



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Escuela de Psicología.
Magíster en Psicología Educacional.

**LA COMPLEJIDAD DEL TRABAJO DOCENTE EN EL MARCO DE SU
COTIDIANIDAD LABORAL.**

**Una aproximación de carácter etnográfico a dimensiones reales del trabajo
docente.**

Autor:
Andrés Cortés Fuentes.

PROFESOR GUÍA:
Rodrigo Cornejo Chávez.

Enero 2017.

***“Los procesos políticos no son sino fenómenos biológicos.,
¿Pero qué político sabe esto?”***

Gregory Bateson.

“De repente nosotros, no de repente, muy seguido comentamos, yo me he hecho la pregunta y ella me la contesta ¿el ministerio sabrá que nosotros existimos?, ¿sabrá el ministerio el tipo de alumnos que tenemos nosotros?”

Profesora enseñanza básica Escuela Municipal.

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo 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 Karina y Clara por su amor infinito.

A Federico y Ana por su apoyo incondicional.

Al equipo de investigación del Proyecto FONDECYT por brindarme la posibilidad de realizar este proyecto.

INDICE

1. RESUMEN.	6
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	7
3. OBJETIVOS.	14
4. MARCO TEORICO.	15
4.1 Trabajo Docente.	15
4.1.1 Concepción preliminar sobre la categoría de trabajo docente.	15
4.1.2 Líneas de investigación en torno al trabajo docente.	16
4.1.3 Transformaciones socioculturales: Escuela y Trabajo Docente.	18
4.1.4 La Identidad del trabajador docente.	21
4.1.5 Políticas Educativas y Trabajo docente.	24
4.1.6 Hacia un nuevo marco regulatorio del trabajo docente en Chile.	26
4.2 Psicodinámica del trabajo.	30
4.2.1 Desde la Psicopatología a la Psicodinámica del trabajo.	32
4.2.2. La Organización del Trabajo como concepto clave.	37
4.2.3 Concepto de trabajo.	40
4.2.4 Coordinación, cooperación y trabajo.	43
4.2.5 Movilización subjetiva.	45
4.2.6 Inteligencia práctica como parte de la movilización subjetiva del trabajador:	45
4.3 .Cotidianeidad y trabajo docente.	49
5. MARCO METODOLÓGICO.	56
5.1 Tipo de estudio.	56
5.2 Técnica de recolección de datos.	58
5.3 Muestra.	59
5.4 Producción de información y análisis de datos.	61
6. RESULTADOS.	62
6.1 Principales actividades del trabajo docente dentro de su cotidianidad laboral.	62
6.1.1 Actividades rutinarias-administrativas.	63
6.1.2 Actividades emergentes.	67
6.1.3 Actividades Pedagógicas.	69
6.1.4. Actividades Formativas.	76

6.2 Problemáticas asociadas a las actividades de los docentes dentro de su cotidianidad laboral.	78
6.2.1 Tiempo insuficiente para actividades de trabajo.....	79
6.2.2. Problemáticas asociadas a los estudiantes.....	84
6.2.3 Administración deficiente de recursos materiales.....	87
6.3 Abordaje de las problemáticas asociadas a las actividades del trabajo cotidiano de los docentes.	89
7. CONCLUSIONES.	104
8. DISCUSIÓN.	112
9. REFERENCIAS.	120
10. ANEXOS.	127

1. RESUMEN.

La presente investigación caracteriza la complejidad del trabajo docente dentro de su cotidianidad laboral recogiendo aspectos reales de su trabajo.

Lo anterior, se realizó por medio de seguimientos etnográficos a docentes de distintos contextos educativos de la Región Metropolitana. Se desarrolló el tema desde las principales actividades realizadas por los docentes, las problemáticas que enfrentan para llevarlas a cabo, y las formas en que abordan éstas.

De esta manera, se identificaron cuatro núcleos de actividades principales: actividades rutinarias-administrativas, actividades emergentes, actividades pedagógicas y actividades formativas. Las problemáticas asociadas fueron: tiempo insuficiente de trabajo, problemáticas asociadas a los estudiantes y administración insuficiente de recursos materiales.

Por otra parte, las formas para abordar estas últimas resultaron ser particulares en cada docente, sin embargo compartían características de lo que se denomina “inteligencia práctica”. Se destaca en este sentido la capacidad de los docentes para reorganizar los tiempos de trabajo, con el fin de llevar a cabo sus actividades.

Finalmente, se evidencia que algunas dimensiones del trabajo real de los docentes no son visibles para la organización prescrita del trabajo, dificultando el desarrollo de las distintas actividades cotidianas de los profesores.

Palabras claves: Trabajo docente, cotidianidad laboral, Inteligencia práctica, Psicodinámica del trabajo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En las últimas décadas la labor de los profesores ha experimentado cambios importantes debido a transformaciones socioculturales que han modificado las regulaciones de su trabajo (Avalos, 2010; Cornejo, 2012; Oliveira, 2006). Dichas transformaciones han impactado particularmente a los docentes en diversos ámbitos desde aspectos subjetivos del docente (Cornejo, 2012; Fardella y Sisto 2015), hasta aspectos relativos al trabajo concreto que realizan. (Fardella, 2013; Guerrero, 2005).

Específicamente la aplicación masiva de políticas educativas en la región alineadas con las directrices de organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional han configurado nuevas regulaciones del trabajo docente por medio de la implementación de nuevas formas de evaluación, gestión y financiamiento; la estandarización de procesos administrativos y pedagógicos y la descentralización administrativa (Feldfeber, 2006; Molina, 2000). En el caso específico de Chile, las políticas educativas de las últimas décadas han estado orientadas por las propuestas del mercado educativo y la competencia (OCDE, 2004), que se sustentan en discursos como: el discurso del mercado educativo, el discurso de la eficacia escolar y el discurso de rendición de cuentas (Acuña, F. Assael, J; Contreras, P; Peralta, P. 2014)

Muchos de los cambios en la regulación del trabajo docente en pos de su mejora, se basan por un lado en la creencia consensuada y generalizada desde distintos sectores, que el trabajo docente constituye un elemento central y de vital importancia para mejorar los aprendizajes y lograr así una educación equitativa y de calidad. (Fullan 2003; Gobierno de Chile, 2013; PRELAC, 2003). Sin embargo, a pesar de las nuevas regulaciones y diversos esfuerzos a nivel político realizadas en la región, no se perciben aún mejoras sustanciales en las condiciones concretas de trabajo de los docentes, ni tampoco un impacto positivo en los

resultados de aprendizajes en términos de calidad y equidad. (OREALC/UNESCO, 2012)

Para algunos, la explicación subyace que la política destinada hacia los docentes conlleva una importante contradicción, ya que, si bien existe unanimidad sobre la importancia y centralidad del trabajo llevado a cabo por los profesores, los hechos concretos muestran acciones ineficaces en términos estratégicos, de diseño, e implementación (OREALC/UNESCO, 2012). Para otros, el problema radica que las políticas de corte neo liberal implementadas en la región generan segregación y segmentación socioeducativa (Cornejo, et al, 2015) provocando una crisis generalizada de pertinencia social y sentido de la educación, lo que afecta directamente a los actores implicados en el proceso educativo (Assaél et al., 2011), y el logro de aprendizajes equitativos y de calidad dentro de la sociedad (OREALC/UNESCO, 2012).

Tomando los argumentos acerca de la ineficacia de las políticas destinadas hacia los docentes en términos estratégicos, de diseño e implementación; se plantea que éstas derechamente no ocuparían el centro efectivo de las prioridades dentro de los países región, ya que se les considera de alto costo si se piensa afectar a la docencia como conjunto. (OREALC/UNESCO, 2012). Además serían iniciativas poco visibles para el público en su implementación, y políticamente complejas en el sentido que la proyección de los resultados esperados, se vería recién a mediano o a largo plazo (OREALC/UNESCO, 2012). A sí mismo, se cree que la falta de continuidad de éstas políticas y la multiplicación de programas desarticulados, han dificultados el logro de los resultados esperados, generando además confusión y desaliento en el cuerpo docente (OREALC/UNESCO, 2012). En concreto, diversas experiencias de reformas educativas y de políticas hacia el profesorado, normalmente impuestas y sin la participación de éstos u otros actores sociales han demostrado reiteradamente su fracaso poniendo a las políticas educativas en el polo de las “políticas difíciles” (OREALC/UNESCO, 2012).

En vista de lo anterior, algunos expertos plantean nudos críticos y propuestas en relación a las políticas orientadas hacia los docentes, de modo que tengan un impacto real en el trabajo que realizan los profesores. Dentro de los desafíos planteados desde éste ámbito, aparecen algunos como; la formación inicial docente, formación continua, carrera docente, prácticas innovadoras, condiciones laborales, incentivos, evaluación del desempeño docente, regulación de los programas de formación etc (OREALC/UNESCO, 2012).

Ante estos desafíos, el conocimiento de la cotidianidad de los docentes en el sentido de lo que viven y efectivamente realizan dentro de su trabajo, constituye un insumo central en la búsqueda de la efectividad de la política en términos de resultados (OREALC/UNESCO, 2012). En esta línea, el conocimiento de la cotidianidad del trabajo docente, posibilitaría la conexión entre lo que se hace en el aula, la recuperación de experiencias y saberes desde la práctica, y los contextos escolares donde el profesor se desempeña, siendo dichos aspectos vitales para la formación y desarrollo de los docentes. (OREALC/UNESCO, 2012). Desde esta visión el desarrollo profesional docente no se podría concebir aisladamente de las necesidades específicas de cada contexto; sino que debiese darse necesariamente en un “aprendizaje situado” que exprese realmente lo se realiza en el espacio físico de la escuela o fuera de él, de modo que se oriente siempre a la solución de problemas “reales” que el docente debe enfrentar en su trabajo cotidiano, y así lograr que todos sus estudiantes alcancen los aprendizajes esperados (OREALC/UNESCO, 2012).

