentes disciplinas, diversas perspectivas y enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos para poder aproximarme al problema múltiple que implicó realizar esta investigación buscando adentrarme en los sentidos profundos de los docentes, con una comprensión densa de lo que implica el trabajo cotidiano en la escuela. Al respecto, el concepto de sentido subjetivo de González Rey (2009, 2010) y la herramienta de análisis de Núcleos de Significación de Aguiar y colaboradores (2015) fueron puntos de partida fundamentales para abordar el problema de investigación: aunque ya se explicó de manera exhaustiva anteriormente, ambas propuestas destacan por concebir y valorizar la subjetividad humana como una configuración compleja de interrelaciones entre la experiencia, la historia personal y social, la emocionalidad y las representaciones simbólicas que las personas realizan de lo anterior. Esto permite investigar no solamente lo que los/as docentes *dicen* como fin en sí mismo, sino entregando un marco que permite adentrarse desde lo que dicen hacia zonas profundas de sentido que éstos/as docentes construyen para organizar un mundo sin un orden dado, y guiar su acción humana.

Desde otra vertiente, tener la intención de abordar el trabajo cotidiano como fuente desde donde se construyen estos sentidos subjetivos, implicó también tener una idea clara acerca de qué es “lo cotidiano” y cómo se puede llegar a explorar, describir y registrar. Para esto, resultaron invaluable los aportes de Rockwell y Ezpeleta (1983) respecto de *lo cotidiano* dentro de la construcción social de la escuela, y la metodología de *Shadowing* de Quinlan (2008). Mientras el *shadowing* permitió entregar guías en torno a cómo registrar el trabajo cotidiano desde una “invisibilidad conspicua”, observando lo que ocurre realmente en el trabajo; la perspectiva de Rockwell y Ezpeleta entregaron un encuadre teórico-metodológico en donde se reconoce la escuela como un lugar repleto de dinámicas propias,

relaciones contradictorias, una rica vida cultural propia y un afán por documentar lo no documentado como propósito de la investigación.

Por último, teniendo la necesidad de organizar e integrar conceptos complejos provenientes de diversas disciplinas (psicología, sociología, antropología), y sobre todo de mediar en la relación entre la reflexión teórica y el momento empírico; los fundamentos de la Epistemología Cualitativa de González Rey (2006) fueron el guía principal que mantuvo el equilibrio de la investigación y del investigador a lo largo del proceso. Reconocer la realidad como un fenómeno poliédrico, donde la investigación permite crear zonas de inteligibilidad, valorizar lo subjetivo como otra forma de registro de esta realidad, apelar a la construcción de epistemologías particulares para cada disciplina y fenómeno, fueron las bases que posteriormente llevaron al planteamiento a posicionar tanto al investigador como al sujeto participante como entes activos en la comunicación y reflexión sobre el problema abordado, además de la valoración de lo singular y del carácter constructivo-interpretativo de la investigación.

Con todo, las proyecciones y limitaciones de la siguiente investigación van de la mano: todo lo desarrollado anteriormente representa sino un humilde esfuerzo en el largo camino hacia una idea de investigación que no olvide lo empírico por lo teórico o viceversa, y que busque ampliar y profundizar las miradas de las problemáticas sociales que se presentan en la actualidad. La idea encaminarse hacia un trabajo de investigación que se reconozca firmemente inserta en la realidad social, contando con herramientas particulares que le permitan observarla, denunciarla o valorizarla, además de vicios propios que obnubilen una labor consciente y crítica.

De manera particular a este trabajo, es menester reconocer que, como investigador novato, casi todas las temáticas abordadas fueron antes desconocidas (sentidos subjetivos, Núcleos de Significación, epistemología cualitativa, etc.) y que surgieron con la investigación ya en curso; pudiendo haberse beneficiado de un proceso reflexivo más exhaustivo, asunto que se podrá continuar en investigaciones posteriores. Destacan entre ellas la metodología de *Shadowing*, donde podrían mejorarse aspectos operativos como la toma adecuada de registros de campo, además de las circunstancias complejas difíciles de predecir, como el accidente de tránsito del profesor de matemáticas. No obstante, se reconocieron aquellas

limitaciones de manera previa y se buscaron acotar los análisis y reflexiones al espacio específico que encuadra esta investigación, con sus debidas posibilidades y límites.

En conclusión, el acercarse a la experiencia docente cotidiana y concreta abre muchas nuevas interrogantes que, por inconvenientes que sean para mantener un mundo claramente ordenado y categorizado, debe abrirse a la naturaleza compleja y siempre cambiante de la escuela. Desde una mirada optimista, la teoría debiese abarcar y crear un espacio de inteligibilidad sobre la realidad al mismo tiempo que se reconozca como completamente sobrepasada por ella; no forzar una realidad siempre rebelde a calzar dentro de una idea de mundo que se nos presenta como comprensible, ordenada y predecible y controlable. Por otro lado, sería iluso desconocer que la docencia y el desarrollo docente son terrenos de disputa política e ideológica donde las miradas tecnocráticas y neoliberales se han instalado como hegemónicas en un complejo y delicado choque de fuerzas. Por tanto, la discusión acerca de la pertinencia de los conceptos teóricos acerca de profesionalismo no remite solamente a una curiosidad intelectual o sentido común trivial, sino que se inserta en un terreno de disputa ideológica acerca del sentido de la educación, de la docencia y del sistema escolar en su conjunto. El desafío entonces, como investigadores e investigadoras, es reconocer esta disputa y, humildemente, utilizar la crítica en la investigación como herramienta en la lucha y defensa de una educación que fomente la dignidad y libertad de quienes se educan y quienes educan.

8 REFERENCIAS

- Aguiar, W., & Ozella, O. (2006). Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Aguiar, W., Ribeiro, J., & Campos, V. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75.
- Alto al Simce (2014). *Alto al Simce*. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <https://www.facebook.com/altoalsimce/>
- Anderson, G. (2013). Cambios Macropolíticos e Institucionales, Nuevos Paradigmas e Impacto en el Trabajo Docente. En Poggi, M. (Ed.), *Políticas Docentes: Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 73-120). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Araya, C., Taut, S., Santelices, V., & Manzi, J. (2011). Validez consecucional del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 25-42.
- Assaél, J., & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 41-55.
- Ball, S. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 37, 87-104.
- Ball, S. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bartlett, L. (2004). Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*, 19(5), 565-582.

- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Carrasco, A. (2013) Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, 4-10.
- Comber, B., & Nixon, H. (2011). Critical reading comprehension in an era of accountability. *Australian Educational Researcher*, 38(2), 167–179.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R.,... Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En Andrade Oliveira, D., & Feldfeber, M. (Comps.), *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social* (pp. 133-158). Lima: Fondo Editorial UCH.
- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Carrera%20Docente%20Informe%20FINAL%20FINAL.pdf>
- Díaz, A., & Inclán, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Etcheberrigaray, G., & Lagos, J. (2015). *Concepciones sobre la docencia dentro del nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno* (Memoria de Pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile
- Evetts, J. (2005). The Management of Professionalism: a contemporary paradox. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de http://ibrarian.net/navon/paper/Changing_Teacher_Roles__Identities_and_Profession.pdf?paperid=8398785

- Eyzaguirre, N. (2015). *Proyecto de ley de Política Nacional Docente*. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de http://www.cide.cl/documentos/presentaciones_agenda_educacion/Agenda_abril_2015_Carrera_docente_Jaime_Veas.pdf
- Fernández, M. (2003). *La profesionalización del docente: Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- García, C., & Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una propuesta innovadora de desarrollo profesional docente. *Psykhé*, 16(1), 135-147.
- González Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la Psicología Social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71
- González Rey, F. (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygostki para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- 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*, 9(1), 241-253.
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, 11, 19-42.
- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R., & Caldichoury, J. (2008). Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. *Némesis*, 6, 41-58.
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., et al. (2014). Principios de desarrollo profesional docente contruidos por y para

profesores de ciencia: Una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 105-126.

Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional*. Ponencia presentada en Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <http://documents.mx/documents/cuatro-edades-del-profesionalismo-y-del-aprendizaje-profesional-a-hargreaves.html>

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid, España: Morata.

Mejía, M. (2004). Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial. *Revista Docencia*, 22, 4-15.

Mejía, M. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización, hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia*, 28, 40-53.

Movimiento 50/50 (2014). *Movimiento 50/50*. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <https://www.facebook.com/movimiento50.50>

Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En Cox, C. (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 455-517). Santiago, Chile: Universitaria.

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_La_identidad_de_los_docentes_una_mirada_historica_en_Chile_Nunez.pdf

O'Connor, K. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2011). *Estado del arte*

sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Borrador para discusión.

Recuperado de <http://www.politicasdcentesalc.com/images/stories/Productos/estado%20del%20arte%20sobre%20politicass%20docentes2.pdf>

Pérez, N. (2015, 5 de Junio) Profesores deciden seguir en paro indefinido y exigen retiro de proyecto de carrera docente. *BioBioChile*. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <http://www.biobiochile.cl/2015/06/05/magisterio-seguira-en-paro-indefinido-y-exige-el-retiro-de-proyecto-de-carrera-profesional-docente.shtml>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2012). El actual escenario de las políticas docentes en América Latina. *Serie Políticas*, 41, 1-4.

Quinlan, E. (2008). Conspicuous Invisibility: Shadowing as a Data Collection Strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.

Radio Villa Francia (2014, 4 de diciembre). *Con violenta represión terminó la Marcha de la Dignidad Docente. Mientras Gajardo recibía apoyo de la Nueva Mayoría*. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <http://www.radiovillafrancia.cl/con-violenta-represion-termino-la-marcha-de-la-dignidad-docente-mientras-gajardo-recibia-apoyo-de-la-nueva-mayoria>

Rojas, J. (2008). Teacher collaboration in a public school to set up language resource centers: Portraying advantages, benefits, and challenges. *PROFILE*, 10, 147-162.

Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf

Salgado, I., & Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de Investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.

Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Trabajo presentado a la Conferencia Regional "El Desempeño de los

- Maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades", Brasilia, DF, 10-12 jul.
- Shirley, D., Fernández, M., Ossa, M., Berger, A. y Borba, G. (2013). La Cuarta Vía de Liderazgo y Cambio en América Latina: Perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 5-27.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyche*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V. (2014). Rendición de Cuentas, Managerialismo y Práctica local. Estudios de la Economía. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <https://estudiosde laeconomia.wordpress.com/2014/08/19/rendicion-de-cuentas-managerialismo-y-practica-local-algunas-pistas-para-su-analisis/>
- Sisto, V., Montecinos, C., & Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: La construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Soto, V. (2006). Profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista Docencia*, 30, 71--83.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Fausto Ediciones. Recuperado el 2 de noviembre de 2016 de <http://www.mediafire.com/file/u95c577m7sio823/Vigotsky-Lev-Pensamiento-y-Lenguaje.pdf>

ANEXOS

Anexo N°1

LISTADO DE PRE-INDICADORES AGRUPADOS EN SUS INDICADORES
RESPECTIVOS

Nota preliminar: A continuación se presenta el corpus de análisis que fue utilizado para presentar los resultados en el presente trabajo. Sin embargo, con la intención de mantener la transparencia y rigurosidad del proceso de análisis, junto a este trabajo debería ir adjuntado un disco compacto en donde se pueden encontrar las transcripciones de las entrevistas realizadas, y los registros de campo de los seguimientos en su totalidad.