Dentro de este marco, se considera necesario que las políticas hacia docentes estén centradas en la escuela, en las que los colectivos docentes asuman un papel protagónico y en las que el referente sea la práctica diaria y concreta, como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje (OREALC/UNESCO, 2012).

Sin embargo, la pretensión descrita en torno a las políticas y la importancia de la cotidianidad del trabajo docente en la dimensión real de su labor, va en sentido opuesto en el terreno de la formación profesional docente (OREALC/UNESCO, 2012). Este último estaría marcado por un modelo “tradicional” caracterizado por capacitaciones, cursos y talleres. Dicho modelo se desvincularía de las necesidades reales de los profesores, en el sentido concreto de su trabajo; es decir, se desvincula de lo que efectivamente realizan y enfrentan dentro de su cotidianidad laboral, no teniendo el impacto suficiente en la enseñanza, ni en mejora de los aprendizajes de los estudiantes (OREALC/UNESCO, 2012).

De esta manera, la desvinculación entre lo real del trabajo docente y en este caso; los contenidos de su formación, ponen de manifiesto algo fundamental; la distancia que existe entre el mundo académico-técnico y las necesidades reales de los docentes dentro de su cotidianidad de trabajo (OREALC/UNESCO, 2012). Así mismo, la distancia mencionada que compete a la formación docente, involucra también otras dimensiones del trabajo real de éstos, siendo poco estudiadas desde el ámbito educativo (Martínez et .al. 2009, Dejours, 2009).

Desde otros ámbitos, el hecho de la distancia que existe entre los aspectos técnicos del trabajo y el trabajo real, es decir, el trabajo que efectivamente se lleva a cabo, ha sido un tema fundamental de estudio para varias disciplinas. Es así como en los años 70', la Ergonomía da cuenta de este hecho, a través de los conceptos de trabajo prescrito y trabajo real, siendo actualmente desarrollado ampliamente por la Psicodinámica del Trabajo (Dejours, 2009).

Este descubrimiento fundamental hecho por la Ergonomía, apunta que en toda situación de trabajo sin excepción, existe una brecha insalvable entre el trabajo prescrito (mundo técnico) y el trabajo real. (Dejours, 2009). Este aporte resulta central, ya que pone en tela de juicio los aspectos técnicos del trabajo, desde la concepción misma de la técnica (Dejours, 2009). En el caso de los

docentes según Martínez (2009), esta situación resultaría ser aún más visible, trayendo consigo un importante factor de riesgo, que se agudiza más cuando es naturalizado e invisibilizado por los mismos profesores.

Para Dejours (2009), el descubrimiento hecho por la Ergonomía, normalmente no es reconocido por el mundo técnico del trabajo, ya que su aceptación implica cuestionar la validez en que éste se sustenta. Ante la negación de este hecho, las imperfecciones, quiebres y desajustes del trabajo que surgen por la distancia entre lo prescrito y lo real, suelen ser resueltas por el ámbito técnico (Política y Gestión en Educación) con el desarrollo de más y nuevas prescripciones (Dejours, 2009). Siguiendo a Dejours (2009), paradójicamente las prescripciones que pretenden ordenar el trabajo, terminan por desordenarlo, haciendo cada vez más difícil su ejecución.

En el caso de las políticas orientadas hacia los docentes, pareciera que éstas no asumen dicho descubrimiento. De esta forma, desde su lógica procuran más y nuevas regulaciones para la labor docente, que lamentablemente no encuentran solución en los caminos tradicionales tomados (OREALC/UNESCO, 2012, Cornejo.et al. 2015, Fardella, 2013).

En el ámbito nacional Avalos (2010), plantea que el trabajo docente encuentra escollos para la materialización de distintas iniciativas a nivel político en la existencia de una falta de adecuación entre éstas y la situación concreta en que ellos se desempeñan, sumado además, que no ha existido una perspectiva común que integre de manera coherente las distintas acciones y políticas orientadas hacia los profesores (Ávalos, 2003). Por otra parte, las comunidades escolares, ante los diagnósticos que hace la política educativa del trabajo cotidiano (evaluados y etiquetados principalmente a partir del SIMCE), consideran que estos son incapaces de observar su realidad, la cual se vive a través de tensiones y paradojas (Acuña, F. Assael, J; Contreras, P; Peralta, P. 2014).

Otras investigaciones a nivel nacional han apuntado a la importancia y necesidad de estudiar la cotidianidad del trabajo docente y la complejidad que subyace al significado de sus prácticas cotidianas (Fardella, C. 2015; Guerrero, P. 2005), como también la necesidad de abordar los procesos reales del trabajo docente, que apuntarían a dimensiones no vistas ni estudiadas de éste (Cornejo et al, 2015). En esta línea, existe aún escaso conocimiento en torno a la complejidad del trabajo cotidiano de los docentes, tomando en cuenta las dimensiones no vistas de su trabajo real.

El escaso conocimiento del trabajo real de los docentes dentro de su cotidianidad, ha significado obstáculos importantes para la implementación exitosa de las políticas destinadas hacia éstos (Fardella, 2015). Un ejemplo reciente, se pudo observar en relación proyecto de carrera docente, el cual a pesar de ser rechazado por amplios sectores del profesorado por no considerar sus demandas, propuestas y planteamientos fue aprobado por el gobierno de Michelle Bachelet (La carta de los profesores a Bachelet, 2015),

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede decir que el trabajo docente es fundamental para las mejoras de los aprendizajes en términos de calidad y equidad (Fullan 2003; Gobierno de Chile, 2013; PRELAC, 2003). Sin embargo, las políticas destinadas hacia los docentes, no han tenido el efecto esperado, ante lo cual algunas perspectivas apuntan a la importancia del conocimiento que brinda la cotidianidad de su trabajo en la dimensión real y compleja de su labor para subsanar tal situación (OREALC/UNESCO, 2012; Avalos, 2003).

En esta línea, y ante la poca investigación existente en el ámbito nacional, surge la necesidad de ir profundizando el conocimiento al respecto, teniendo presente la complejidad que implican las tramas escolares en donde se desempeñan diariamente los docentes.

De esta forma, la presente investigación busca avanzar en la caracterización de la cotidianidad laboral de los docentes en función de su trabajo real, yendo más allá del ámbito prescrito de las regulaciones de su trabajo. En esta línea, este proyecto se enmarca dentro del proyecto FONDECYT “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”, desarrollado por parte del equipo de investigación en Psicología Educacional de la Universidad de Chile (Cornejo, 2013).

De esta manera, esta investigación aspira ser un aporte ante el escaso del conocimiento que se dispone en relación a la complejidad del trabajo real de los docentes en el marco de su cotidianidad laboral, y la vez ser un insumo importante para el diseño e implementación de políticas educativas orientadas hacia el profesorado, en el marco de la mejora de aprendizajes de calidad que buscan nuestras sociedades.

3. OBJETIVOS.

Objetivo General:

- Caracterizar la complejidad del trabajo docente en función de lo que efectivamente realizan dentro de su cotidianidad laboral.

Objetivos Específicos:

- Describir las principales actividades que llevan a cabo docentes en su cotidianidad laboral.
- Identificar las dificultades y/o problemas que enfrentan los docentes para llevar a cabo sus actividades.
- Describir las maneras en que los docentes abordan las principales dificultades y/o problemas que surgen en su cotidianidad laboral.

4. MARCO TEORICO.

4.1 Trabajo Docente.

4.1.1 Concepción preliminar sobre la categoría de trabajo docente.

El concepto de trabajo ha cambiado históricamente implicando maneras diversas de comprenderlo (De la Garza. 2001). A sí mismo, el trabajo que realizan los docentes ha sido concebido de manera diferente de acuerdo a los contextos históricos (Núñez, 2007).

En este sentido, no cabe una definición general o abstracta de lo que es el trabajo docente, ya que sus significaciones están directamente ligadas a construcciones sociales que implican determinadas relaciones de poder y dominación haciendo variar su comprensión (De la Garza. 2001).

En el caso de los docentes, el trabajo que realizan ha sido denominado y estudiado desde diferentes enfoques (Cornejo, 2012), determinando de acuerdo a éstos, limitaciones o aperturas hacia las problemáticas complejas que lo circunscriben y lo constituyen. En este sentido, para Street, (2002), existe el riesgo de no ver aspectos centrales del trabajo que concretamente llevan a cabo.

Lo anterior ha llevado a muchos investigadores a utilizar categorías amplias para abordar la situación actual de los docentes, como lo son; “oficio docente” “condición docente”, “actor docente” (Esteve, 2006; Tenti, 2006: PRELAC, 2005).

Sin entrar en un análisis conceptual profundo al respecto, desde esta investigación se adopta la categoría de trabajo docente para denominar de manera amplia las actividades que realizan cotidianamente los docentes en dialogo directo con su contexto. Esta decisión se funda principalmente en la ventaja que brinda ésta categoría para construir problemas de estudios ínter y

transdisciplinarios, que trascienden las fronteras entre las disciplinas, posibilitando así una apertura a lo complejo y a la realidad concebida como construcción social que apunta al análisis de los sujetos individuales y colectivos. (Martínez, 2001).