PROFESOR DE MATEMÁTICAS, ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL NO SELECTIVO

Aspectos centrales del trabajo docente

Aspectos relativos a estudiantes y su formación personal
<p>...incluso con su estilo más distendido, es que uno es un profesor en todas partes, uno realmente es un servidor público, pues pasan muchas generaciones de jóvenes bajo su enseñanza, y que si uno no es capaz de ser consciente de eso, “para qué uno se mete en esto de ser maestro”, porque ser “profesor” es el título, para él ser “maestro” es más que sólo enseñar contenidos, es “formar personas”, “pavimentar el camino”. (Seguimiento 1, líneas 253-257)</p>
<p>Entrevistador: (...) Primero, usted mencionó en varias ocasiones que ser un profesor, que ser un maestro, es más que solamente los contenidos que uno pasa, sino que usted, y cito: “pavimentar caminos y ayudar con contribuir a formar personas”.</p> <p>Profesor: Ese es el objetivo, en el fondo, es contribuir a formar personas, porque uno, el contenido es circunstancial porque, como es ciencia, la ciencia es relativa, o sea, lo que es una verdad hoy día el día de mañana ya deja de ser verdad.</p> <p>Entrevistador: Ya.</p> <p>Profesor: En el caso de física, lo que durante muchos años se enseñó, siglos se enseñó de alguna materia, pero con la misma entereza después uno va formando personas que el que siga, siga la misma fuerza y a formar personas, más que entregar un contenido, que tengan una formación integral. (Entrevista 1, líneas 34-47)</p>

El profesor comienza a interrogar al grupo-curso (de modo unilateral y directivo) acerca de la celebración de ese día en el establecimiento (El día del Técnico-Profesional) y la cantidad de especialidades que éste imparte, donde no obtiene respuesta u obtiene respuestas displicentes, mientras algunos/as estudiantes se concentran en sus celulares. El profesor comienza a hablar de cómo los estudiantes no escuchan por estar obsesionados con los celulares, y pese a que “él también disfruta de la tecnología, no corresponde en clases”, en cada clase, a cada instante, desconectados. Diciendo que “se van a transformar en una generación muy autista”. **(S1, líneas 43-49)**

El profesor entra junto a ella y explica al curso que, aunque no pudieron abordar el objetivo principal de su actividad (compartir juntos y tener un espacio para hablar acerca de lo que les gustaría cambiar del colegio), sí explica que espera que hayan podido compartir juntos y que, pese a que no todos pagaron, no correspondía que quedaran algunos sin poder comer, diciendo que “se puede ser tacaño pero nunca mezquino”. **(S1, líneas 101-105)**

Durante esta conversación aparece una estudiante que ofrece su colación a mí y al profesor, frente a lo cual aceptamos; el profesor continúa el tema diciendo que con este cuarto medio tuvo un trabajo muy largo, de varios años y en particular, señala a esa estudiante como “uno de los cambios más grandes”, teniendo muchas conversaciones donde le instaba a ser “menos hosca” y a expresarse de mejor manera. Habla de formas de interesar a sus estudiantes, a veces desafiando a sus estudiantes para involucrarlos directamente en la actividad. **(S1, líneas 188-193)**

Profesor: “Por último, si no aprendí’ matemáticas o física, por último aprende a relacionarte con los demás, eso es lo más importante, por eso te hablo así. Porque te lo puedo hablar lo mismo a puro garabato y, y ahí vai a quedar tranquilo y callado, pero frustrado porque de la única manera que aprendes es a garabatos, y eso no corresponde, la gente entiende con muy buenas palabras”. **(E1, líneas 1211-1215)**

Profesor: (...) Entonces, se empezó a acercar y encontró que todo el proceso que habían hecho está, esta, cuando estuvo en primero, segundo, lo hice clase a veces en tercero...

Entrevistador: Claro.

Profesor:... se dio cuenta que a era, era productivo, que el viejo que lo estaba ahí cateteando, era verdad y no a largo plazo, se dio cuenta que a corto plazo. O sea, se están dando cuenta mucho que es, pienso “ah, no cuando salga”, se están dando cuenta ahora

mucho que es a corto plazo y el trato es distinto, o sea se, se nota, pa' los de primero y segundo son tiro al aire algunos, pero después piensan en solitos...

Entrevistador: Claro.

Profesor:... solitos se empiezan a acercar, porque hay algunos que tienen la palabra como empatía, se están dando cuenta que quieren estudiar. **(E1, líneas 315-330)**

Aspectos relativos a negociación de nota

Se dirige a la sala de profesores donde un estudiante que bailó termina de sacarse el traje y propone cambiar una nota mala a cambio de una buena por haber bailado. El profesor dice "si tú me haces una propuesta yo te pongo condiciones: este segundo semestre me trabajas", a lo cual el estudiante asiente. **(S1, líneas 328-330)**

...una estudiante le entrega un trabajo y el profesor le dice "está desproporcionado, pero si respondes esta pregunta te sacas el 7 instantáneo y merecido". **(S1, líneas 131-133)**

Después de un momento procede a sentarse y a llamar a todas/os las/os estudiantes que le deben notas. El profesor realiza un trato: cerrar el semestre con las notas que estén, pero el próximo semestre tener más notas según cuantas falten (si faltan dos notas, el segundo semestre son dos evaluaciones extra, y así). **(S1, líneas 514-517)**

Aspectos relativos a la relación con colegas

Se vuelve a retomar el asunto de las cuotas, y el cuidado que se debe tener con los implementos y el café. Una profesora comenta que la gente se equivoca al creer que los microondas y el refrigerador los otorgó el colegio, sino que lo compraron los/as profesores/as. Por eso se habla de poner una pequeña cuota para aquellas personas que sólo utilicen los microondas. **(S1, líneas 522-525)**

Profesor: Por lo tanto, estaba todos los días acá, me pillaban a toda hora, los veía a todos, sabía a la hora que venía, quien viene, cuando no, entonces ya el control que era más fácil, entonces el día viernes, el otro día sábado, tenía la plata a la casa o la del misma plata tenía la boleta, pasaba al supermercado a comprar café, azúcar, todo y tenía la bolsa, la traía y después se iba completando, porque estaba aquí, con tiempo disponible, me refiero el tiempo completo acá en el colegio. **(E1, líneas 707- 712)**

Entrevistador: Claro. Y, bueno, ahora usted ya no tiene ese rol, pero ¿qué importancia tenía

tener esa responsabilidad de, usted, mantener como los abarrotos básicos de desayuno, café, microondas?

Profesor: Pero es que a la salida todos tienen apetito, tomarse un café caliente en el invierno, o unos refrescos, o tener azúcar, tener endulzante, algunos traían su sándwich y está todo servido y llegar, en los, en esos minutos reconforta porque si no se te va el recreo y no tomaste algo caliente. Ahora, si tú vas al casino, la cola es inmensa, no alcanzan a servirle café, por decir aquí, a diez profesores, no, no alcanzan, imposible.

Entrevistador: Entonces es un espacio que es importante resguardarlo.

Profesor: Es un espacio bastante... resguardarlo y que el profesor tenga su descanso al tomarse un té o un café o un agua caliente. **(E1, líneas 736-749)**

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes y normas institucionales

Volvemos a tomar la conversación de las estrategias y decisiones que debe adoptar en el momento respecto a su relación con los estudiantes, y explica que la mayor parte de las veces que debe tomar esa clase de decisiones es respecto al orden y a la disciplina, esos momentos donde debe decidir si impone su autoridad, o si tiene un abordaje más ameno y permisivo. Destaca el hecho de que en ambas ocasiones “actúa como profesor”, sólo que cuando impone su autoridad, generalmente debe estar alerta y a no quedarse con la carga del posible conflicto que surja. **(S1, líneas 212-217)**

Ahí el profesor me pregunta: “según el reglamento yo debería haberlo anotado, pero si lo hubiese hecho ¿Hubiese tenido un buen resultado? ¿Se habría portado mejor, y a prestar más atención en clases? Probablemente no”. En esa ocasión aplicó su propio criterio antes del reglamento, dejando ver este último como un recurso final si las otras estrategias fallan, pues al final “ese gallito tiene que ganarlo uno de algún modo u otro”. Asimila su trabajo con el de un árbitro de fútbol, que en ocasiones debe juzgar por sí mismo y aplicar su criterio, equivocándose en ocasiones. **(S1, líneas 238-244)**

Profesor: La relación siempre tiene que, a ver, de, debiera ser siempre el profesor una autoridad. Pero eso no significa que, que la autoridad sea pasada a llevar; o sea, es autoridad el que lleva las normas de conducta dentro de una sala, o sea, el alumno no las pone las, no pone las reglas de conducta (...) Yo no soy juez ni parte, pero soy parte de la autoridad, si alguien me desafía en la brecha, en la brecha, ahí... que, que te corresponde, o

sea, tengo que guardar la compostura, debo tratar bien, debo sacar a ustedes, si me buscan, si me sube o me baja a garabatos buscar la instancia del porqué y ahí viene la sanción. **(E1, líneas 138-155)**

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes y el conocimiento

...comienza a mostrarme la pizarra interactiva con lo que hace clases de matemáticas, y cómo invita a sus estudiantes a utilizarlas para hacer fractales, graffitis, mostrarles documentales y películas (de la 1ª Guerra Mundial, cuando tuvo que reemplazar un curso, por ejemplo); todo para “poder lograr un quiebre en ellos”, que vean que los medios audiovisuales también pueden ser educativos, y que un profesor debe demostrar que sabe más que sólo sus contenidos, demostrar que le gusta aprender y “no dejarse los conocimientos para sí”. **(S1, líneas 278-283)**

9.50: Terminada la hora dejan de haber clases debido al comienzo de las actividades del día, el profesor va a visitar un curso que se está preparando para dichas actividades. El profesor comienza a interrogar a una estudiante de la especialidad de Turismo para practicar su presentación, preguntando cuánto demora ir a Buenos Aires, en qué aerolínea, y cuánto cuesta. Le aconseja buscar datos faltantes en Google para que sea más creíble y esté mejor preparada. **(S1, líneas 144-148)**

Profesor: Es, justamente, por lo que tú pusiste. Uno ve que el alumno... todos nos equivocamos; entonces, de los errores se aprende. ¿Qué? ¿En qué se equivocó? ¿Por qué hizo? Entonces, de tener una nueva oportunidad. A lo mejor no entendió bien el contenido. No explicitó, no, no pensó, no, no pensó más allá; entonces, iba por buen camino. Incluso cuando los alumnos entregan una, una prueba, un control, traen un error, entonces uno tiene que decir “oye, te cometiste un error grave”, una sola mirada “mira, ahí te equivocaste, eso no tiene nada que ver con la materia, eso no lo enseñé”. Ahí está el error, de ahí hacia abajo. Entonces, ¿qué es lo que hay?, un error. Si bien es cierto, la evaluación es un proceso. O sea, no hay un, no es un castigo, así, “ah,... te voy a ponerte un tres, te voy a poner un cuatro”, no es eso, sino que la evaluación significa que el alumno de sus propios errores, en sus procesos vaya aprendiendo lo que va a hacer más tarde en resolver el problema; porque el objetivo principal es matemática, en ciencia es resolver problemas. **(E1, líneas 60-72)**

La modalidad de la clase es de trabajo personal: Les da a resolver algunos ejercicios, aplicando los contenidos que ya fueron pasados la clase anterior, mientras él se sienta y continúa revisando trabajos, poniendo notas al libro, etc. El contacto con los estudiantes es esporádico, diciendo en ocasiones frente a llamados de que “espere un momentito, que está ocupado” y que “siga trabajando”. **(S1, líneas 370-373)**

Aspectos relativos a la relación profesor-estudiante

Elaborando más en la relación con los estudiantes, comenta que frente a los conflictos de la mañana los estudiantes buscan a veces transformarlo en algo hacia su persona, a lo cual “debe desengancharse” como una estrategia de autocuidado, poniendo en claro su rol de profesor en un colegio, con un reglamento, donde busca establecer explícitamente las condiciones en donde se da la relación (y por ende, el conflicto en este caso): cuando se puede transar y negociar, y cuando no; “mantener la sangre caliente y la cabeza fría”. **(S1, líneas 285-291)**

El profesor se dirige al comedor de profesores a dejar su colación, y posteriormente se dirige a la sala de profesores. Ahí se encuentra con una colega, que resulta ser la profesora jefe del curso al cual el profesor hará clases la primera hora (un segundo medio). Hablan un momento de si “hay alguna novedad” en los estudiantes, casos específicos, problemas que tengan, disposición general, etc.; para “ver cómo andan” y así el profesor pueda estar preparado, me comenta después. Habla de cómo cada estudiante es diferente y por tanto requiere estar alerta, de que “hay que pillarles la maña” para poder trabajar con ellos. **(S1, líneas 338-343)**

Entrevistador: Claro. Pero, entonces, es nada la impresión hasta ahora que mucha parte de los desafíos que ven son asuntos muy disciplinares, en realidad.

Profesor: Es disciplinario...

Entrevistador: Es decir, el que esté tranquilo, el que estén, claro.