Cabe mencionar, que esta categoría ha sido influenciada fuertemente por la Psicología del Trabajo, la cual convoca desde la década de los 70 a investigadores provenientes de distintas disciplinas y enfoques, como la pedagogía, la psicología, la sociología del trabajo, la antropología, la medicina, la economía, etc. (Martínez, 2001).

A pesar de la importancia de la investigación en el terreno del Trabajo Docente, los estudios sobre éste son relativamente tardíos en comparación con otras actividades laborales, existiendo temas que requieren aún de mayor investigación (Martínez, 2007). En esta línea, actualmente se siguen abriendo problemas de investigación que se mantienen vigentes en diversos atravesamientos de la vida cotidiana del profesorado (Martínez, 2007).

4.1.2 Líneas de investigación en torno al trabajo docente.

Tomando el trabajo de Martínez (2001), las investigaciones sobre el trabajo docente comenzaron a situarse principalmente a partir de la década de los 70, en torno a tres ejes: Sufrimiento, Proceso de trabajo y Escuela (Martínez, 2001).

Con el primero de ellos se inician los primeros estudios sobre los trabajadores de la educación. Específicamente, se abordan las enfermedades de los profesores en el contexto del trabajo existiendo estudios tanto en Europa como en Latinoamérica. Por otra parte a partir de esto, se abre al estudio del sufrimiento psíquico y sus manifestaciones (Martínez, 2001). En esta línea se estudió el fenómeno de burnout en los profesores y lo que se ha denominado como “malestar docente”. Paralelamente en Latinoamérica existieron aproximaciones

desde la práctica psicoanalítica, desde el núcleo sufrimiento y subjetividad (Martínez, 2001).

En torno al proceso de trabajo docente se ha dado cuenta de la influencia que ha ejercido la economía y la administración pública traducida en formas de control y regulación sobre el trabajo que realizan los profesores (Martínez, 2001; Sisto, 2012). En las década del 70 y 80, la sociología del trabajo y la sociología de la educación recuperaron la tradición del análisis del proceso de trabajo dentro del capitalismo, categoría que no había sido utilizada en la investigación para analizar el trabajo de los docentes en la escuela (Martínez, 2001). Actualmente se ha surgido la dificultad de definir con precisión el proceso de trabajo docente en cuanto a las características de los medios e instrumentos de trabajo, los procesos de trabajo en su definición restringida y las características del producto del trabajo docente. En este sentido para Martínez (2001), el proceso de trabajo docente presenta un obstáculo epistemológico difícil de superar, ya que es el trabajo en sí el que es necesario identificar para separarlo de la organización escolar siendo difícil abrirlo y desplegarlo para poder pensarlo (Martínez, 2006). En esa línea la investigación sobre el trabajo docente ha tomado dos direcciones, una; desde la relación capital-trabajo, analizándola sobre el sector de servicios y dos; desde un interés financiero global centrado en el sistema educativo, buscando de manera urgente resultados a través de reformas educativas implantadas de corte neoliberal (Martínez, 2001).

En el ámbito de la escuela; la Antropología Social, la Etnografía se han enfocado en estudiar la vida cotidiana en la escuela. Desde aquí, se analizan las prácticas docentes, identidad docente, elementos que han ido avanzando en profundidad. En esta línea desde los 70's en distintos países de Latinoamérica incluyendo Chile, se llevan a cabo estudios al interior de la escuela que duran varios años en realizarse y que demoran en ser publicados (Martínez, 2001). En este sentido se consideran algunos avances, pero aún no suficientes, ya que faltaría más investigación de la escuela en términos globales y más sobre el trabajo en colectivo por sobre el individual (Martínez, 2001).

Por otra parte dentro de los estudios enfocados en la escuela surge la problemática acerca de “lo real del trabajo docente”, para desde ahí, avanzar hacia el conocimiento de la realidad de la escuela. En esa línea, la ergonomía aporta con estudios de trabajo docente con metodología etnográfica que se instalan en el aula y descubren lo oculto de lo real (Martínez, 2001). En paralelo, en cuanto a lo real del trabajo, se considera Cristhophe Dejours un referente teórico importante y principal para la apertura hacia lo real en los estudios del trabajo y la subjetividad (Martínez, 2001).

Teniendo en cuenta estas tres grandes entradas al trabajo docente Martínez (2001), considera que la investigación sobre el trabajo docente enfrentaría esencialmente un gran desafío que abordar, el cual radica en el problema de la subjetividad del trabajador de la educación y su relación con la construcción política de la escuela, planteando la necesidad de que el estudio del trabajo docente se posicione como núcleo para avanzar en el conocimiento desde el sujeto.

4.1.3 Transformaciones socioculturales: Escuela y Trabajo Docente.

Transformaciones socioculturales recientes, ligadas a una economía global de mercado (capitalismo mundial integrado, capitalismo financiero, capitalismo cognitivo, etc), han impactado de manera importante el ámbito educativo (Mejía, 2008). En este sentido, la escuela paso de ser un simple aparato ideológico del Estado, a ser una institución clave en el actual modelo capitalista, el cual enfatiza aspectos como la información, tecnología, comunicación, competencias y empleabilidad (Mejía, 2008).

Esta situación ha generado nuevas tensiones y demandas para la escuela, impactando negativamente en el trabajo que realizan los docentes en cuanto a: regulaciones del trabajo, cotidianidad laboral, salud docente, entre otras. (Mejía, 2008; Cornejo, 2012, Fardella 2015; Hargreaves, 1997)

Junto con lo anterior, surgen nuevas demandas hacia los docentes, tales como: la presión por los rendimientos estandarizados, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, cambio en los enfoques pedagógicos promovidos ante el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión (Oliveira, Gonçalves & Melo, 2004; Jiménez, 2003; PRELAC, 2005). Este último se expresa en un descenso relativo de los salarios, y críticas masivas respecto a la responsabilidad de los docentes ante los malos resultados obtenidos por los sistemas escolares. (Cornejo, 2012).

En ese contexto, se ha dado paso a nuevas regulaciones sobre el trabajo docente, las cuales se fundan principalmente en lógicas individualistas y de competencia (Jiménez, 2003). Estas, de manera infructuosa, no han conseguido la mejora de los resultados de aprendizaje, ni la mejora en las condiciones concretas de trabajo de los docentes (OREALC/UNESCO, 2012). En este aspecto, se plantea que dichas regulaciones sustentadas en dispositivos políticos locales, han operado en gran manera desconociendo la organización real del trabajo docente, provocando el desvío de los resultados esperados por éstas. (Oliveira, Gonçalves & Melo 2004; OREALC/UNESCO, 2012 Fardella, 2015).

Ligado al proceso de trabajo de los docentes, las nuevas regulaciones han apuntado hacia la “despedagogización,” de su labor pasando por alto la naturaleza pedagógica compleja del proceso educativo (Mejía, 2008). Puntualmente la “despedagogización” del trabajo docente es el camino delineado por organismos internacionales financistas ante los procesos de reformas educativas, siendo adoptado por tecno burocracias locales (Mejía, 2008).

Resulta fundamental en este punto, atender a la influencia que han tenido las corrientes del llamado “New Management Público” para comprender mejor las nuevas regulaciones en torno al trabajo docente (Sisto, 2011). Estas corrientes se

caracterizan por promover la aplicación de criterios gerenciales de uso común en la empresa privada, en la gestión de los sistemas públicos (Sisto, 2011). Además de promover políticas de evaluación e incentivo individual del desempeño docente, la medición por estándares, la incorporación de criterios de administración gerencial, el pago dependiente a resultados, la contratación flexible, la adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, la rendición de cuentas (*accountability*), la *marketización* del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria (Sisto, 2011).

Siguiendo a Hargreaves (1997), las consecuencias de esta compleja trama de regulaciones y transformaciones” ha impactado entre otros aspectos, en dos fundamentales, estos son: la intensificación del tiempo de trabajo y la culpabilización de los docentes ante los resultados de aprendizaje. El primero, está dado por el hecho de tener que realizar, en la misma jornada laboral, una mayor cantidad y variedad de tareas, donde confluyen conjuntamente aspectos como; el aumento de las expectativas y exigencias, la rendición de cuentas, el aumento del trabajo administrativo, la introducción constante de innovaciones, varias de ellas a través de programas “exógenos” a las escuelas, las responsabilidades de “trabajo social” de la docencia y la evaluación del trabajo en función de resultados estandarizados. (Hargreaves, 1997).

En cuanto al fenómeno de la culpabilización docente; este se sucedería tanto por factores externos a los docentes, como por fenómenos de auto culpabilización. De manera externa, influyen las exigencias desmedidas, la carencia de estructuras permanentes de apoyo a la labor pedagógica de los docentes, la “evaluación social” permanente del trabajo de los docentes sin considerar elementos de contexto sociocultural y la lógica de la “rendición de cuentas”. De manera “interna” influyen los compromisos estrictos y excesivos de los docentes con la atención a problemas personales sociales de sus estudiantes, la apariencia perfeccionista y las dificultades de los docentes para reconocer la

vulnerabilidad, fenómenos que provienen de núcleos identitarios históricos en los docentes, ligados a la imagen del sacrificio y el apostolado (Hargreaves, 1997).