Profesor: En tu experiencia no existe... El alumno, básicamente el alumno de acá es un alumno que está contenido. Dentro de la jornada escolar completa el alumno es, básicamente, lo que a veces opinaba, a veces uno lo entiende, de la, eh, “párate” o “anda para allá” porque el asiento durante mucho rato a alumnos que son sobre estimulados, no es gracia estar sentados una hora y media. Yo no aguanto una hora y media estar sentado.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Ni la sala de clase, pero, bueno. Entonces, si uno piensa que el chiquillo está cansado, “muévete, sal” pero no, está la puerta abierta, “desplázate, anda, pero conversa, si vai a ir, vuelve”, no puede ser la clase totalmente rígida de, de transmitir conocimientos, digo. **(E1, líneas 475-494)**

Profesor: ...Hay chiquillos. “Hola, profesor, lo ayudo”, me acerco, me da un beso en la cara, pero yo no me acerco a todos lo mismo. El que llega a uno, se acerca de esa manera, se acerca, lo apapachan, lo, es decir, el rol es como lo que siente el chiquillo. Algunos sienten la aceptación y a veces siente el rechazo también, él siente el apoyo, o sea. Yo pienso que al trabajar, que al trabajar con personas uno debe de saber con quién está trabajando, poh, si no yo no. **(E1, líneas 1151-1157)**

Aspectos relativos a tareas administrativas

12.55: Comienzan las clases en el laboratorio, los estudiantes están más agitados y menos atentos. El profesor comienza hablando de cómo tiene la doble obligación de terminar de pasar notas y pasar contenidos, que “pasó a la inspectoría y me dijeron que tenía que cerrar ese día el semestre”. Al igual que con el curso en la mañana, deja un par de ejercicios para trabajo personal, mientras él trabaja en el libro de clases. **(S1, líneas 462-466)**

Siguiendo con labores administrativas, el profesor me explica que, dadas las actividades de Fiestas Patrias, hay una parte del curso que está preparando una obra, y otra parte que está en clases y no quiere estarlo. Yo procedo a compartirle internet desde mi celular y aun así la plataforma da problemas, no carga bien las notas al sistema. **(S1, líneas 472-475)**

Profesor: ...acá, el profesor hace todas las horas y más encima, dentro de las horas, las horas lectivas tiene que pasarlas, pero a veces no cumple porque, como en todos los lugares, la internet se cae, es poco potente, y si hay wifi tiene que ser una antena dentro del lugar, porque si es externa se le pueden robar la señal, o sea, todo lo que ocurre. Entonces, es problemático. Entonces, a final de año, prácticamente el trabajo es más administrativo, complementar que hacer un proceso de enseñanza de aprendizaje. **(E1, líneas 610-616)**

Profesor: Nosotros siempre planificamos. O sea, nadie planifica día a día, sea un médico ni un arquitecto planifica día a día.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Hay que ver in situ y se echó a perder esta cuestión, oye y este tableado está mal hecho y que teníamos que terminar la pega, no, pero en la muralla está mal, hay que rearmarla y in situ uno que trabaja, “oye, que viene el camión saliendo de allá con cemento, oye, tienen que esperar, tienen que esperar el fraguado porque no puede quedar así, no se pueden”; es decir, in situ pueden ocurrir tantas cosas que no están dentro de los planes. O se cayó un chiquillo, se desmayó alguien y se fue a las pailas la planificación y lo planificado ¿qué?, bótalo, lo que planificas no sirve. Lo que si ahora a nosotros nos pidieron una mensual, distribuida. Que ya es mucho más fácil, mucho más flexible. **(E1, líneas 659-672)**

Cuenta que no pudo avanzar en su casa y, por lo tanto, debe terminar las planificaciones. Resulta ser una tarea tediosa para el profesor, y comenta que “son complicadas” y que debería ser más sencilla, donde muchas de las cosas que piden “se ven durante la misma clase, no antes”. Las planificaciones son mensuales y el profesor comenta que “antes quisieron que fueran diarias, pero que el profesorado no aceptó” y molesto, me dice que toma más tiempo planificar que hacer la clase. **(S1, líneas 505-510)**

“¿Lo quieres como, profesor, como papá, o como abuelo?”: Saberes complejos para sobrellevar el trabajo cotidiano.

Aprender a ocupar diversos roles

Entrevistador: Y, basado, ojalá, en sus otras experiencias, lo más personal que pueda ser, ¿usted cree que existen aspectos importantes del trabajo de un profesor que pasan desapercibidos en el resto de la sociedad?

Profesor: Si.

Entrevistador: ¿Y podría dar algunos ejemplos?

Profesor: Hartos. Psicólogos.

Entrevistador: Ya, ¿cómo es eso?

Profesor: “Tengo un problema, profesor, me duele” y uno dice “tengo un problema de este tipo” y como de llega, uno lo orienta, decir, “me siento mal, estoy creciendo, me gusta esta cosa, me gusta lo otro”, entonces, no es grave o se dente (sic 35:15) mal, uno dice, “¿sabes?, anda a un psicólogo”. Me refiero la primera, el primer paso. **(E1, líneas 818-833)**

Profesor: Le va a decir “no, profe, es que tuve problemas con mi papá” y que “mira, tú tenís que hacer esto, esto y lo otro, y te vai a llevar bien”, que es como algo, digamos,

doméstico. Pero, a ver, con altura de miras, como profesor “mira, tú querí’ un consejo, ¿lo quieres como profesor, como papá, o como abuelo?” **(E1, líneas 842-845)**

Entrevistador: Claro. Y, ¿qué otros roles usted ve que pasan desapercibidos?

Profesor: Hice otros roles. Por ejemplo.

Entrevistador: O quizás no roles, pero otras funciones.

Profesor: A veces, por ejemplo, pa’ relajar los chiquillos, contarles historias, por ejemplo. “Oye, ¿Cómo era en el cólico (sic 37:45)?”, “quieren que les cuente algunas maldades, forma de ser”, “ya, poh” pero, eran, comparadas con las de ahora son distintas, o sea, buscar, colocarles una empatía como era antes ahora. **(E1, líneas 885-894)**

Profesor: ...Hay chiquillos. “Hola, profesor, lo ayudo”, me acerco, me da un beso en la cara, pero yo no me acerco a todos lo mismo. El que llega a uno, se acerca de esa manera, se acerca, lo apapachan, lo, es decir, el rol es como lo que siente el chiquillo. Algunos sienten la aceptación y a veces sienten el rechazo también, él siente el apoyo, o sea. Yo pienso que al trabajar, que al trabajar con personas uno debe de saber con quién está trabajando, poh...**(E1, líneas 1151-1157)**

Ser una autoridad

Profesor: Si yo voy a llamar la atención severamente, lo hago porque estoy en la certeza, cuando tengo la duda, mejor no lo hago. **(E2, líneas 374-375)**

Profesor: Claro. De repente dicen, o que lo que haces es otra cuestión, eh, “¿te puedes retirar, por favor?”. Por ejemplo, me ha pasado más de una vez, y que el alumno dice, lo toma del brazo uno y le dice “sale”, entonces el alumno llega a pegar el codazo, entonces le dicen “¿te puedes retirar?”, “ah, ¿no quieres?, perfecto, no hago la clase” y punto, y no, no entrar en el juego de ellos. El adul, el adulto es uno y el alumno es la, es el niño. **(E2, líneas 412-417)**

Presentar todos sus conocimientos

El profesor, lo otro que te había dicho, nosotros no es que sepa tanta matemática, y sabe harta física, también sabe hablar, sabe conversar, sabe de fútbol, sabe un poquito de psicología, los orienta, sabe de historia, los ayuda en historia, les ayuda un poquito en inglés, les ayuda en esto. Eh, ideas, es decir, que uno sea transversal no es que sea la isla,

sino que sepa un poquito de todo. Y eso al chiquillo le encanta porque “ah, usted ayúdeme cómo voy a hacer el trabajo de historia”, “mira, búscate esta página en internet, tenís de idea o la buscar esta (sic)”, “ah, gracias”; una orientación.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Porque no es lo mismo que decir al chico “sabís que no tengo idea de historia y no me interesa”, “ah, el profe no sabe nada”.

Entrevistador: O “no es mi tema, vaya a preguntarle a su profesor de”.

Profesor: Claro, claro. O, por último, una orientación. **(E1, líneas 330-346)**

“La experiencia es la madre de las ciencias”: Formación y desarrollo profesional desde el trabajo cotidiano

La importancia de la experiencia cotidiana y situada

Entrevistador: Claro. Y, entonces, usted es un profe que lleva muchos años trabajando, y eso que usted dice que se puede aprender solo en el camino, usted ¿dónde ve que se pueden aprender los profesionales docentes más jóvenes, los recién salidos?

Profesor: Debieran ir a, a meterse, a meterse en las patas de los caballos.

Entrevistador: No queda otra.

Profesor: No queda otra. Si quieres, pa’ aprender profesor y quiere hacer práctica donde sea más difícil. Como ¿a dónde se forma un médico?, no se forma en una clínica de arriba que está recibiendo gente los mismos que están resfriados, tiene que ir a la posta. **(E1, líneas 394-405)**

Profesor: Es el oficio, claro. Claro, como le llaman, la vida de, el... la ciencia, la experiencia es la madre de las ciencias; con mayor experiencia uno puede aprender mucho tipo de (no se entiende 22:58), lo que yo aprendí, supe en la universidad con lo que se yo ahora, cualquier cantidad, porque un psicólogo bueno me afectó mucho, te digo. **(E1, líneas 552-556)**

Profesor: A ver, el desarrollo uno va, es, es en la medida que se va desenvolviendo el día a día; hoy día sé más que ayer, hoy día sé menos de unas cositas que se me olvidaron. Hoy en día del desarrollo que uno va viendo, hay cosas que se le van, que se le van olvidando producto de la edad, la poca práctica, eh, de repente, “se me olvidó el nombre”, y empieza esa (no se entiende 25:40”) donde no la usas.

Entrevistador: Hay cosas que se adquieren, cosas que se pierden.

Profesor: Claro.

Entrevistador: Cosas que se transforman, otras que quedan iguales.

Profesor: Claro. Entonces eso es el desarrollo. Entonces, en ese intertanto, yo digo, todos los días uno tiene que ser más o menos, siguiendo una, siguiendo una línea. **(E2, líneas 452-465)**

Posibilidades y límites de la formación inicial y su efecto en los aprendizajes de estudiantes

Profesor: En el camino. Eso, eso no se aprende en la universidad, no se lo enseñan porque no existía.

Entrevistador: ¿Y eso es porque es imposible que se aprenda en la universidad o es porque no lo toman en cuenta?

Profesor: La parte de psicología y sociología dentro de, no, no se toma en cuenta porque vendría a ser como dentro de la materia que pasa del ramo de psicología, que a veces toma psicobiología, biología y psicología uno, psicología dos, y dependiendo de lo que uno haya aprendido. **(E1, líneas 365-374)**

Entrevistador: (...) dio una idea de acerca de que el noventa y nueve por ciento era experiencia -que es la madre de todas las ciencias- y que el uno por ciento era, propiamente, la formación profesional...

Profesor: Claro.

Entrevistador: ..., pero que sin ese uno por ciento, ¿cómo sería la formación de un profesor?

Profesor: Difícil.

Entrevistador: Difícil.

Profesor: O sea, se usan todos, que le...

Entrevistador: (No se entiende 43:35") la base.

Profesor: ... le falta de la base.

Entrevistador: Era una base potente, claro (diálogo superpuesto 43:37").

Profesor: El edificio lo, lo puedo con...el edificio puede ser en cinco pisos o treinta, pero si la base es muy mala... **(E2, líneas 851-873)**

Profesor: Por algo la palabra profesional significa que tiene que ser competente en la actividad que está desempeñando, competente, o sea, que sepa lo que está haciendo.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Porque si yo estoy, soy maestro chasquilla, así como una, yo aprendí porque mi papá me enseñó a colocar ladrillos y yo voy a una casa, coloco ladrillos, los coloco mal, la muralla la puedo botar, pero un alumno no lo puedo regresar a cero para que enseñarle de nuevo; años que se hicieron cosas malas. **(E2, líneas 935-943)**

Los apoyos mutuos para el desarrollo y el trabajo

Profesor: Si, muchas, muchas cosas. Si, por ejemplo uno cuando tiene roce con amigos, son colegas, son de otras profesiones, aprende siempre pequeños detallitos. Todo, todo, todo uno lo aprende, El detallito que, un colega en tal parte hizo tal cosa, o yo hago tal cosa, sirve como intercambio. A mí me resultó tal cosa, no me resultó lo otro, el lenguaje. **(E2, líneas 386-390)**

Profesor: Claro, sí, sí. Yo siempre lo que, siempre, eh, lo que siempre he a, trataba de observar, observar clases en la universidad con otros colegas que eran de la misma materia, cómo lo hacían, qué cosas, qué cosas buenas, qué cosas, tratar de no buscarle lo malo, “ah, este compadre hace”, no, lo bueno que tiene, o sea, todos tenemos defectos, todos tenemos virtudes, yo iría por el lado de las virtudes. **(E2, líneas 584-588)**

Profesor: De repente cuando empiezan a cuando uno ya tiene interacción con muchos más colegas de la edad, el colega de otra edad, eh, empiezan los, las ayudas, por ejemplo, yo, por ejemplo, con un cabro joven le voy a enseñarle, no le voy a enseñarle las mañas, le voy a enseñar, “mira, esto es lo que tienes que hacer, y esto lo que es bueno tienes, esto tienes que seguir”... **(E2, líneas 746-750)**

Profesor: Mientras una persona está explicando en un grupo, este, está cubierta la espalda. Entonces, ¿qué sucede?, el alumno ya no que va a hacer algo tiene, tiene dos visiones distintas y eso le baja el matiz de ser desordenado, otro ser agresivo, porque ya hay dos profe aquí adentro.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Pienso que más adelante debiera ser de la situación de este tipo de grado de alumnos, de agresividad, que va a haber un profesor tutor, que el que va manejando y el

otro profesor, el ayudante podría ser, que un practicante que vaya mejorando.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Y que sea estudiante de matemáticas, podría ser, o de física. Ahí, o un ca, eh, un cabro que sepa que va a meter profesor que, que esté in situ solucionando. O sea, ver que es lo que hizo el profesor. **(E1, líneas 447-462)**

Profesor: Los apoyos importantes es tener dentro del trabajo que nosotros queremos, por ejemplo es que dentro de la misma actividad docente tengamos un tiempo de como de, una especie de un baile entretenido que estaba haciendo mi colega que, que dentro del desarrollo de la clase del día, por ejemplo, un día estábamos, ejemplo, que nos relajemos, que movamos el cuerpo, que hagamos una tonificación, (balbuco 33:24”), él es el experto, eh, que de repente nos reunimos a conversar y a hablar cosas que, que, que sean productivas o, entonces, esas cosas se necesitan.

Entrevistador: En el autocuidado.

Profesor: La pa...es el autocuidado, ¿autocuidado era, estimado? ¿Autocuidado?

Voz de fondo (no identificado): Autocuidado, pero, en el fondo, tratamos de plantearlo como en co-cuidado.

Entrevistador: Ah, claro, el cuidado colectivo

Profesor: Claro, esa, esa es la idea, co-cuidado. **(E2, líneas 612-629)**

Profesor: Claro, un descanso, un descanso, o sea, desconectarse un poco. Si uno viaja de, de aquí a Punta Arenas, o sea de aquí a, en una parte lo tienen pa, el vehículo tiene que parar, poh, o sea, el vehículo no puede (no se entiende 35:38”), pero tiene que echarle bencina, el chofer tiene que descansar, la máquina tiene que estar bien, revisarle los niveles, es decir, necesita un reposo, toda máquina necesita parar, nosotros no paramos, hasta cuando estamos durmiendo pensamos en el colegio. **(E2, líneas 674-679)**

Figuras mentoras durante la formación

Siempre quise, yo aprendí de un profe, del profe de educación física (balbuco 19:03”). Era un barrabás (balbuco 19:06”), en cuanto a con fuerza, “vamos, trabajando” (...) Y la personalidad de él es la que tengo yo y otro profe de matemáticas, fuerte, que no te amilanen, fuerte, firme, firme, firme. Son las razones. Si tú estás diciendo algo porque tienes la certeza de hacerlo. Si te llaman la atención, porque tengo la certeza, aunque no

esté jugando. **(E2, líneas 354-366)**

Profesor: Claro, ¿pa' qué, pa' qué mostrar más? O sea, eso al principio. Después empecé a ver que en mis colegas había un caballero que tenía la edad que tenía ahora, y uno iba a observar clases, observaba yo, fui a mirar, y le hacía monitos a los cabros, explicaba cosas, yo no hacía eso, y le hago la pregunta ¿por qué lo hace?, “(no se entiende 30:23)” como profesor tengo que entregar todo lo que tengo”, tenís que entregar todo lo que tienes, no es para ti, si tú te mueres el conocimiento queda allí, el que tú tienes lo entregas, se multiplica acá. **(E2, líneas 559-565)**

El lugar del perfeccionamiento docente externo

Profesor: Todo, todo curso de perfeccionamiento, todo, todo que se haga en pro de, de ayuda al profesor es bueno, todo. Con todo, es bueno que te vengan a enseñar algo nuevo, que te vengan a proyectar algo, algo bueno, no un curso en que “a ver, hagamos esta, ¿quién ha hecho la mejor clase?”, y te empiezan a hacer lo mismo de repetitivo.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Que sea un aporte, de afuera que te, que te vengan a enseñar. O sea, inventa, “mira, en este país se está haciendo este tipo de clases, ¿podríamos hacerlo acá?, ¿cómo lo podríamos hacer nosotros?”, pero nosotros vemos el modelo, “ah, qué simpático”, “oye, complicado”, “ah, pero ahí trabajan dos profesores, y son quince alumnos, aquí yo tengo treinta y estoy solito”. **(E2, líneas 774-785)**

La problemática de otros actores

Profesor: Porque no está adentro. Porque no está adentro. Porque no vive el mundo.

Entrevistador: No vive el mundo escolar.

Profesor: No vive en el mundo escolar, porque no lo vive. Yo no puedo vivir el mundo, no puedo vivir el mundo, por ejemplo, de clínico, del hospital, de la posta, porque yo no paso todos los días, para saber cómo se vive tengo que pasar un día completo en saber quién es, quien, cual es el funcionario que trabaja ahí, cual es que van, y cuando están saturados, cuando tiene, sabe, tenemos veinticinco enfermos y tener como tres horas, hay que estar ahí, poh. **(E1, líneas 921-930)**

Profesor: Claro. La gente no ve la parte de acá. O sea, ve el, el vaso medio, medio lleno, no ven el vaso medio lleno, lo ven vacío, ve las carencias, pero el in situ cualquiera decía “si yo fuera profesor”, además mucha gente ha dicho, “ah, si yo fuera profesor yo haría tal cosa”, “¿quiere venir a ver conmigo, señora?, venga”. **(E1, líneas 778-781)**

Profesor: Y pa’ fuera, no más. Y se aplicaba el reglamento y el apoderado tenía que aceptar. Ahora los tiempos han cambiado porque al profesor le han hecho perder autoridad. El hecho de las tantas supervisiones, que tanta gente que se mete en educación, que no sabe de educación, entonces, en vez de ayudar la empeora.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Y voy a ser más enfático. Lamentablemente cuando entraron los psicólogos, y hay que reconocer, yo siempre he dicho el psicólogo siempre trataba a la persona como la famosa caja Skinner, que es lo primero que uno enseña en psicología, y que la sala de clase no es una caja Skinner, es un grupo de personas diariamente distintas, ¿ah? El médico nunca va a atender a diez pacientes al mismo tiempo, lo atiende solito, el profesor no, mínimo el profesor tiene, en el mejor de los casos, mínimo de quince alumnos para arriba de los colegios pagados, ¿ah?, pero sin, eh, más de una persona enfrente. **(E1, líneas 227-241)**

Profesor: A nivel de ministerio, ellos saben cómo es la cosa, saben, porque si dicen desconocer mejor no estén de autoridad. Si yo me voy a meter en la autoridad y que esté trabajando en el ministerio de educación y que esté viviendo y que no tengo idea de lo que hace un profesor en la sala, como se desenvuelve, mejor salgo de ahí porque estoy dando la hora. O sea, la autoridad sabe lo que hay adentro, y cuando autoridades han venido acá se han encontrado, a quien le (no se entiende 15:14”) muchos profesores jóvenes y ellos tiene añitos, se sienten como reyes, porque ellos lo saben todo, pero se encuentran con profesores con canitas, otros peladitos como yo, otros profesores que la están mirando fijo a la persona, que cuando está hablando sabe que se le va a venir una batería de cosas porque hay profesores que saben...la experiencia es muy importante. **(E2, líneas 252-262)**

Las transformaciones de los/as estudiantes y su efecto en la formación

Entrevistador: Claro. Y usted dijo que los tiempos habían cambiado, pero yo creo que ¿es más difícil ahora?

Profesor: Es mucho más difícil.

Entrevistador: ¿Por qué?

Profesor: ¿Por qué? Antes el alumno era más sumiso; o sea, el profesor era autoridad y si no pa' fuera, si no suspendido. **(E1, líneas 215-224)**

Profesor: Y nunca va a tener una enseñanza personalizada. Entonces se cometen errores porque también hay que dar cuenta que la formación del profesional -profesor- no es la misma que se requiere actualidad, no fueron formados para él. No... no, uno toma como chiste, pero creo que después está, cuando uno jubile, es decir, profesor que después va a tener que tener cursos en el OS nue, en el OS9 de carabineros, investigador porque hay situaciones en las cuales riñes la, el asunto de la legalidad. Entonces...

Entrevistador: Claro.

Profesor: ...hay cosas que uno no se permite. O sea, el alumno, antes, uno decía el alumno, uno lo podía, trajinarle los bolsillos, si andaba trayendo droga. No puede trajinarle alumno, no puede decirle a la niña “muéstrame lo que tienes en tu cartera” porque eso es privativo. **(E1, líneas 245-258)**

Profesor: Claro. No es lo mismo ahora, por ejemplo, no es lo mismo ahora hablar con un alumno, eh, en clases que hablar antes, o sea, uno tiene que emplear, eh, antes el profesor era más dictatorial...ahora tiene que entrar más en el plano de usar el, el lenguaje...no coloquial, no puede no entrar el, el lenguaje, pero si usar, ehm, la llegada más rápida.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Ah, hay palabras que (diálogo superpuesto).

Entrevistador: Hay que privilegiar la llegada rápida.

Profesor: Claro, te digo, oye, antes de decirle al profe “no, usted tenía que ser así”, “si, señor”, antes era muy dictatorial y lo que era el profesor, era ley lo que decía, y podía estar equivocado. **(E2, líneas 885-898)**

Profesor: Porque cuando usted fue estudiante su mamá dijo “es que est... estas chiquillas eran tan distintas, que usted... usaba minifalda que estas chiquillas, en los tiempos de nosotros no usábamos minifalda, la educación era distinta”. El tiempo va a evolucionar. Incluso ha evolucionado tanto que ahora la, el asunto del género es importante, o es transgénero, porque con la de, de alumnos que se cuenta un gusto de la...etnias distintas, alumnos de condiciones sexuales distintas, y uno tiene que aceptarlos como persona, tal

como es.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Ahora no puede hacer como broma, así “Uuuuy”, y hacer una cuestión, no por qué...

Entrevistador: O sea, usted tiene que ver cómo integra eso nuevo que está pasando a su trabajo.

Profesor: Claro, se integra, puede ser un alumno, bueno, que tenga la condición sexual que sea, ah, y hombres y mujeres. De hecho, las hay y muchos acá en el colegio. En la noche también. **(E1, líneas 115-133)**

“Yo soy profesor en todos lados”: el juego entre la identidad profesional e identidad personal

Relación inseparable entre el rol profesional y los espacios fuera del trabajo

Profesor: Profesor en todos lados. Yo no puedo salir a la calle “fíjate por”, mmm, de repente, puede ser, o a ti, puede ser un apoderado, puede ser hermano de un apoderado, o fuera un primo, “oye, el profe, mire”; son en todos lados. Hay circunstancias, por supuesto, que no, en la cual va a ser a, va a estar apremiado su vida, o la, su integridad física, que va a tener que salirse del rol, propiamente tal, que ahí, ¿ah?, es normal, pero el profesor dentro de todo ámbito, es profesor en todas partes. **(E2, líneas 289-295)**

Profesor: En mi vida anterior, mi matrimonio anterior, si me molestaba porque mi señora no, no era, afuera de la educación, pero, pero mi hija si me entendía porque yo la, yo les enseñaba y les enseñaba como alumnas. Mi hija siempre me decía” papá, soy tu hija, no me soy una alumna”, “yo te estoy enseñando matemáticas, te estoy enseñando física, te tengo que enseñar como corresponde”, y por ahí empezó a enganchar con la pedagogía y es profesora; mi hijo no enganchó porque no quiso, no más... **(E2, líneas 301- 306)**

Demostrar orgullo profesional

Profesor: Eh, si, de repente, a ver, medio, medio ególatra, pero hay gente que dice “¿usted es?”, “no, yo soy profesor”.

Entrevistador: Ah, dice...

Profesor: “¿Cómo?”

Entrevistador: ... dice bajito.

Profesor: (Susurro) “Soy profesor de matemáticas”, “ah”. (Voz normal) “¿Usted qué es?”, “no, yo soy profesor de matemáticas y física, también conozco otras ciencias, la astronomía”, tiro todo a la parrilla, o sea, me siento orgulloso que soy, no me minimizo.

(E2, líneas 335-346)

O sea, no lo que yo tengo me lo vanaglorio, porque uno como profesor aprendió para enseñarlo y para entregarlo, no para beneficio propio. **(E2, líneas 534-536)**

Aspectos que enriquecen y valoran la profesión

Profesor: Uno tiene que pensar que tiene que lograrlo, si no lo logra es fracaso.

Entrevistador: Claro. Pero lo que usted siente así que...

Profesor: De repente uno siente que las fuerzas flaquean, pero de repente hay siempre una convicción de decir “no todo está perdido”, siempre hay alguien que, siempre en un curso hay dos o tres alumnos que van por el lado del aprendizaje.

Entrevistador: Claro.