4.1.4 La Identidad del trabajador docente.

De esta manera la identidad del trabajador docente resulta fundamental para comprender como se conjugan aspectos “internos identitarios” de su labor, con los aspectos provenientes de las nuevas regulaciones de su trabajo,

La identidad del trabajador docente ha sido abordada a partir de la categoría de identidad profesional docente que se define como un mecanismo en el cual los docentes se pueden reconocer a ellos mismos y a la vez ser reconocidos por otros, como perteneciente a una determinada categoría social, en este caso, la categoría profesores (Gysling, (1992),

Por otro lado este mecanismo de reconocimiento depende de posiciones en la estructura social y de acciones y discursos colectivos de los docentes, tales como expectativas hacia los estudiantes, concepciones sobre la acción pedagógica o actitudes respecto a la acción de “clasificación” propia de la escuela (Guerrero 2007). Este autor realza la importancia de los mecanismos de reconocimiento, que son descuidados en algunos análisis psicosociales de la identidad docente.

En esta línea, en América Latina, Martínez (1992) plantea que la identidad laboral docente contempla una interrelación histórica de tres dimensiones. En primer lugar, el sector sociolaboral concreto y su situación en cada país, la valoración social de la docencia y el origen social predominante en las personas que se dedican a este trabajo.

Los estudios en Chile y América Latina muestran un panorama de hallazgos compartidos. En general se plantea la existencia de tres o cuatro grandes relatos

identitarios o identidades sociolaborales a lo largo de la historia del trabajo docente. (Núñez, 2003). Dentro de estos encontramos, el docente como “apóstol” o “misionero”, como funcionario público y representante del Estado, en un rol “técnico” y actualmente el sentido de una “profesionalización” de su labor (Núñez, 2004)

Por otra parte los investigadores de la identidad docente coinciden en que estos núcleos de identidad se articulan de manera compleja y que las profundas transformaciones socioculturales que se produjeron a partir de la década de los '70, colocan en entredicho los relatos identitarios de los docentes en relación a: las nuevas demandas hacia la escuela como institución, la crisis de las certezas del saber, la precarización laboral, la desintegración de los sistemas públicos de educación, el cuestionamiento a la autoridad de los docentes, entre otros muchos elementos que generan rupturas de sentidos respecto a los núcleos históricos de identidad sociolaboral (Cornejo, 2012). De acuerdo a Street (2002) han sido afectados en sus coordenadas históricas y puestos en cuestión por las contradicciones del capitalismo. Particularmente se observan quiebres importantes ante el relato de ser servidores públicos.

De esta forma la crisis de los relatos identitarios, es compleja y se vive de manera contradictoria por los docentes en el contexto del capitalismo. Ante esta situación y la carencia de relatos identitarios actualizados, los docentes suelen apelar a las distintas identidades históricas para dar sentido a su trabajo actual (Cornejo, 2012). De manera particular para Street (2002), los docentes siguen guardando fidelidad principalmente a los estados nacionales, resabio de su lugar como constructores de nación y funcionarios públicos. En este sentido, se cree necesario que los docentes cuenten con relatos de sentidos, que den coherencia a un trabajo que normalmente cuesta visualizar en torno a sus procesos complejos y reales (Martínez, 2001).

Pese a la complejidad del tema, se plantea que existiría actualmente la oportunidad histórica de materializar una profesionalización docente nunca completada. Ésta se vincula a lo que se denomina hoy como una segunda profesionalización que podría terminar el proceso iniciado a fines del siglo XIX (Núñez, 2003). Esta concepción de profesionalización ha sido fuertemente influenciada por las teorías “manageriales” internacionales. (Sisto, 2011)

En esta línea, la mezcla “de la profesionalización” y las teorías del nuevo management público, hacen que el enfoque de la identidad profesional se evoque como mandato social hacia los docentes. Cuando esto sucede, los discursos sobre “profesionalización docente” chocan en muchas ocasiones con la realidad de un trabajo fragmentado, precarizado, crecientemente estandarizado, e invisibilizado desde el trabajo real de los docentes dentro su cotidianidad laboral (Martínez 2009, Dejourn, 1998, Cornejo, 2012)

Por otra parte, se plantea que la “idea” de la profesionalización docente representa una trampa discursiva, en el sentido de aparecer opuesta al relato de vocación y función pública que representan un lugar de pasado y desvalorización social (Oliveira, 2006). Sumado a esto, se critica el uso de la profesionalización, como criterio de legitimación y aceptación de regulaciones por parte de los docentes, en el supuesto que para ser “profesionales”, se debe adquirir pedagogías modernas y eficaces (Oliveira, 2006). En ésta lógica, se debe permitir además ser evaluados por otros en cuanto al desempeño personal, aunque aquello, no tenga relación alguna con la realidad concreta del trabajo. (Street, 2002).

4.1.5 Políticas Educativas y Trabajo docente.

En el caso de Chile, es pertinente comprender el desarrollo de una serie de políticas estructurales, las cuales han ido cimentando de una y otra forma el surgimiento de nuevas regulaciones del trabajo docente.

En este sentido, el modelo educativo impuesto en Chile es considerado un caso único en el mundo, por la aplicación en todos los niveles educativos de políticas basadas en principios ideológicos neo conservadores, los cuales, a pesar no contar con evidencias contundentes para el mejoramiento educacional, siguen vigentes actualmente (Cornejo, 2006; OCDE, 2004).

Para algunos autores el modelo educacional chileno corresponde directamente a un “modelo escolar mercantil”, el cual ha instalado el discurso de mercado educativo (competencia) rendición de cuentas y el de la eficacia escolar a lo largo del tiempo (Acuña, F. Assael, J; Contreras, P; Peralta, P. 2014) los que se sostienen en cuatro pilares fundamentales, estos son: la Constitución Política de la República de 1980; Descentralización escolar basado en la privatización; Mecanismo de financiamiento a la educación escolar basado en un modelo de vouchers o subsidios portables e implementación; y Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Gobierno de Chile, 2005).

En el caso de los docente se plantea que no ha existido una perspectiva común que integre de manera coherente las distintas acciones y políticas orientadas a los profesores (Ávalos, 2003). Algunos programas estatales y, sobre todo, la primera ley promulgada por los gobiernos de pos dictadura, como el Estatuto de los Profesionales de la Educación (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011), apuntaban a la recuperación de derechos laborales perdidos y a la

reposición de ciertos elementos de carrera burocrática en el oficio docente (Bellei, 2001) que no son profundizados posteriormente.

En ese escenario y con el cambio de siglo se fueron introduciendo progresivamente elementos que van en la línea de los enfoques gerencialistas o del New Public Management (Sisto, 2012), Entre estos se encuentra; la evaluación individual del desempeño; la incorporación de incentivos económicos y castigos individuales en función de la evaluación (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011, Ley 19933) y aumentos progresivos en los niveles de flexibilidad de contratación y despidos de docentes de la educación municipalizada (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011). Posteriormente, siguiendo esta lógica durante la primera década del 2000, se construyen estándares de desempeño educativo para estudiantes y docentes y se comienzan a discutir, en círculos oficiales, mecanismos de responsabilización de los docentes por los resultados de sus estudiantes (Mizala & Romaguera, 2003).

De manera paralela en el escenario global de las reformas educativas, se advierte el avance sostenido de posturas que conciben la docencia como un oficio más bien técnico e instruccional, sumado a aquellas que se basan en los postulados del llamado New Public Management. En este sentido Anderson (2013) plantea que en el caso de los Estados Unidos, la implementación de políticas educativas basadas en estos lineamientos ha generado un fenómeno de desaprendizaje o desprofesionalización, en el cual los docentes son considerados como técnicos que sólo ejecutan políticas en las que no tienen injerencia.

Por su parte, Hargreaves y Shirley (2009) han planteado que se están generando grandes presiones sobre los docentes para mejorar los niveles de logro y disminuir las brechas de desigualdad de los estudiantes, produciendo enormes costos para el profesorado en términos de bienestar personal y del reconocimiento social de su labor. Este fenómeno no es más que la profundización de fenómenos de intensificación laboral y culpabilización de los docentes, que ya habían sido

investigados a propósito de las transformaciones socioculturales de las últimas décadas (Hargreaves, 1997).

En el contexto latinoamericano, Mejía (2008) propone la existencia de tres procesos vividos por los docentes en el marco de las políticas de globalización educativa. En primer lugar, la despedagogización, entendida como la reducción de la práctica docente a los mínimos necesarios, a técnicas para la enseñanza (Mejía, 2008.). En segundo lugar, la desprofesionalización basada en la adopción de “criterios de la productividad neoliberal, en su relación eficacia-eficiencia, para determinar su rendimiento, construyendo una idea de calidad muy afín al de la productividad industrial-financiera-tecnológica” (Mejía, 2008, p. 12) y en tercer lugar, la pauperización docente, que se aprecia en cinco dimensiones: económica/salarial, social, cultural, ideológica y personal. (Mejía, 2008).

4.1.6 Hacia un nuevo marco regulatorio del trabajo docente en Chile.

La implementación del modelo educativo mercantil chileno generó profundas transformaciones, entre ellas se observa una creciente privatización de la matrícula educativa, un inédito proceso de segmentación socioeducativa y una crisis generalizada de pertinencia social y sentido de la educación (Assaél et al. 2011).

Sólo fue ante la irrupción del movimiento social por la educación, protagonizado principalmente por estudiantes secundarios en 2006, y por secundarios y universitarios en 2011, el que pudo poner en tela de juicio el éxito aparente del neoliberalismo chileno. Este cuestionamiento social despertó esperanzas de cambio educativo, las que se vieron alimentadas por el anuncio que hizo la clase política chilena respecto de la generación de un ‘acuerdo educativo’ que diera respuesta a las demandas estudiantiles (OPECH, 2007).

Al respecto se creó el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación en donde el Gobierno visualizó una oportunidad real de avanzar en acuerdos efectivos para lograr no sólo una educación de calidad sino que también equitativa (Mensaje Ley N° 20.529, p. 3).

De esta manera, entre los años 2008 y 2011, se aprobaron 4 leyes que apuntaban hacia aspectos estructurales del sistema escolar para así mejorar la calidad y equidad de la educación Chilena, Sin embargo estos textos reforzarían la aplicación y profundización de mecanismos de estandarización, medición intensiva y rendición de cuentas, implementados décadas anteriores (Cornejo, R et al, 2015), yendo en sentido opuesto a la calidad y equidad en consideración de experiencias internacionales (Anderson, 2013).

Lo anterior ha constituido un nuevo marco regulatorio para la educación escolar chilena. Si bien no se planteó como propósito modificar las regulaciones del trabajo docente, éstas contienen una serie de prescripciones hacia éste que establecen objetivos y tareas a desarrollar por parte de los docentes. (Cornejo, 2012).

El cuerpo legal del llamado “nuevo marco regulatorio” del trabajo docente (Cornejo, R et al, 2015), se compone principalmente por las siguientes leyes: Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP] (Ley 20.248, 2008); Ley General de Educación [LGE] (Ley 20.370, 2009); Ley de Calidad y Equidad (Ley 20.501, 2011). Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley 20.529, 2011).

Estas leyes se muestran fuertemente articuladas entre sí y con elevado nivel de consistencia respecto a los principios que los orientan. Dichos textos vendrían a reforzar la aplicación y profundización de mecanismos de estandarización, medición intensiva y rendición de cuentas, implementados décadas anteriores (Cornejo, R et al, 2015).

En relación al trabajo docente, estas leyes apuntarían a la estandarización de los objetivos del trabajo y la medición intensiva de éste, conllevando consecuencias tanto para las escuelas, como para los docentes (Cornejo, R et al, 2015). Lo anterior marca una limitación del rango de decisiones curriculares por parte de los docentes, posicionándolos como meros ejecutantes de las decisiones curriculares establecidas a nivel central. En otras palabras se reduce su trabajo a una dimensión de instrucción técnica (Cornejo, R et al, 2015). Lo descrito trae consecuencias negativas para los docentes como: la pérdida de agenciamiento docente, la desprofesionalización, la desmoralización y la desmotivación (Anderson, 2013; Assaél et al., 2012, Ball, 2008)

De manera general se infiere que estas leyes apuntan a aumentar los niveles de monitoreo sobre los procesos de trabajo docente y exigiendo que estos se alineen con el logro de estándares (Cornejo, R et al, 2015).

La lógica de estas leyes va solidificando una forma de concebir la labor de los profesores que invisibiliza los procesos reales de trabajo en el contexto de la escuela. En ese sentido, pareciera no tomarse en cuenta la evidencia existente en torno a los escollos que existen entre la implementación de la política y la realidad concreta de los docentes, y la importancia de conocerla para el éxito de éstas.

Esta reciente estandarización y medición intensiva del trabajo docente, da paso a lo que algunos autores denominan “perforfatividad”, esta impulsaría al docente a tener que pensar su proceso de trabajo desde los rendimientos que le son exigidos (Hypolito, 2011), y no necesariamente desde los procesos reales de trabajo (Dejours, 2009).

Por otro lado, la medición intensiva del trabajo docente, estaría sustentada en el perfeccionamiento de mecanismos de accountability (rendición de cuentas) que operarían básicamente en tres direcciones: las inspecciones y auditorías

externas; los nuevos mecanismos de inspección y vigilancia de sostenedores y directivos (dentro de la escuela); y los procedimientos a través de los cuales las escuelas y los docentes informan acerca de sus logros a los actores sociales (Cornejo, R et al, 2015). Ante esto último, la escuela debe informar a las familias sobre los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, de modo que los padres puedan elegir la mejor opción para sus hijos, en el marco de una lógica clientelar. (Cornejo, R et al, 2015).

En otro ámbito, las leyes mencionadas insertan nuevas formas de flexibilización contractual, afectando la estabilidad laboral con la que contaban los profesores a partir del Estatuto Docente. Esta flexibilidad laboral está caracterizada principalmente por: el redestino de funciones, disminución de horas, incentivos individuales, y nuevas causales para término de contrato. En esta línea y de forma paralela, surge además otro régimen contractual (Ley Sep) el cual se rige por regulaciones distintas. (Cornejo, R et al, 2015).

Por último, este “nuevo marco regulatorio” marca la pérdida de la exclusividad profesional para ejercer la docencia de enseñanza media, ya que ahora puede ser ejercida por profesionales de otras disciplinas afines (Cornejo, R et al, 2015). Este hecho implica una grave desvalorización hacia el trabajo docente, puesto que significa que solamente se necesita un conocimiento disciplinar, y no una formación pedagógica completa para hacer clases.

En vista de lo anterior, se asume que las nuevas regulaciones sobre el trabajo docente van en sentido opuesto a la importancia y necesidad de observar los procesos reales de su trabajo, dentro de una complejidad que ha venido siendo invisibilizada por las concepciones técnicas subyacentes a estos cuerpos legales. Lo anterior, persiste a pesar de que se cuenta con evidencia en varios sentidos del fracaso de las políticas que sostienen las orientaciones de dichas regulaciones (Anderson, 2013, OREALC/UNESCO, 2012) y ante concepciones más complejas del trabajo docente, en donde se posiciona a éste como un trabajo afectivo, en

base a propósitos morales y en torno a la producción de conocimiento (Martínez, 2001) entre otras (De la Garza, 2001; Fullan, 2003; Martínez, 2001).

Paradójicamente, lo que va consiguiendo “el nuevo marco regulatorio” al colocar al docente en una posición técnica del trabajo y deslizarlo hacia una desprofesionalización y despedagogización de su quehacer cotidiano en la escuela, no es el logro de estándares de calidad, sino todo lo contrario (Mejía, 2008). Ante esto, algunos autores advierten una desmoralización de los docentes, en el sentido que deben involucrarse en dinámicas de “simulación”, para así poder responder y resistir a las demandas externas. Con lo anterior buscan ser evaluados positivamente, sacrificando necesariamente la reflexión colectiva sobre las prácticas reales de trabajo. (Contreras & Corbalán, 2010, Guerrero, 2005).

Finalmente, es importante considerar que este “nuevo marco regulatorio” es de origen reciente, por lo que se hace necesario profundizar en los efectos torno a los docentes y a la comunidades escolares.

4.2 Psicodinámica del trabajo

La Psicodinámica del trabajo se ha convertido en un referente en la comprensión de las relaciones entre trabajo y salud mental, generando importantes aportes teóricos y metodológicos para la comprensión de este ámbito (Dejours, 2009).

El principal referente de la disciplina es el Psicoanalista y Psiquiatra francés Cristhoper Dejours, quién ha sido una influencia y referente teórico en la apertura de lo real en los estudios del trabajo docente, principalmente, desde el núcleo de sufrimiento y subjetividad (Martínez, 2001).

Si viene cierto, la influencia de los trabajos de Cristhoper Dejours se considera relevante en el estudio del trabajo docente, las investigaciones

concretas en el contexto latinoamericano, son escasas; y aún más las que apuntan directamente al trabajador docente.

En este sentido, la producción de conocimiento desde la psicodinámica del trabajo se concentra principalmente en Brasil, donde se han abordado una variedad de categorías profesionales destacando; trabajadores de la salud, trabajadores sociales, artistas, policías y agentes de tránsito y trabajadores de las plataformas de petróleo (Giongo, C. R., Monteiro, J. K., Sobrosa, G. M. R., 2015).

Por otra parte, el desarrollo de la Psicodinámica del trabajo en Brasil ha suscitado algunos debates en torno a la metodología propia de la disciplina y su adaptación a la realidad de los trabajadores brasileños (Giongo, et al, 2015). En relación a esto, las investigaciones en su gran mayoría se caracterizan por hacer más uso de la teoría, que del método de investigación propio de la psicodinámica del trabajo, dejando fuera las posibilidades de cambio que tiene la intervención para los trabajadores. (Giongo, et al, 2015), De esta manera los estudios desde la Psicodinámica del trabajo en Brasil se caracterizarían por ser excesivamente descriptivos, mostrando debilidad en la promoción de la salud del trabajador (Giongo, et al, 2015).

A pesar que Psicodinámica del Trabajo se ha planteado esencialmente como una disciplina que se sustenta en la praxis (Dejours, 2009), aquello no impide que la comprensión teórica desarrollada por la disciplina sea un aporte para la comprensión de la relación entre el trabajador y su organización del trabajo. (Giongo, et al, 2015). Es así como la aplicación de conceptos desarrollados por la Psicodinámica del trabajo sirven para interpretar datos recogidos en las investigaciones asociadas a procesos de trabajo (Giongo, et al, 2015).

De esta forma, independiente de los debates ante la utilización del método de la Psicodinámica del Trabajo, el aporte teórico de ésta disciplina devela

aspectos relacionados con la organización del trabajo y las consecuencias en el trabajador en relación a aspectos como: si esta favorecerá la alienación, la construcción de defensas patológicas, el sufrimiento, el padecimiento, o si posibilitará la emancipación, la construcción de defensas de adaptación, la creatividad, el reconocimiento y el fortalecimiento de la identidad (Dejours, 2013).