Profesor: Hay siempre alumnos que, que uno, aparentemente, no se da cuenta, hay alumnos que están siguiendo el proceso, que están estudiando, que preguntan muy bien, preguntan bien la materia, preguntan intencionadamente, la pregunta no es que le ayuden sino, si usted hizo esa pregunta el otro día por qué hoy día usted la cambió, ¿no debiera haber sido así? O sea, hay un, ahí, inmediatamente se nota que hay un proceso de aprendizaje. Son los menos. Antes pensábamos en un curso, la mitad del curso, muy bueno; ahora pensamos menos de la mitad, pero, de hecho, los hay. **(E1, líneas 269-285)**

Profesor: Si. A veces los aportes (diálogo superpuesto 5:19” a 5:20”) el alumno, el alumno que engancha y hace su aporte, el trabajo se hace más enriquecedor porque ahí va la labor de uno (...) de repente, cuando el alumno engancha, engancha con un tema que él sabe, y lo que, y te estaba diciendo, cuando engancha con algo que él, produce curiosidad, produce un cambio de aprendizaje inmediatamente porque, con ese gusto, vengo a investigar lo que hay que estudiar. Claro, porque si no, si no me encuentra todo vacío. **(E2, líneas 90 -101)**

Profesor: Al principio enriquecían, ahora es re poco lo que enriquecen. Hay cosas que enriquecen. Hay alumnos, que lo que enriquecen es cuando uno hace una pregunta relativa a la materia, hay alumnos que son muy poco, y se da al revés ahora los que más saben son

callados. (...) Cosa curiosa, antes en los, en los tiempos de nosotros los que más participaban en clase, el que demostraba que sabía hartito, y todos “oye, qué sabe hartito”, y el profesor se sentía pero fascinado con el alumno que sabía hartito... **(E2, líneas 49-56)**

Profesor: (...) Y empezamos a buscarle los nexos con, con la vida real, poh. Es decir que, que inmediatamente los lleven a la vida real, o sea, la práctica, es decir “ah, esto sirve pa’ esto, sirve”. **(E2, líneas 71-74)**

Aspectos que empobrecen la profesión docente

Profesor: La poca, la poca motivación de los alumnos, (no se entiende 7:09”), y, y el uso indiscriminado del celular que no, no usan el para la forma correcta, el escuchar música, para ellos, es generalizado, son muy pocos alumnos que participan o les gusta la música, es una parte le (no se entiende 7:28”). **(E2, líneas 117-120)**

Profesor: De repente hay alumnos que empiezan a enganchar, ehm, lo empiezan a conocer en el otro ámbito. (Baluceo 7:48”). Por ejemplo, cuando voy a pedir un trabajo, yo les empiezo a dar ideas y algunos alumnos me, empiezan como “oiga, no, no es tan pesado al final, se ríe, cuenta chistes, (...) es decir, hay que colocarse en el ámbito, es decir, cuando resulta algo bueno, engancha el alumno, estamos bien, entonces uno es persona, y uno dentro de la sala, la asignatura, no es una asignatura que la cual uno vaya a estar payaseando, no, no puede estar, riéndose, que tiene, que, eh, el distraerse, o sea, la, eh, la poca continuidad que tiene es producto de, de que estos alumnos, la gran mayoría, no tienen ese apoyo en la casa, o sea, no vienen al colegio a aprender, sino a pasarlo bien, mucho. **(E2, líneas 133-146)**

Profesor: Sí. Yo pienso que la, más que la planificación, como que la planificación mensual, diaria, yo pienso que hay establecimientos educacionales que trabajan con la planificación pre establecida con cierto rango de, de sol, de holgura, porque si yo un día tengo planificado, por ejemplo ver el, vamos a ver el, en física un tema y no hay energía eléctrica, ¿no voy a hacer clases? tengo que hacerla, con otro método; tengo que, tengo que variar, entonces la planificación que estaba para esa clase falló, entonces esa planificación día a día, que me demoré no sé cuánto en hacerla, ese día falló, pérdida de tiempo. En cambio, si yo tengo una planificación en la cual puedo sortear el plan A, plan B, plan C, puedo hacerlo. **(E2, líneas 176-184)**

Profesor: Claro, eso se pierde. Ahí se pierde el trabajo, todo, pucha, hice las planificaciones el mes pasado y tuve que ir al teatro dos veces, perdí mis clases y, lo lindo, que a lo mejor perdí dos horas de haber hecho alguna cosa más interesante, perdí el tiempo en cosas que no las ocupé. **(E2, líneas 195-198)**

PROFESORA DE HISTORIA, ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO NO SELECTIVO

Aspectos centrales del trabajo docente

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes

10.50

El grupo se para de nuevo a la puerta.

V: “¡Chiquillos por favor! Íbamos súper bien”. Profè recoge una silla que botaron los estudiantes al pararse. Se vuelve a sentar con ellos (grupo 1).

V: “Escuchen, están en la segunda parte del trabajo. Si quieren pueden cambiar el coordinador, pero tienen que decidirlo ustedes. ¿Quién quiere ser coordinador?” (2 levantan la mano). “¿Quién vota por Julia?” (sólo 1). “Sergio entonces encargado del grupo, diga las instrucciones” (Sergio las lee). **(Seguimiento 2, líneas 165-172)**

V: “Quinta vez que digo lo mismo, los grupos no se pueden modificar...tienen que integrar a los mismos...qué difícil es hacer grupos en este curso, que difícil trabajar” (los estudiantes la escuchan callados). “Me llama la atención que cueste tanto trabajar en grupo en este curso...nadie quiere trabajar con nadie...quiero preguntarles: ¿Les pasa esto en otros cursos? ¿Les pasa desde siempre?”

E: Siempre.

V: ¿Pero por qué pasa eso?

E: No tenemos relaciones.

V: Pero yo los veo amigos...

E: No hay buena comunicación...jugamos y peleamos.

V: (...) Tenemos que hacer que pasemos un buen rato acá en el colegio...tenemos algo positivo...que todos queremos estar acá...tenemos un problema grave...tenemos que hacer que pasemos un buen momento porque estamos todo el día juntos. **(S2, líneas 45-73)**

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes y normas internacionales

La profesora me cuenta que “S y J son los imposibles del curso” del que es profesora jefe. S viene con problemas de conducta todo el año. La apoderada ha sido citada varias veces. La profesora reporta que en general no viene, pero que al menos vino una vez y quedaron en un acuerdo de llevarlo a psicólogo y varios otros acuerdos más, que no se cumplieron de su parte **(S1, líneas 379-383)**.

V: “Hoy o ayer no lo dejaron entrar porque estaba citado con apoderado y llegó solo. Lo mandaron de vuelta para la casa y tuvo un accidente, al parecer lo atropellaron, según la mamá”. “Fue un grave error mandarlo de vuelta, ahora la mamá amenaza con querrela al colegio”. La madre ha llamado en un par de oportunidades al colegio y quedó de venir a la tarde. “No sé qué tan real es lo que ella dice”. **(S1, líneas 387-391)**

Aspectos relativos a la relación entre estudiantes y el conocimiento

Profesora: Eh, yo estoy, así, convencida que esa es la escuela. Eh, más allá de las críticas que tiene la escuela, que es una cárcel, que reproduce, que no sé qué, yo creo que tenemos que tener la capacidad de, eh, poder transformar este espacio; transformarnos en fo, en, en la fo, eh, con el objetivo de que todos estos chiquillos, eh, sean agentes de cambio, poh, y que aporten a la transformación. En otro lugar no lo veo.

Entrevistador: Ya. En otro lugar social no lo ves.

Profesora: No lo veo. Me cuesta. **(E1, líneas 27-26)**

11.53

V: Ya chiquillos, ¿Cómo vamos? (al grupo 3) ¿Cómo van?

E: Bien, vamos en la 6.

V: ¿En serio van en la 6?

E: Nos falta la 2.

V: Pero es que la 2 es fundamental para hacer la 6. ¿La escucharon? ¿La leyeron?

E: La leímos, pero leyendo no se entiende mucho.

V la comienza a leer (es “Lo que no voy a decir” de Subverso).

V: ¿De qué pueblo habla?

E: De los mapuche.

V: Sigán leyendo la canción. Ya, ahora sí.

11.58

V: Vamos a cerrar ahora y expondremos la próxima clase después de la prueba. ¿Qué les parece usar canciones?

E: Bien interesante, pero es más difícil.

E: Hubiera sido mejor que nosotros eligiéramos las canciones

V: ¿Qué les parece el uso de las canciones como herramienta para comprender la historia?

Para terminar vamos a decir una idea sobre las consecuencias de la Conquista.

Cada grupo dice una idea. **(S2, líneas 459-478)**

Los estudiantes están callados, escuchan y atienden. No toman nota, pero dejan que Valeria haga la clase. Valeria les pide que hagan un cuadro comparativo de los tres gobiernos en su cuaderno (Alessandri, Frei y Allende). Los chicos comienzan a escribir, aunque varios están medios perdidos.

9.26

Les habla de la UP, del movimiento de pobladores.

9.30

Les pone uno de esos videos “postales del Bicentenario”, es sobre el gobierno de Allende y su último discurso.

9.34

Termina el video y les pregunta; “¿Habrà hecho algo malo Allende para que le dieran un golpe de Estado?”. Los chicos no responden.

Un estudiante dice: “algo debe haber hecho mal para que le hayan hecho un golpe de Estado”. Otros lo critican. No se logra armar un diálogo, pero el tono es de respeto. **(S1,**

líneas 633-650)

Profesora: Ehm, puede ser cuando yo les digo que, que opinen a partir como de la percepción que ellos tienen, no desde el conocimiento, porque aquí nada se ha acabado, sino que “¿qué cree usted, poh?, o sea, ¿algo debe pensar al respecto?”. Entonces como que, y, tampoco, burlarme de las tonteras que dicen; a veces igual me río porque dicen cada estupidez, pero, porque eso también ayuda como a relajar el ambiente **(E1, líneas 1343-1348)**

Profesora: ... empatía; si no desarrollai' la empatía tú, como profesor, profesora, no vai' a

llegar ni a los estudiantes ni a nadie en la sociedad. Ehm, y, voy a dar un ejemplo, eh, con el tercero medio A. Un día la profe de física me fue a buscar el libro a mi sala, yo estaba en medio de la clase, y la profe me dice, después, a la salida, me dice “oye, Valeria, y esos cabros ¿por qué estaban escuchando atentamente, si conmigo se portan súper mal?”, y yo le digo “pero eso es como lo normal, poh, pero no es que escuchen toda la clase, porque se dialoga bastante y los cabros aportan mucho”. Entonces, como que esas cosas a veces uno, a uno le sirve pa’ verse. **(E1, líneas 136-143)**

Profesora: Entonces, yo creo que, si eso se da tú puedes tener esta relación más armónica con el estudiante, no pa’ que el cabro aprenda y se aprenda todo el contenido, sino, que es mi objetivo, es para que él se reconozca quién es, poh. Y no en esta disputa de poder dentro de la sala en que yo soy el profesional docente y él es el estudiante que va a estar subordinado, sino que, que el entienda de alguna forma en el proceso que, que es una instancia de generar herramientas pa’ que él asuma un rol en... **(E1, líneas 159-165)**

Aspectos relativos a mantener el flujo de la clase

La profesora tiene que llamarle la atención a dos estudiantes porque “están interrumpiendo mucho”. Luego saca a un estudiante de la sala (otro): “vaya a dar una vuelta para que despierte”.

10.30

El estudiante que salió vuelve a asomarse a la puerta. Valeria habla con él y se queda en la puerta un rato. **(S1, líneas 208-214)**

V: “A ver, tenemos un problema. Si ustedes hablan a la misma vez, si golpean la mesa, se distraen y me distraen. Yo me distraigo también, yo también tengo problemas, todos tenemos problemas. Se me olvida todo. Van a hacer que diga cualquier tontera de acá en adelante.

Se arma un diálogo entre la profesora y los estudiantes. Los estudiantes hablan de a varios a la vez.

V: “A ver, así no se puede. No podemos hablar. De verdad a nosotros no nos interesan sus vidas personales. Este no es el momento para hablar de temas personales. Porque si cada uno se pone a hablar de lo que le pasa, no corresponde”.

Estudiante: “sí corresponde porque es nuestro derecho”. **(S2, líneas 285-294)**

Aspectos relativos a la preparación de clases y contenidos curriculares
<p>Llegada 7.50</p> <p>Llego a la sala de profesores, Valeria ya está ahí. Me dice que siempre llega temprano. Está preparando una presentación con fotos y música para la clase con el 3° medio. Las clases en media comienzan a las 8.20. Valeria está muy concentrada preparando el material y se queja de que “hay mucho ruido en la sala de profesores”. (S1, líneas 594-599)</p>
<p>Cuando B se va a otro lado le pregunto a V por el tema. Me dice que trabaja en casa todos los días, de lunes a jueves. ¿Cómo trabaja? Llega a casa como a las 18.00, ve tele un rato para desconectarse y luego se pone a pensar en las clases del día siguiente: hacer guías, preparar material, “es muy raro el día que pienso y tengo todo listo para mañana”. “Sobre todo pienso en buscar e inventar actividades motivadoras”. (S1, líneas 534-538)</p>
<p>Profesora: Porque me tensiona, me tensiona. Yo en el domin, el do, el domingo es para no hacer nada y sólo dedicarme pa’ la escuela, ¿cachai? Como que el domingo pa’ ir al parque pa’ mí no existe porque yo tengo que preparar toda la semana, ¿cachai?</p> <p>Entrevistador: El domingo dejas todo preparado.</p> <p>Profesora: Si. Ahora, no todo, porque todo es súper cambiante...</p> <p>Entrevistador: Claro.</p> <p>Profesora: ...tú cachai.</p> <p>Entrevistador: Tú no puedes dejar. No puedes, más encima no puedes dejar todo preparado.</p> <p>Profesora: No puedo. Y vamos tirando líneas, o las tareas que tengo pa’ la semana las vamos, ahí, organizando. (E1, líneas 902-918)</p>

“El ser profesional te pone en un lugar de poder”: cuestionamiento al profesionalismo y las alternativas que surgen

Conflicto con la “profesión” docente
<p>Profesora: A mí me complica mucho ese concepto.</p> <p>Entrevistador: Ajá, ¿a ver?</p> <p>Profesora: Eh, yo creo que tiene que ver como por, eh, como yo concibo la realidad. Ehm, por ahí, conversando con otros me he dado cuenta que, que, en realidad, eh, no es tan negativo. Pero a mí me pasa que, que yo también me reconozco como ya profesora mujer,</p>

pero, ante todo, soy trabajadora. **(E1, líneas 511-518)**

Profesora: ¿En qué sentido? De hecho, cuando lo he planteado acá, en reuniones sindicales, es como que hace ruido a los profes, porque ponerte en un lugar, ponerte en el lugar del trabajador o trabajadora es como ponerte en otro lugar de la jerarquía de esta social...