En este sentido, teniendo en cuenta, la influencia incipiente que ejerce un nuevo marco regulatorio en la cotidianidad del trabajo docente y en la organización del trabajo escolar, la Psicodinámica del trabajo a través de su aporte teórico resulta ser relevante para el análisis de estos aspectos.

En otro plano y de forma más profunda la Psicodinámica a través de la concepción de trabajo y de ser humano (trabajador) cuestiona fuertemente las bases que sustentan el sistema neoliberal, por medio de las observaciones que se han obtenido a través de la praxis en terreno. Específicamente cuestiona los aspectos técnicos del trabajo (gestión, prescripciones) y la visión negativa sobre lo que se denomina el factor humano, es decir la responsabilidad del fracaso de la producción por causa del trabajador (Dejours, 2009)

4.2.1 Desde la Psicopatología a la Psicodinámica del trabajo.

Para tener una comprensión actual de la Psicodinámica del Trabajo, resulta necesario analizar previamente el desarrollo que ha tenido la disciplina durante las últimas décadas. En este sentido, se observa una evolución que se inicia principalmente en las investigaciones realizadas por la Psicopatología del Trabajo en los años 50.

La Psicopatología del Trabajo tiene origen en Francia después de la segunda guerra mundial bajo el impulso de psiquiatras como Tosquelles y Leguillant (Dejours C. , 2013). Estos últimos, preocupados esencialmente por los efectos negativos del trabajo sobre la salud mental, fundaron un método clínico

inscrito en un marco más amplio que el de la psicopatología como tal (Dejours C. , 2013). A través de éste método su intención era sacar a la luz la especificidad de los procesos en las afecciones mentales relacionadas con el trabajo, para así distinguirlos de los que se abordaban de la psicopatología en general (Dejours C. , 2013).

Desde la clínica del trabajo y en palabras de Dejours (2009), la Psicopatología del Trabajo es definida como “el análisis del sufrimiento psíquico causado por la confrontación de los hombres con la organización del trabajo”. Esto último, pone de relieve un conflicto central; el de la Organización del trabajo y el funcionamiento psíquico (Dejours C. , 2009). Durante su etapa fundacional predominó un modelo causal, donde las exigencias del trabajo provocaban afecciones psicopatológicas en los trabajadores (Dejours C. , 2009). Específicamente se buscaba desde este enfoque identificar síndromes y enfermedades mentales catalogadas, donde la organización del trabajo se entendía como un elemento previo al encuentro del hombre con el trabajo (Dejours C. , 2009).

Sin embargo, para Dejours (2009) el análisis del enfrentamiento del hombre con la organización del trabajo se fue alejando de un modelo Psicopatológico causal, debido a que sus observaciones constataban que hombres y mujeres no se quedaban paralizados frente a las exigencias de la organización, sino que por el contrario, éstos eran capaces de protegerse sobre los efectos nocivos sobre la salud mental. Dejours (2009), identifica aquí, lo que denomina estrategias defensivas individuales y colectivas, basándose en un modelo psicoanalítico del funcionamiento psíquico, relacionando así, la economía psíquica la organización del trabajo y enfermedad mental (Dejours C. , 2009).

Dados estos hallazgos se podía afirmar que los trabajadores recuperaban un espacio frente a la rigidez y exigencias de la organización, aunque sólo

significaran modos de adaptación a las situaciones concretas que les posibilitaba lidiar con las exigencias del trabajo. (Dejours C. , 2009).

De esta forma Dejours (2009) toma distancia de la Psicopatología del trabajo y centra su investigación en el sufrimiento y las defensas contra éste, posicionándose en el espacio previo al de la enfermedad mental. En este vuelco, aparece como enigma en la investigación y análisis de la situaciones de trabajo; la “normalidad” (Dejours C. , 2009). Esta última vendría siendo un equilibrio inestable de carácter precario, entre el sufrimiento y las defensas ante las exigencias de la organización del trabajo (Dejours C. , 2009).

Por otro lado la “normalidad” como equilibrio inestable es vista como resultado de estrategias complejas, que implican una intencionalidad y no un resultado mecánico o causal (Dejours C. , 2009). Aceptar eso, supuso romper con modelos como el conductismo y el estrés, concibiendo así, la normalidad como una *dinámica humana*, con fuerte presencia de relaciones intersubjetivas bajo un principio de racionalidad subjetiva que guía las conductas y actos de los trabajadores (Dejours C. , 2009).

Dado el giro hacia la normalidad como objeto de análisis en el enfrentamiento entre el hombre y la organización del trabajo, sumado a críticas acerca de la utilidad práctica del conocimiento producido por psicopatología del trabajo, es que desde la década de los 80, surge una nueva denominación para las investigaciones en este ámbito, la cual se designa bajo el nombre de Psicodinámica del Trabajo (Dejours C. , 2009). Esta modificación suscita cambios a nivel práctico y teórico, abriendo perspectivas más amplias que se desplazan desde el sufrimiento hacia el placer en el trabajo. Así mismo, el hombre, el trabajo y la organización de éste, no se conciben de manera parcelada como situaciones de trabajo aisladas, sino más bien, se comprenden en los detalles de su dinámica interna en interacción (Dejours C. , 2009).

Una de las críticas que asumió la Psicodinámica del trabajo fue el cuestionamiento del carácter práctico resultante del análisis de los detalles de la dinámica interna en las situaciones de trabajo (Dejours C. , 2009). En una primera instancia, la respuesta desde la disciplina, era que el conocer la realidad de los trabajadores daba pie para poder realizar una mejor intervención y por otro lado no cabía la posibilidad de pasar por alto los resultados de la investigación desde un plano ético (Dejours C. , 2009). Sin embargo, con el tiempo y apoyados en los avances de la investigación alcanzados, la Psicodinámica del Trabajo asume la crítica anterior transformándose en una disciplina que enfatiza el lugar de la praxis en la investigación e intervención (Dejours C. , 2009).

Este paso no estuvo exento de críticas a nivel teórico y metodológico que llevaron a la disciplina ante periodos complejos previo a su consolidación. Sin embargo, y en palabras de Dejours (2009) “por haber sobrevivido a esta etapa tumultosa, la Psicopatología del trabajo, en su nueva forma de Psicodinámica del trabajo, puede hoy sostenerse en la vanguardia de la investigación en el terreno”. Resultado de esto, la Psicodinámica del Trabajo realiza énfasis sobre la inteligencia de la práctica y somete la elaboración conceptual a la praxis (Dejours C. , 2009).

Por otro lado, los descubrimientos y hallazgos hechos por la Psicodinámica del Trabajo a través de la praxis, gatillan la ruptura con algunos elementos teóricos aportados principalmente por el Psicoanálisis, la Psiquiatría y la Ergonomía (Dejours C. , 2009). La elaboración conceptual y aportes desde esta perspectiva, dan finalmente como resultado un método original que la aleja del paradigma de las ciencias aplicadas. Lo anterior se considera necesario, ya que desde la práctica se “trataba de captar una parte de lo real, lo que se resiste al poder heurístico de los corpus científicos disponibles, no para resolver lo real con algoritmos, lo cual sería inútil, sino con la esperanza de hacer inteligibles las situaciones de trabajo teniendo en cuenta la irreductibilidad de lo real” (Dejours C. , 2009).

De esta forma, desde la Psicodinámica del trabajo la conceptualización en el campo de investigación parte en el terreno y procura seguir uno de los principios descubiertos por ésta; el cual plantea que la inteligencia y el ingenio en la acción van por delante de la conciencia de los agentes (Dejours C. , 2009).

Finalmente para Dejours (2013) la Psicodinámica del Trabajo es una disciplina clínica que se funda en la descripción y el conocimiento de las relaciones entre trabajo y salud mental. En otro plano, se considera una disciplina teórica que se esfuerza por inscribir los resultados de la investigación clínica de la relación con el trabajo, dentro de una teoría del sujeto que tome en cuenta el psicoanálisis y la teoría social (Dejours C. , 2013).

En síntesis, se puede decir que el desarrollo de la Psicodinámica Del Trabajo se basa esencialmente en un descubrimiento fundamental dentro del reconocimiento de la realidad de las situaciones concretas de trabajo, el cual alude a que la Organización del trabajo y el hombre, no constituyen bloques rígidos, sino que están en continuo movimiento (Dejours C. , 2009). En otras palabras estos bloques constituyen un equilibrio abierto a la transformación, lo que Dejours (2009) denomina un equilibrio dinámico.

Sin embargo, cuando se ponen obstáculos a esta dinámica – es decir entre el hombre (movilización subjetiva de los trabajadores) y la organización del trabajo, la experiencia indica que dicho bloqueo dura mucho tiempo, ya que terminaría siendo ineficaz para la producción, provocando tarde o temprano una crisis y ruptura de la estabilidad (Dejours C. , 2009). Para Dejours (2009) las crisis provocadas por las trabas que se dan entre los hombres y la Organización del Trabajo, coinciden exactamente con la solicitud de intervención por parte de investigadores de la Psicodinámica del Trabajo.

4.2.2. La Organización del Trabajo como concepto clave.

La Psicopatología del Trabajo de los años setenta se desarrolló desde el comienzo a través de diálogos con el Psicoanálisis y la Ergonomía (Dejours C. , 2009). Esta última realiza un descubrimiento fundamental para el desarrollo posterior de la Psicodinámica del Trabajo; este hallazgo apunta a la existencia de una diferencia insalvable entre la tarea prescrita y la actividad real del trabajo (Dejours C. , 2009). Aquella diferencia o brecha entre estos puntos se comprendió como aplicable para toda situación de trabajo sin exclusión, incluso, en los trabajos considerados de ejecución estricta (Dejours C. , 2009).