Entrevistador: Sociedad.

Profesora: ... poh, ¿cachai? Entonces es mejor decir que somos profesionales de la educación, ¿cachai?, en vez de decir trabajadores. Entonces, yo creo que, finalmente, ese concepto es parte también de todo este mono que nos...

Entrevistador: ... de este modelo imperante

Profesora: De este modelo. Claro, poh. Es, es pa' engañarnos, poh, pa' generar nuestra falsa conciencia que el, bien lo hace, también, poh. **(E1, líneas 527-541)**

Profesora: Si, poh, decir que eres profesional es un estatus dentro de este modelo; de hecho, los cabros, cuarto medio, yo le hago al cuarto medio y los cabros me dicen "pero, profe, eh, yo no sé lo que quiero estudiar", y yo le dije "está bien que no sepa lo que quiere estudiar, ¿por qué tiene que saber...

Entrevistador: Si, poh.

Profesora: ... lo que quiere estudiar?, de hecho, de la PSU, pa' ver qué pasa, como lo, como es la situación, pero no estudie, descanse". Entonces, y ahí los cabros dicen "si, nosotros como que cargamos con una cuestión social en donde se espera que seamos profesionales de algo". Y hay un chiquillo ahí que está como con muchos cuestionamientos. Entonces, como que él cuestiona, se dio cuenta que hay un tema que es social, poh, que no es de él, que alguien le exige, hay una sociedad, un entorno, una familia que, ¿cachai?, porque te da estatus, poh, porque de esa forma ascendí', poh, socialmente.

(E1, líneas 570-584)

Profesora: No, yo creo que eso es lo fundamental, que, al nombrarte como profesional te pone en otro lugar, ehm, incluso en tu lugar de poder, poh, ¿cachai?

Entrevistador: Claro.

Profesora: En donde, se supone que tú estás bien, poh.

Entrevistador: Claro.

Profesora: Ni siquiera tienes la capacidad de poder cuestionar tu situación...

Entrevistador: Claro, te pone en un lugar.

Profesora: ... porque estás bien, poh. Entonces, (diálogo superpuesto 19:40”) ¿para qué vas a considerarte trabajador, poh?, si los trabajadores son los que reclaman y exigen, tú eres profesional. **(E1, líneas 726-741)**

Profesora: ... porque, si, porque te individualiza, de hecho decir que eres profesional, que es lo que decía delante, te pone en otro...

Entrevistador: Uno,...

Profesora: ... si

Entrevistador: ... un profesional, uno, no un equipo de trabajadores.

Profesora: Y estai’ en otro lugar de esta jerarquía de poder, entonces, eh, mmm, ¿pa’ qué te vai’ a movilizar, poh, si eres profesional, poh, cachai’?

Entrevistador: Claro.

Profesora: Eres tú el individuo profesional mejor. **(E1, líneas 1068-1082)**

Profesora: Y, ehm, es, si, es, es complejo porque, finalmente, como estai’ metido en esta máquina también de la escuela, eh, te empiezan a bombardear con, con conceptos, poh, ¿cachai’?, con nuevas ideas. Entonces, y en este, en esta máquina el profe no, no es capaz de la, no toma conciencia de esta situación, poh, ¿cachai’?; entonces, reproduce, reproduce y “ya, qué bacán, si, ahora yo soy profesional”.

Entrevistador: Y estos conceptos, como este de profesionalismo, ¿de dónde viene?

Profesora: Ehm, ¿lo que yo creo?

Entrevistador: Ajá.

Profesora: Eh, pa’ mí tiene que ver con una concepción súper capitalista de...

Entrevistador: ... de...

Profesora: ... de, del trabajo, poh.

Entrevistador: Del trabajo.

Profesora: ¿Cachai’?

Entrevistador: Hm.

Profesora: De esta, mmm, de este proceso de moder, de modernización, también, de las instituciones, que después viene acompañado con este, eh, hoy día el neoliberalismo en Chile, eh, está totalmente ligado pa’ mí. **(E1, líneas 1090-1116)**

Profesora: Eh, no siempre, yo lo he escuchado en un par de apoderados, quizá, ehm, que andan como ahí al choque.

Entrevistador: Ya.

Profesora: ¿Cachai? Pero no

Entrevistador: O sea, aparece cuando (no se entiende 18:32”).

Profesora: Te enrostran.

Entrevistador: Ya, aparece una especie como de exigencia.

Profesora: Claro.

Entrevistador: “Usted, que es profesional, ¿por qué no resuelve esto?”, ¿una cosa así?

Profesora: Claro.

Entrevistador: Ah, aparece una tabla de exigencias.

Profesora: Pero no es común. **(E1, líneas 672-693)**

Rescatar a los/as docentes como “trabajadores/as”

Profesora: Claro, porque, finalmente, eh, el sentirnos trabajadores, eh, creo que ayuda pa’ nuestra organización interna como trabajadores. Si eso no está instalado en las conciencias de nosotros, no podemos avanzar mucho por el tema de nuestras mejoras de (no se entiende 17:24”) trabajadores. **(E1, líneas 627-630)**

Entrevistador: Ya. Entonces, ¿qué palabras te parece a ti que son mejores para definir el oficio docente? En vez de decir, “usted, profesional docente”. Dijiste que era un trabajo con personas, eh, un trabajo como de conciencia del lugar social, ¿qué otras cosas se podrían agregar a, a lo que es este trabajo, este oficio de docente?

Profesora: Oh, ¿qué será? Trabajadora, no sé. O sea, yo creo que la palabra fundamental es una profesora consciente.

Entrevistador: Conciencia, conciencia.

Profesora: Con, si, la conciencia siempre. Ehm, que va de la mano con reconocerse uno, quien es, reconocerse uno, quien es en tanto de donde viene, de qué lugar de la sociedad viene. **(E1, líneas 1172-1184)**

Profesora: Mmm, ahora, el hecho de, de cómo sentirme trabajadora no implica que no, eh, avance en algunos temas pa’ poder discutirlos y plantearlos. Como que no es.

Entrevistador: ¿Cómo cuáles, cómo cuáles?

Profesora: Como seguir leyendo temas de interés, no sé, poh, hoy día el tema de, eh, la educación no sexista, por ejemplo, no está, como nosotros hoy día en este contexto,

profesoras, podemos empezar a indagar ahí, autoformarnos y aportar, poh, ¿cachai'? No sólo el trabajador en cuanto como a reproducir al, no, sino este trabajador más ...

Entrevistador: ... consciente, tú dijiste.

Profesora: Exactamente. **(E1, líneas 1419-1431)**

“En otro lugar no lo veo”: La escuela como espacio de posibilidades y límites para la transformación

Posibilidades que emergen en la institución escolar

Profesora: ... este sistema también. A pesar de todos los, las cosas que, negativas que podemos estar expuestos, ehm, que tiene que ver, finalmente, a pesar de que todo el mundo cree que la escuela sólo reproduce este modelo, eh, yo creo que desde la escuela podemos empezar a hacer las transformaciones, eh, estructurales.

Entrevistador: Ya.

Profesora: Eh, yo estoy, así, convencida que esa es la escuela. Eh, más allá de las críticas que tiene la escuela, que es una cárcel, que reproduce, que no sé qué, yo creo que tenemos que tener la capacidad de, eh, poder transformar este espacio; transformarnos en fo, en, en la fo, eh, con el objetivo de que todos estos chiquillos, eh, sean agentes de cambio, poh, y que aporten a la transformación. En otro lugar no lo veo. **(E1, líneas 20-32)**

Profesora: Creo que tenemos una, un equipo directivo consciente, muy consciente, eh...

Entrevistador: Perfecto.

Profesora: ... en como la escuela es parte de un sistema y, y que puede aportar a, a esta transformación. También un equipo directivo que se plantea desde el cambio social y la transformación. **(E1, líneas 101-108)**

Entonces, como que esas cosas a veces uno, a uno le sirve pa' verse.

Entrevistador: Sí, poh, para verse.

Profesora: Que, que en este espacio tan cerrado uno nunca se ve (diálogo superpuesto 4:39") y nunca puede reflexionar sobre sus prácticas. Entonces, yo creo que hay algo que uno ha ido desarrollando con, con el tiempo, eh, sobre todo en el, en colegios como este, el liceo, ehm, que tiene que ver con ser, eh, desarrollar la empatía,...

Entrevistador: La empatía.

Profesora: ...reconocer al otro, a este otro que es sujeto, estudiante, y que tiene un origen.
(E1, líneas 143-155)

Obstáculos en la escuela para el trabajo consciente

Profesora: O sea, creo que, o sea el, el como, o sea te, no te permite, mmm, poder reflexionar sobre alguna temática que tú tengai' que pasar, ¿cachai? No te puede, no te permite, no te da el tiempo pa' hacer la lectura de visiones, eh, distintas sobre, no sé, las causas del golpe, ¿cachai'? Entonces, finalmente tení' que, o terminai' hasta muy tarde preparando todo, o, eh...

Entrevistador: En tu casa, te refieres.

Profesora: Ehm, en la casa, exactamente. O mantení' lo que dice el currículum, ¿cachai?
(E1, líneas 374-383)

Profesora: Pa' poder tener un ingreso...

Entrevistador: Claro.

Profesora: ... eh, relativamente bueno, entonces, eso significa que tení' que realizar, no sé, poh, si hiciste la prueba de unidad tení' que revisar como, no sé, trescientas pruebas, ¿cachai? Eso te quita tiempo.

Entrevistador: Muchísimo.

Profesora: Eh, incluso para tu desarrollo bilógico, poh.

Entrevistador: Si.

Profesora: ¿Cachai? Que es como recuperarte, poh. **(E1, líneas 434-448)**

Profesora: Mucho tiempo. Lo otro, que yo no sé si es burocrático, pero el pedir el data (entrevistador intercala varios "si"), el pedir la sala, el pedir, eh, la biblioteca, ah, ¿cachai?

Entrevistador: Claro. Son pequeñas acciones, pero que si las suman por todos los cursos en todos los días te dan mucho tiempo.

Profesora: Es súper desgastante.

Entrevistador: Ya, perfecto.

Profesora: Entonces llegai ' a, a hacer la clase sin energía, poh.

Entrevistador: Claro.

Profesora: Porque todo el recreo fue como buscar cosas. **(E1, líneas 479-494)**

Profesora: Eh, ¿a mí, como, en términos personales? Oy, no sé, no, no veo otra forma, no

creo, porque no depende de mí, poh, ¿cachai?, depende del sistema en el que estamos metidos. O sea, en la medida de que el sistema educativo y la lógica de la educación en Chile cambie va a cambiar nuestras condiciones laborales, y yo creo que eso no va a ocurrir en el corto plazo. **(E1, líneas 965- 969)**

Profesora: Los tiempos, y darle un, una lógica coherente, en este sentido, que tiene que ver con organizar, también, tu carga horaria, ¿cachai'? (...) pa' replantear, cachai', ehm, pa' ir evaluando, poh, y así avanzando. Eh, el tiempo, o sea, no tenemos tiempo y por eso no podemos avanzar, poh, cachai', con lo que queremos, con nuestros proyectos. Ehm, y, eh, como, ah, eso te decía, también, eh, en la medida que está este tiempo tú también puedes, ehm, plantear este currículum o, o este currículum más crítico, eh, desde temáticas y abord, abordarla transversalmente, poh, no como está pensado formalmente desde la historia o que es cronológico.

Entrevistador: Ajá.

Profesora: Ehm, y así te, y así te, eso te permitiría, también, ehm, acercar más al estudiante a estos temas, poh, ¿cachai'? Aunque, igual, uno lo puede hacer desde como el currículum oculto y todo...

(E1, líneas 1239-1259)

Los desafíos pendientes en la escuela

Profesora: Si. Y si se intenciona, no, eso sería maravilloso, o sea, tendríamos los medios resultados en cuanto a chiquillos en la escue, o, eh, si eso se da acá, si tuviéramos un equipo directivo un poquito más ambicioso, quizá, y más crítico aún, y que dominara un poquito más ciertas visiones críticas, ehm, podría conducir esto hacia allá, ¿cachai'? **(E1, líneas 1285-1289)**

Profesora: Pero yo creo que hoy día están las condiciones en el liceo y que no podemos dejar pasar este momento. Eh, es un trabajo súper lento y dormido porque eso implica, también, eh, generar cierta consciencia en nuestros colegas.

Entrevistador: Claro.

Profesora: Que son colegas que están súper alienados con este sistema, entonces, como que, ehm, eh...

Entrevistador: Entiendo.

Profesora: ...que parece que es más difícil esa pega que el, la, el trabajo con los estudiantes. (E1, líneas 78-90)

“Nosotros trabajamos con personas que van a incidir”: La relación con estudiantes como espacio de realización ocupacional

La transformación social como eje de la relación con estudiantes

Entrevistador: Ya, para concentrarte acá (no se entiende 1:43”). Ehm, ¿algo más de eso? O sea, ¿ eso es lo que tú buscaríai’ más, como construir o ayudar a construir agentes de cambio, alguna otra palabra más?

Profesora: Ehm.

Entrevistador: ¿O me puedo centrar en eso?

Profesora: Más que de cambio es como sujetos conscientes...

Entrevistador: Sujetos conscientes.

Profesora: ... y que puedan, eh, generar la transformación social a la que todos...

Entrevistador: Perfecto.

Profesora: ...eh, profesores más conscientes aspiramos también. (E1, líneas 42-58)

Profesora: Entonces, yo creo que, si eso se da tú puedes tener esta relación más armónica con el estudiante, no pa’ que el cabro aprenda y se aprenda todo el contenido, sino, que es mi objetivo, es para que él se reconozca quién es, poh. Y no en esta disputa de poder dentro de la sala en que yo soy el profesional docente y él es el estudiante que va a estar subordinado, sino que, que el entienda de alguna forma en el proceso que, que es una instancia de generar herramientas pa’ que él asuma un rol... (E1, líneas 159-165)

Entrevistador: Perfecto, buena. Ya, ahora cambiamos un poquito de tema, que es un tema como más bien como de tú cuando te evaluás tu trabajo. ¿Cuándo tú sientes que te resultan las cosas? Tú, como Valeria, o con, con tus amigos, pero no, no me refiero a la formación, a la evaluación oficial, sino que en tu evaluación propia.

Profesora: Cuando los cabros se van felices de la sala, poh.

Entrevistador: Cuando los cabros se van felices de la sala.

Profesora: Si, poh, y convencidos.

Entrevistador: ¿Convencidos de qué

Profesora: De que hay que hacer eso, poh, que es por ese camino, que hay que reivindicar eso, que este es el grupo de la sociedad y no es el otro.

Entrevistador: Ya, perfecto, súper.

Profesora: Mucha, mucha postura mía eh, ah...

Entrevistador: Ajá.

Profesora: ... que tiro, quizás, pero (diálogo superpuesto 9:31''), pero, mmm. **(E1, líneas 330-352)**

Entrevistador: ¿Y cuándo sientes que no te resultan las cosas?

Profesora: Cuando no pasa nada en la sala, poh, ni siquiera la pregunta, ahí, cuestionadora, ¿cachai'? Cuando están ahí, en la sala, ahí, y no levantan ni siquiera la cabeza.

Entrevistador: Perfecto.

Profesora: Sólo levantan la cabeza cuando yo digo una estupidez y se ríen, por ejemplo. Entonces ahí estoy cachando que...

Entrevistador: ... que no pasa nada, no está pasando nada... **(E1, líneas 354-365)**

Entrevistador: Y, ¿qué separa, o qué diferencia a la docencia de otras profesiones, u otros oficios?, si no quieres que use la palabra profesión. ¿Qué la hace tan diferente a la docencia?

Profesora: O sea, no sé qué tan diferente podría ser de otros oficios, sólo puedo decir que lo que caracteriza, o lo fundamental de esto es que nosotros estamos trabajando con personas que van a, a incidir en, en algo, en esta sociedad. Entonces, mmm, yo creo que esa es la relevancia más que nada como de este trabajo. Eh, por eso no es menor y por eso no es como, no hay que relativizarlo, poh, ¿cachai'?, por eso es tan importante que nosotros y nosotras tengamos conciencia de lo que estamos haciendo en la escuela, poh, porque o si no va a ser caos y destrucción. **(E1, líneas 547-557)**

Habilidades y estrategias para el trabajo con estudiantes

Profesora: Si, no, es súper f, es fundamental. Yo creo que si no tenía una...

Entrevistador: ¿Qué podrías decir?

Profesora: ... empatía; si no desarrollai' la empatía tú, como profesor, profesora, no vai' a llegar ni a los estudiantes ni a nadie en la sociedad. Ehm, y, voy a dar un ejemplo, eh, con el tercero medio A. Un día la profe de física me fue a buscar el libro a mi sala, yo estaba en

medio de la clase, y la profe me dice, después, a la salida, me dice “oye, Valeria, y esos cabros ¿por qué estaban escuchando atentamente, si conmigo se portan súper mal?”, y yo le digo “pero eso es como lo normal, poh, pero no es que escuchen toda la clase, porque se dialoga bastante y los cabros aportan mucho”. **(E1, líneas 132-142)**

Profesora: Si. Eh, creo que hay, es una habilidad que, quizás, ...

Entrevistador: ¿Una habilidad?

Profesora: ... algunos la desarrollan.

Entrevistador: Ya.

Profesora: Y otros, es que igual yo soy súper así, como cuando alguien se me cruza y no, no transo con esa persona, ¿cachai?

Entrevistador: ¿Y también te pasa eso con los estudiantes? ¿Creís' tú?

Profesora: Puede ser.

Entrevistador: Puede ser.

Profesora: De hecho, puede ser más ahora que uno va envejeciendo...

Entrevistador: Puede ser.

Profesor: ... en la pega, ¿cachai?

Entrevistador: Claro.

Profesora: Si es probable, pero tengo la capacidad de darme cuenta y...

Entrevistador: Ya. Tienes (diálogo superpuesto 7:05”) la posibilidad de mirar...

Profesora: Si.

Entrevistador: ... el tipo de relación que estableces con las personas.

Profesora: Y no mantengo esa tensión.

Entrevistador: No mantiene esa tensión.

Profesora: ¿Cachai? Puede ser por el minuto, ya (diálogo superpuesto 7:11”).

(E1, líneas 207-244)

Profesora: Eh, yo no sé si será algo que lo fomenté, pero, por ejemplo, el saludo, que pa' mí es algo muy básico, poh, o sea, saludarse el, antes de comenzar cualquier cosa o llegar a algún lugar es fundamental; no porque son estudiantes tú no los vas a saludar. Ehm, en la básica, por ejemplo, yo los hago ponerse de pie y toda esa ...

Entrevistador: Si, poh.

Profesora: ... cuestión súper conductista, pero, pero de alguna forma igual tiene sentido.

Entrevistador: Es un rito de saludo.

Profesora: Eh, claro. Eso empieza a transformarse en la medida que también ellos van creciendo. Ehm, y en la media los chiquillos, eh, antes me pasaba que los cabros se pasaban rollos y saludaban de beso y como que se hacían los lindos. Eh, quizás porque también era más joven. **(E1, líneas 1299-1313)**

Profesora: Ehm. Eso es una cosa y lo otro tiene que ver como el por qué no hizo tal cosa, poh. O sea, como preguntarles el origen, poh, ¿cachai'? Y no es porque soy copuchenta, sino porque el chiquillo necesita también un poco, ehm, primero decir, verbalizar, por qué no hizo la guía.

Entrevistador: Ajá.

Profesora: Porque en ese ejercicio él se da cuenta que, en realidad, eh, no sé, poh, una tontera, una (no se entiende 37:34"), fue una tontería lo que pasó y por una tontería, eh, no la quiso hacer, entonces, o puede verbalizar y evidenciar que hay un problema mayor, que tiene que ver con su familia, con su entorno, con no sé qué, entonces, hm, yo creo que ese, también, es un enganche. **(E1, líneas 1328-1339)**

Profesora: Ehm, puede ser cuando yo les digo que, que opinen a partir como de la percepción que ellos tienen, no desde el conocimiento, porque aquí nada se ha acabado, sino que "¿qué cree usted, poh?, o sea, ¿algo debe pensar al respecto?". Entonces como que, y, tampoco, burlarme de las tonteras que dicen; a veces igual me río porque dicen cada estupidez, pero, porque eso también ayuda como a relajar el ambiente **(E1, líneas 1343-1348)**

Entrevistador: No, era porque como yo te vi, por ejemplo, buscarle canciones a los chiquillos, o videos; ¿eso era por lo didáctico?

Profesora: Pero yo creo que es más que nada por lo que yo quiero generar en ellos, poh.

Entrevistador: Ya.

Profesora: Esta conciencia.

Entrevistador: Ah, ya, eso es como lo que, lo que te...

Profesora: Si.

Entrevistador: ... lo que te ordena cuando tú preparas material. **(E1, líneas 1387-1401)**

Profesora: (...) Y el otro camino es como tu, tu claridad de por qué estai' acá en la escuela.

Entrevistador: El sentido.

Profesora: El sentido.

Entrevistador: Eso te permite (no se entiende 7:50”). Perfecto.

Profesora: Que tiene que ver con tu proyecto, también, poh, adonde te parai’, eso. **(E1, líneas 264-273)**

“Yo apelaría al desarrollo más consciente de la práctica docente”: La reflexión consciente, colectiva y situada como fundamento del desarrollo ocupacional

Los desafíos pendientes de la formación inicial

Profesora: Si. Es la poca, el poco correlato de la teoría con la práctica, con la realidad, con, con los sujetos reales. Ahí no hay, no hay relación, no hay nada, eh, y eso es un problema gravísimo, grave, grave, grave, porque estai’ creando, eh, sujetos en, dentro de una burbuja, poh, ¿cachai? Y también la poca capacidad de crítica que tienen estos estudiantes, o sea, creo que estos chiquillos que están egresando hoy día son, también, los de esta época, son estos cabros de esta nueva generación, en donde hoy día el neoliberalismo es, son ellos, ¿cachai?(...) ...se frustran muy rápido, ehm, les cuesta ver el origen de cierto problema, y si eso no lo logran, no pueden pensar en la propuesta, poh, ¿cachai?, no pueden avanzar en, ¿cachai?, eh, en proponer algo distinto para dicha situación equis, ¿cachai? Eh, pero también han habido cabros que son más como despiertos, más vivos, ¿cachai?, que tiene que ver con que no solo, eh, van a la universidad a estudiar sino que también están en otras cosas en la universidad. **(E1, líneas 783-813)**

Profesora: Ehm, y de otra forma, que yo creo que es como un sueño mío es poder incidir en la formación inicial...

Entrevistador: Si.

Profesora: ... de los estudiantes.

Entrevistador: Por eso te pregunto, te había escuchado eso.

Profesora: Si. Yo creo que ese también es, o sea, que los profesores con, no sé, con algunos conocimientos podamos ser parte de esa...

Entrevistador: Realmente formar a los futuros...

Profesora: ... esa formación. **(E1, líneas 310-324)**

Entrevistador: Y eso tú crees que tú lo co (sic 7:13”) fuiste aprendiendo en la vida, en general, no es que haya pasado en la universidad, ...

Profesora: No, para nada.

Entrevistador: ... o en un curso.

Profesora: No. Yo creo que, como te decía, esto del tema de que uno como, en su, como personalidad lo desarrolla y es una habilidad que desarrollas y otro que son estas como que dicen ahora las, las habilidades blandas.

Entrevistador: Blandas. Si, habilidades blandas.

Profesora: Ehm, o sea a mí, en ninguna parte de mi historia de vida me enseñaron habilidades blandas. No. **(E1, líneas 246-260)**

La reflexión consciente de la práctica como desarrollo ocupacional

Entrevistador: ¿Y te imaginas tú como uno podría ayudar a que esto fuera, o facilitarle este aprendizaje a los profesores más jóvenes, los que van entrando? ¿Se te ocurre cómo se podría hacer?

Profesora: Si, poh. O sea, eh, yo al menos lo, lo trato de desarrollar siempre con...

Entrevistador: Si, porque ustedes tienen estudiantes practicando.

Profesora: ... con la práctica. Si, a pesar de que nosotros no tenemos horas pa' planificar con los practicantes, poh.

Entrevistador: Ya.

Profesora: Eh, pero yo dedico tiempo pa' los cabros y pa' que empecemos ahí a, a dialogar y que ellos también reflexionen sobre lo que están haciendo.

Entrevistador: O sea, ver lo que, ver un profesor con más experiencia, conversar de eso. **(E1, líneas 275-291)**

Entrevistador: Claro. La palabra desarrollo profesional, ¿te hace algún sentido a ti, te implica algo? O no, no te dice nada, te da lo mismo.