Asumiendo lo anterior, la Ergonomía pone énfasis en los conceptos imposición-autonomía, dentro del marco de estrategias de actores sociales dentro de la organización. Su análisis se centraba principalmente en las relaciones de poder, concibiéndose el trabajo como una mera palanca de las estrategias de los actores (Dejours C. , 2009).

Por otra parte, el aporte de la Ergonomía es fundamental ya que pone en tela de juicio la técnica como tal, concebida desde una visión científica y en armonía con la ciencia. (Dejours C. , 2009).

Desde Dejours (2009), dicha brecha entre lo prescrito y lo real, no se sitúa solo en la relaciones de poder, sino que se plasma en los modos operativos, el orden de los gestos, y el compromiso de los cuerpos que se constituyen en las situaciones de trabajo. Puntualmente la Psicodinámica del Trabajo pone en evidencia una dimensión específica acerca de la Organización del Trabajo real; “los asalariados no padecen estrictamente la organización del trabajo (...); todas las consignas se reinterpretan y se reconstruyen, de modo que la organización real del trabajo, no es la organización prescrita (...) no resulta posible preveer y dominar todo” (Dejours C. , 2009). Además, por otro lado, la Psicodinámica del trabajo releva que la diferencia entre lo prescrito y lo real a veces se tolera y

brinda márgenes de libertad creadores, y en cambio en otras ocasiones es perseguido y sancionado por la institución provocando el temor en los trabajadores que se alejan de lo prescrito (Dejours C. , 2009).

A la luz de estas observaciones, el concepto de Organización del Trabajo se torna problemático; y a pesar de que en todas las investigaciones realizadas desde el enfoque psicodinámico se evidencian imperfecciones y contradicciones en el dominio técnico, muchas organizaciones niegan férreamente la carencia inevitable de técnica y conocimiento (Dejours C. , 2009). Esta negación justifica cambios en la estructura e innovaciones en el ámbito administrativo lo que dificulta aún más el trabajo que realizan los trabajadores, afectando finalmente, también su salud mental (Dejours C. , 2009).

Desde esta perspectiva cuando surge una anomalía entre la organización del trabajo prescrito y la organización del trabajo real, esta es resuelta a través de normas y nuevas prescripciones, que se van sumando a las anteriores. Por otra parte esto va haciendo el trabajo más complejo, de modo que el trabajador se ve incapacitado de cumplir todas las prescripciones que se le imponen. En este sentido Dejours (2009) plantea que si el trabajador cumpliera todas las prescripciones se hace imposible trabajar y se detiene el proceso de producción. Y aunque parezca algo paradójico las prescripciones que deben ordenar el trabajo terminan por desorganizarlo.

Un punto importante que destaca la psicodinámica del trabajo a través de sus investigaciones, es el hecho que el desconocimiento o negación de las dificultades que surgen de la imperfección de las organización del trabajo y la invisibilización de las necesidades concretas de los trabajadores, estarían a la base de los problemas que aquejan a la organización (Dejours, 2009).

En vista de que la organización del trabajo prescrito no es la misma que la organización del trabajo real y los problemas que se generan por la negación de

ésta, los trabajadores se ven necesariamente enfrentados a elaborar ésta última, a través por un lado del alejamiento de las prescripciones provenientes de la organización y el acto inevitable de interpretación por parte del trabajador (Dejours, 2009).

Dejours (2009) va un poco más allá y señala que la organización del trabajo se presenta como un compromiso para el trabajador a través de sus propias interpretaciones que se elevan por sobre los argumentos técnicos. Ahora bien, dentro de la organización surgen interpretaciones distintas al del trabajador que pueden entrar en conflicto con las suyas. Es aquí donde para Dejours (2009) surge un hecho gravitante “llegar a un compromiso pasa de hecho, por una relación social”, la organización real del trabajo es un producto de las relaciones sociales.

Siguiendo esto último, la discusión sobre la organización del trabajo no puede reducirse solamente a relaciones de poder ya que desde la psicodinámica del trabajo la clave de las relaciones sociales en el trabajo se encuentra en la elaboración de la tarea a través de modos operativos reales (Dejours, 2009),

De este modo la visión que ofrece la Psicodinámica del Trabajo acerca de la organización del trabajo se aleja de un bloque inamovible o monolítico y también de definiciones que abordan el concepto desde las teorías económicas, donde se comprende ésta como una forma específica de la organización bajo el capitalismo donde, los insumos, los medios y objetos del trabajo, no se presentan de forma ordenada (Dejours, 1998), junto con la fuerza del trabajo están sometidos a una orientación muy específica que es la finalidad de la producción bajo el signo del capital. (Oliveira, Gonçalves & Melo, 2004).

Opuesto a una visión económica de la organización del trabajo y en relación a este concepto, la Psicodinámica del Trabajo se interesa por los procesos intersubjetivos que posibilitan la gestión social de los individuos por medio de sus

interpretaciones sobre el trabajo, lo que implica actividades creadoras, pericia y modos operativos nuevos (Dejours, 2009).

Finalmente se puede entender el concepto de organización del trabajo a través de la división de éste, en dos partes una vinculada a la organización de tareas y procesos prescritos, el modo de producción entre otros aspectos, y una parte que tiene que ver como se organizan los trabajadores por medio de las responsabilidades relacionadas con el trabajo, el grado de autonomía en sus actividades, el grado de cooperación y comunicación entre otros aspectos (Ramos, A; Barbosa, K. 2012)

4.2.3 Concepto de trabajo.

Clásicamente se ha entendido el trabajo como una actividad fundamental para la humanidad, ya que a través de éste, él hombre crea y transforma la naturaleza, desarrollando así su ser Marx (1867).

Actualmente existe un debate constante acerca de este concepto y sus implicancias a través de las posturas de distintas disciplinas. De esta manera, la sociología, economía, ergonomía, psicología, ciencias de la ingeniería generan concepciones muy distintas sobre el trabajo (De la Garza, 2001). Para algunos es primeramente una relación social con énfasis en lo salarial, otros lo ligan directamente con el empleo y para otros una actividad de producción social, entre muchas más concepciones.

Desde el psicoanálisis, específicamente tomando a Freud se habla poco sobre el trabajo ordinario, el trabajo no es un tema que le interesará contrariamente con lo referente a la creación literaria o artística. Concebía el trabajo ordinario como un castigo, una actividad penosa cansadora, que implica una imposición que exige un gasto de energía, dolor físico y que finalmente suscitaba aversión y pereza.

Freud considera el trabajo ordinario como “*labour*” (trabajo de fuerza) no existiendo nada de común entre este y el trabajo “*opus*” (la obra). Por el contrario, los opone, gatillando que el trabajo como obra nunca es pensado como un trabajo. En este sentido Freud no concibió el trabajo del artesano o del obrero calificado en su dimensión creativa o inventiva o que pudiera mantener una relación cualquiera con la sublimación (Dejours, 2009).

Dejours (2009) aborda las concepciones de Freud sobre el trabajo como Labour y Opus para ilustrar de alguna forma, que a través de esta visión se ocultan los lazos que para este autor de todas formas unen el trabajo ordinario de producción “*poiesis*” con el trabajo extraordinario de creación. Desde este punto de vista se reconoce una distinción analítica y conceptual de los dos órdenes de trabajo, pero que no implica necesariamente oponer a los hombres de creación con los de producción.

Desde la indagación de la Psicodinámica del Trabajo, tanto el trabajo ordinario como el trabajo extraordinario, se orientan siempre hacia una *poiesis*, es decir hacia una producción o creación (Dejours, 2009).

Así para Dejours (2009) todo trabajo está sometido bajo las exigencias de una producción, luego bajo la exigencia de una técnica, enfrentándose inevitablemente el trabajador con lo real, es decir lo que se le da a conocer ante la resistencia de la maestría técnica. Así aparece lo real del mundo material que gatilla en el trabajador la experiencia del fracaso: así lo real se transforma en enigma a descifrar y a superar. Así el enigma de lo real se transforma en exigencia de trabajo para el psiquismo.

Particularmente Dejours (2009) define el trabajo como una “creación”, una creación de novedad, algo inédito que se despliega por los trabajadores para enfrentar lo que no está dado por la organización teórica del trabajo. En otras

palabras es el lugar donde los trabajadores, inventan y buscan alternativas a través del ingenio para encontrar los mejores compromisos entre lo que deben hacer, lo que es posible hacer y lo que desearían hacer.

Así mismo el trabajo para la Psicodinámica del Trabajo implica ubicándose desde el trabajador, conocimientos técnicos, un compromiso con el cuerpo, la movilización de la inteligencia, la capacidad de reflexionar e interpretar y de reaccionar ante situaciones, a través del poder de sentir, pensar e inventar (Dejours, 2013). Desde esta perspectiva el trabajo no es la relación salarial o del empleo, sino que es el “trabajar”, la que implica necesariamente una forma de compromiso de la personalidad, para así poder enfrentar las restricciones impuesta en el lugar de trabajo (Dejours, 2009). En ese sentido para Dejours (2009) el trabajo siempre presenta situaciones cargadas de imprevisto anomalías, incoherencias organizativas que provienen desde lo material hasta lo relacional, lo que implica para él, que el trabajo de ejecución cómo tal, no existe.