Profesora: No, me pasa con lo del profesionalismo igual, poh.

Entrevistador: Ya.

Profesora: El desarrollo personal. Eh, no tengo una alternativa pa' esa palabra, no. Pero como que me pasa lo mismo con el tema de, de ser profesional, poh, ¿cachai? Yo apelaría como a la, al desarrollo, quizá, más consciente de la práctica docente, cachai'.

Entrevistador: Desarrollo consciente temprano.

Profesora: Si, o es que este desarrollo personal, ya...

Entrevistador: No.

Profesora: ... eh, más consciente, eh, no sé, dialógico, cachai', lo...

Entrevistador: Claro.

Profesora: ... algo que implique el diálogo con otros, poh, cachai. No esto de...el desarrollo pue, personal porque tú, Valeria, tienes que avanzar en esto y eso, de eso depende tu sueldo, entonces. **(E1, líneas 1029-1052)**

Profesora: Entonces, a veces él [su pareja] empieza a hablar como de cuestiones más teóricas, te digo, pero esto, en la realidad es así, poh, ¿cachai'? Entonces, ahí me doy cuenta de todo el tiempo que ha pasado y cómo he ido adquiriendo experiencia.

Entrevistador: Experiencia.

Profesora: Eh, y así, y ya hacemos el vínculo con la teoría, poh. Y también lo veo cuando observo las clases de los practicantes, cachai'. Ehm, a mí me gustan los practicantes, me gusta tener practicantes porque, además que uno aprende, ehm, y también un poco podís ver a este otro profe, poh, ¿cachai'?', pa' poder ir mejorando también, poh. Ehm, y eso poh. **(E1, líneas 1494-1504)**

Profesora: Claro. Si, poh. Es lo que hay que alcanzar, poh, ¿cachai'? Eh, porque en ningún lado está como la autoformación.

Entrevistador: No.

Profesora: ¿Cuándo te dicen, desde el ministerio “pero autofórmese, con sus pares”, no sé, “haga, eh, colectivos de conversatorios”?, no, poh.

Entrevistador: (No se entiende 30:45”).

Profesora: No existe.

Entrevistador: No aparece.

Profesora: Cachai'. Nosotras, ahí, estamos tensionando...

Entrevistador: Claro.

Profesora: ... pa' que eso se dé, poh. Ehm, pero si, totalmente, estos conceptos son del modelo neoliberal. **(E1, líneas 1128-1147)**

“Soy profesora, soy mujer, soy trabajadora”: La centralidad de la identidad ocupacional en la identidad personal

La centralidad del rol en la vida personal

Entrevistador: Y, eh, una pregunta que tiene que ver con lo que hemos hablado. Eh, tu trabajo, eh, ¿ocupa un rol muy importante en tu vida personal?

Profesora: Si. A mí me define.

Entrevistador: ¿Te define? (Diálogo superpuesto 24:02” a 24:04”) ¿Cómo persona, como mujer, como trabajadora docente?

Profesora: Si. Yo, de hecho, en todos los espacios en que he estado fuera de la escuela, como que yo me, me defino, soy profesora.

Entrevistador: Ya.

Profesora: Soy profesora, soy mujer, soy trabajadora.

Entrevistador: Ajá.

Profesora: ¿Cachai?, entonces, como, si, pa’ mí es, me define. **(E1, líneas 844-861)**

Entrevistador: Una pregunta que se me ocurre, así, no está en la pauta, pero, eh, o sea, si uno mira esto en lo cotidiano es medio incompatible con tener hijos, ¿o no?

Profesora: Es súper incompatible, súper.

Entrevistador: ¿Cierto? Pero el domingo...

Profesora: De hecho uno también...

Entrevistador: el típico día pa’ estar con hijos...

Profesora: Yo creo que por eso uno también posterga la maternidad, además de todos otros rollos ahí internos, ¿cachai? **(E1, líneas 979-991)**

Profesora: Si. A lo mejor se puede. Y también con, quizás con un desapego un poquito más...

Entrevistador: Claro.

Profesora: ... con la institución, así, más lejano, no sé. **(E1, líneas 1009-1014)**

El desarrollo ocupacional como proceso vital

Entrevistador: ¿Cómo calificarías el -esta es la última pregunta, perdón, se me ocurrió ahora- el momento en que estás tú, como profesora? Llevas, ¿eh, nueve años?

Profesora: Si, nueve años.

Entrevistador: Nueve años de docencia. De los cuales ocho han sido en este establecimiento.

Profesora: Si. Yo creo que estoy como en un, en la primera etapa como de la consolidación. **(E1, líneas 1472-1481)**

Profesora: Mira, yo cuando entré a la escuela, a trabajar, eh, yo dije “no, yo diez años en el sistema, nada más”.

Entrevistador: ¿Eso pensaste, que ibas diez años?

Profesora: Diez años.

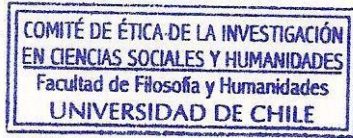
Entrevistador: Y el próximo año cumples diez años.

Profesora: Si.

Entrevistador: ¿Y qué pensai’ ahora? (Diálogo superpuesto 44:07”).

Profesora: No, ni cagando, poh, diez años no es nada. **(E1, líneas 1520-1533)**

Anexo N°2



Carta de Consentimiento Informado Entrevista Semiestructurada

Lugar y Fecha: _____

Estimado/a docente: Usted ha sido invitado a participar en la investigación “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”, dirigido por el Investigador Rodrigo Cornejo, perteneciente al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y financiada por FONDECYT en su Concurso de Iniciación a la Investigación 2013.

Esta investigación tiene por objetivo comprender la complejidad de la vivencia de los procesos reales de trabajo de los docentes chilenos en distintos contextos educativos. La entrevista semiestructurada en la que usted participará busca rescatar la palabra y el saber de los propios docentes y asistentes que han sido parte de la historia de la institución educativa a la que pertenecen. De esta forma, podremos construir la historia del establecimiento y detallar el contexto que en él existe para la labor educativa. Ello nos permitirá avanzar hacia nuestro objetivo de aportar a la discusión pública en torno a las políticas educativas dirigidas hacia el sector docente en Chile y generar insumos para la mejora de los procesos educativos reales.

La entrevista se realizará en la escuela, en un lugar adecuado para el desarrollo de una conversación y tendrá una duración aproximada de 60 minutos, en una fecha que le comunicaremos oportunamente. Solicitamos su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. Para este efecto, toda la información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación, no pudiendo ser facilitados a terceros, ni tampoco ser comercializados. La información recogida será almacenada en las oficinas del investigador responsable, bajo su custodia y sin que nadie ajeno a la investigación tenga acceso a ella. Asimismo, garantizamos que en la publicación de los resultados no se identificará a quienes hayan emitido juicios y las opiniones, es decir, no se individualizará a nadie de manera personal. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos y asociados solo a la presente investigación.

Le recordamos que su participación es voluntaria y que si lo estima conveniente, podrá dar por finalizada su participación en cualquier momento de la entrevista grupal, sin tener que dar explicaciones de ningún tipo por ello y sin que esto tenga consecuencias negativas para usted, ni implique pérdida de beneficios o condiciones ya adquiridas. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, usted podrá solicitar al equipo de investigadores no utilizar la información entregada. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni considera perjuicios de ningún tipo asociados.

Durante cualquier etapa de la investigación, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir o solicitar la entrega de los resultados una vez finalizada.

CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en el taller de análisis colaborativo para el proyecto FONDECYT “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma

Nombre y Firma del Investigador

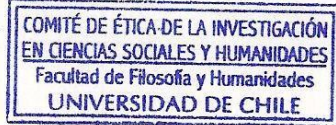
Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Rodrigo Cornejo
Investigador Responsable
rodrigo.cornejo@u.uchile.cl
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 2978 7794

Dr. Raúl Villarroel
Presidente
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago. comitedeetica@uchile.cl

Este documento se firma en dos ejemplares impresos idénticos, quedando uno de ellos en poder del/la participante.

Anexo N°3



Carta de Consentimiento Informado Seguimiento Etnográfico Docentes

Lugar y Fecha: _____

Estimado/a Docente: Usted ha sido invitado a participar en la investigación “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”, dirigido por el Investigador Rodrigo Cornejo, perteneciente al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y financiada por FONDECYT en su Concurso de Iniciación a la Investigación 2013.

Esta investigación tiene por objetivo comprender la complejidad de la vivencia de los procesos reales de trabajo de los docentes chilenos en distintos contextos educativos. El seguimiento en el cual usted participará busca integrar a los docentes como sujetos activos del proceso de investigación, incluyendo la dimensión del hacer y del sentir, y que nos permitiría profundizar en el conocimiento de las múltiples formas en que se despliega la vida cotidiana de los docentes, la forma en que son configurados los vínculos y las emociones del docente en el contexto cambiante de la organización escolar, y las diversas maneras en que los docentes articulan sus sentidos y propósitos morales respecto de su propia labor educativa.

Para lograr estos objetivos, se contemplan las siguientes actividades, todas asociadas al mismo objetivo, razón por la cual le solicitamos consentir a ellas en conjunto, que es lo que nos permitirá vincularlas y relacionarlas en nuestra investigación:

1. Entrevista individual en profundidad: Mediante esta técnica se busca conocer su visión sobre los sentidos, los vínculos y su vivencia cotidiana respecto de su trabajo. Solicitamos su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. La entrevista tendrá una duración aproximada de 90 minutos.
2. Primer Seguimiento exhaustivo: Se solicita acompañarlo en sus actividades diarias durante una semana en su lugar de trabajo. Este seguimiento está orientado a comprender los actos cotidianos de los docentes respecto de los objetivos propuestos.
3. Bitácora diaria: Paralelo al proceso de seguimiento exhaustivo, y por un periodo de tiempo, solicitamos que por medio de una grabadora de voz, registre a modo de bitácora, distintos momentos y reflexiones del día. Mediante esta técnica, buscamos rescatar su reflexividad sobre sus propias prácticas cotidianas.
4. Segundo Seguimiento Exhaustivo: Durante el segundo semestre, nuevamente solicitamos acompañarlo en sus actividades diarias durante una semana en su lugar de trabajo. Apoyados de un análisis previo, este seguimiento está orientado a comprender los actos cotidianos de los docentes respecto de los objetivos propuestos.
5. Entrevista individual semi-estructurada: Mediante esta técnica se busca construir un diálogo con el docente respecto de elementos que hayan surgido tanto en las

entrevistas, como en el seguimiento o la bitácora. Solicitamos su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. Esta entrevista tendrá una duración aproximada de 90 minutos.

6. Taller de Análisis Colaborativo en conjunto con docentes de otras escuelas que han sido partícipes de esta etapa de Seguimiento Etnográfico de la investigación. Este Taller se realizará en un lugar ajeno a la escuela y previamente acordado por todos los participantes, en un lugar adecuado para el desarrollo de una conversación.

Para este efecto, toda la información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación, no pudiendo ser facilitada a terceros, ni tampoco ser comercializada. La información recogida será almacenada en las oficinas del investigador responsable, bajo su custodia y sin que nadie ajeno a la investigación tenga acceso a ella. Asimismo, garantizamos que en la publicación de los resultados no se identificará a quienes hayan emitido juicios y las opiniones, es decir, no se individualizará a nadie de manera personal. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos y asociados solo a la presente investigación.

Le recordamos que su participación es voluntaria y que si lo estima conveniente, podrá darla por finalizada en cualquier momento de las actividades, sin tener que dar explicaciones de ningún tipo por ello y sin que esto tenga consecuencias negativas para usted, ni implique pérdida de beneficios o condiciones ya adquiridas. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, usted podrá solicitar al equipo de investigadores no utilizar la información que ha entregado. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni considera perjuicios de ningún tipo asociados.

Durante cualquier etapa de la investigación, usted podrá acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir o solicitar la entrega de los resultados una vez finalizada.

Por último y a modo de cierre de esta etapa de la investigación, extendemos la invitación para participar de un Taller de Análisis Colaborativo en conjunto con docentes de otras escuelas que han sido partícipes de esta etapa de Seguimiento Etnográfico de la investigación. Su participación en la etapa de Seguimiento Etnográfico, no lo compromete necesariamente a participar de este Taller de Análisis Colaborativo, sin embargo, insistimos en la importancia de contar con su presencia en esa instancia.

Le agradeceremos mantener estricta reserva de los dichos y declaraciones de las demás personas con quienes interactúe en cualquiera de estas actividades.

FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para participar en las actividades de un Seguimiento etnográfico contemplado como parte de las actividades asociadas al proyecto FONDECYT “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de los datos recolectados se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo

deseo. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Rodrigo Cornejo
Investigador Responsable
rodrigo.cornejo@u.uchile.cl
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045 Fono: (2) 2978 7794

Dr. Raúl Villarroel
Presidente
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago. comitedeetica@uchile.cl

Este documento se firma en dos ejemplares impresos idénticos, quedando uno de ellos en poder del participante.