Tomando lo anterior, el trabajar es el acto de cubrir la brecha entre lo prescrito y lo efectivo, de esta forma el camino entre lo prescrito y lo efectivo debe ser inventado, descubierto una y otra vez por la persona que trabaja. En otras palabras el trabajar es todo lo que el trabajador debe añadir a las prescripciones para lograr lo que se le asigna o encomienda (Dejours, 2009). Esto es vivido por el trabajador bajo la experiencia de fracaso, dónde lo “real” se da a conocer al sujeto por su resistencia a los métodos, conocimientos prácticos, la técnica; poniendo en palabras metafóricas: es *jacque* a la maestría técnica. Así lo real se da a conocer al sujeto desde un modo afectivo desagradable que gatilla sentimientos de impotencia, decepción o desaliento (Dejours, 2009).

Finalmente, el trabajo para Dejours (2009) toma un matiz de trabajo vivo, el cual no sólo concierne al orden individual, sino que implicaría lazos de cooperación, la cual resulta de una construcción que da paso a una formación de una voluntad colectiva que en un fin último lucha contra la dominación. Así, el

trabajo se eleva por sobre las relaciones de dominación dando paso para la emancipación y auto realización del hombre.

4.2.4 Coordinación, cooperación y trabajo.

Las interpretaciones que por medio de la organización prescrita del trabajo realiza el trabajador y que lo lleva a descubrimientos, aciertos e innovaciones, dándole una experiencia singular a la hora de abordar el trabajo, debe ser “coordinada” para evitar las incongruencia e incomprensiones entre los trabajadores, ya que podría afectar las ventajas potenciales de la “inteligencia del obrero” sobre la producción y seguridad en el trabajo (Dejours, 2009).

La coordinación implica “asegurar las condiciones lógicas y cognitivas” para que se logren las actividades concretas. Pero para que se lleve a cabo el trabajo se necesita un paso más complejo .En este sentido Dejours (2009) avanza hacia el plano de la cooperación para que se lleve a cabo el trabajo. La cooperación no se trata de coordinaciones lógicas sino que aborda la voluntad de las personas, las cuales se unen para trabajar juntas y superar colectivamente las contradicciones generadas por la organización del trabajo prescrita (Dejours, 1998)

Ahora bien si tenemos en cuenta lo referido a la distancia irreductible e insalvable entre lo prescrito y lo real, la cooperación no se puede definir de manera a priori, En otras palabras no podemos prever cómo y en qué consistirá la cooperación concreta de trabajadores específicos en una situación de trabajo (Dejours, 1998). De este modo la cooperación no puede tener una descripción previa ni tampoco existe la posibilidad de prescribirla. Al ser un hecho la libertad del trabajador, la cooperación dependería de ésta y luego de la conformación de una voluntad común (Dejours, 2009).

Para Dejours (1998) cuando la cooperación no está presente, equivale a un estancamiento en la producción.

Otra elemento importante, y necesario en relación a la cooperación entre los trabajadores es la confianza, ya sea ésta entre pares, con jefes o directivos. Para Dejours (2009), la confianza es un punto esencial para que se produzca el trabajo, a su juicio se muestra normalmente frágil o inexistente en la organización. Por otra parte existe cierta visión en las organizaciones que percibe que la confianza es sólo una aspiración romántica y utópica. Sin embargo, desde la Psicodinámica del trabajo la confianza no es un tema superfluo o de características románticas, sino que está bien justificado en las investigaciones que se llevan a cabo en el contexto de trabajo (Dejours, 2009) En este sentido la confianza es indispensable para el trabajo sea cual sea su contexto (Dejours, 2009).

Dejours (2009) plantea “la confianza no se puede tomar a broma (...) la confianza es una verdadera batalla”. Desde este punto de vista, en la organización del trabajo real no se puede ser imparcial ante la confianza, en términos dicotómicos hay confianza o no la hay, existe cooperación o no existe.

Si bien el análisis sobre la confianza no ha sido fácil desde la psicodinámica del trabajo, hoy se puede afirmar, que ésta no se trata de un sentimiento en el plano del orden afectivo del trabajador, sino más bien compete y pertenece al ámbito de la deóntica, la cual se puede definir como: el modo de establecer acuerdos, normas y reglas sobre la forma como ejecutar el trabajo (Dejours, 1998). Conocer en qué y cómo se sostiene la confianza en las relaciones de trabajo, nos ayuda a explicar en qué consisten y cómo se establecen y estabilizan las reglas de trabajo o las reglas del oficio.

Finalmente, y desprendido del tema de la confianza, para Dejours (2009) el ajuste de la organización del trabajo requiere ciertas condiciones éticas, lo que implica para la gestión ordinaria de la organización del trabajo ir más allá de la técnica. En otras palabras el trabajo no se puede reducir a la técnica. Por otra

parte, tampoco se puede reducir sólo a la *poiesis*, sino que también es un camino necesario el de la praxis (Dejours, 2009).

4.2.5 Movilización subjetiva.

Más allá de la coordinación, condiciones ética-políticas de la organización, relaciones de confianza y aportaciones singulares de cada trabajador, la cooperación necesaria para que se lleve a cabo el trabajo, sólo resulta efectiva cuando el miembro de la organización desea y tiene ganas reales de cooperar (Dejours, 1998). Para Dejours (1998) surge la pregunta sobre las condiciones que involucran e implican a los hombres ante la dinámica de construcción y evolución de la organización del trabajo. Esta implicancia de los hombres con la construcción de la organización del trabajo, es planteada desde Dejours (1998) con la categoría de análisis llamada movilización subjetiva. Esto, es decir, la movilización de la subjetividad del trabajador para hacer frente a la organización del trabajo prescrita.

En este sentido la movilización de la subjetividad o movilización subjetiva supone ante el reto de la organización del trabajo, esfuerzos de inteligencia, esfuerzos de opiniones sobre la mejor manera de dirimir sobre las contradicciones y dificultades que le impone la organización del trabajo, esfuerzos para implicarse en las deliberaciones que preceden y acompañan las decisiones en materia de organización del trabajo (Dejours, 1998).

4.2.6 Inteligencia práctica como parte de la movilización subjetiva del trabajador.

Como se decía anteriormente, un aspecto central en la Psicodinámica del Trabajo es que el trabajo real no corresponde al trabajo prescrito. Lo que se sabe menos es cómo los trabajadores logran manejar esta brecha. Estas actividades parte enigmática de cómo los trabajadores resuelven, inventan, innovan esa parte del trabajo real, no puede ser formada ni prevista, siendo los trabajadores en su

experiencia cotidiana los únicos que eventualmente podrían dar cuenta de ella (Dejours, 1998).

. De esta manera desde la Psicodinámica del Trabajo se intenta dar cuenta de lo que se denomina inteligencia práctica, es decir la inteligencia en acción para resolver la brecha ineludible entre trabajo prescrito y trabajo real (Dejours, 1998). Esta inteligencia está al margen de lo que se considera clásicamente cómo inteligencia y de ninguna manera se refiere a competencias previas a la situación de trabajo, por el contrario se produce en la situación cotidiana de éste (Dejours, 1998). Esta inteligencia se opone a la visión peyorativa que se tiene del factor humano desde las ciencias de la ingeniería, en este caso esta inteligencia muestra empíricamente que los trabajadores a través de trucos y astucias se las arreglan para que no sucedan accidentes y la producción del trabajo no se detenga (Dejours, 1998).

Una de las características de esta inteligencia que en términos psíquicos se aloja en el cuerpo, en este sentido, son las percepciones a través del cuerpo las que alertan a los trabajadores de desviaciones en la organización del trabajo, de modo de tomar diversas acciones para que la producción no cese (Dejours, 1998).

. Es importante distinguir que la inteligencia práctica al estar alojada en el cuerpo, se desprende de un razonamiento lógico, y muchas veces se contrapone a las soluciones técnicas, por lo cual es escondida por los trabajadores a pesar que logra optimizar el proceso de trabajo (Dejours, 1998). Si bien, lo principal de la inteligencia práctica es que se aloje en el cuerpo, aquello no significa que no exista pensamiento. Este pensamiento se da a posteriori en la experiencia. Una segunda característica de la inteligencia práctica es que se da más importancia a la acción y los resultados obtenidos que el camino que se tomaron para lograr una meta. El pensamiento luego de la acción recorre el camino, una vez conseguido el éxito de la actividad (Dejours, 1998). En esta línea, desde la Psicodinámica del

trabajo la experiencia precede al saber, la inteligencia astuta se opone a la inteligencia conceptual y es el motor del “oficio” (Dejours, 1998).

Otra importante característica de la inteligencia práctica es que está presente en todas las tareas y actividades que lleva a cabo el trabajador en su cotidianidad laboral, desplegándose no solo en los trabajos de carácter manual, sino también en los trabajos de índole intelectual (Dejours, 1998), como lo sería el trabajo que realizan los docentes.

Una cuarta característica de la inteligencia práctica es su poder creador y de innovación, donde se están evaluando diversas formas de llevar a cabo el trabajo, en una especie de subversión que se opone a lo que está prescrito (Dejours, 1998).

La última característica que se destaca sobre la inteligencia práctica es que está ampliamente distribuida en los trabajadores (Dejours, 1998).

Por otra parte, las formas concretas en que se manifieste esta inteligencia van a depender del contexto sincrónico y del contexto diacrónico (Dejours, 1998). El primero se refiere a la organización del trabajo y las relaciones sociales de trabajo en lo actual (Dejours, 1998). En caso los docentes estaría marcada por la organización escolar particular y por otro por lo que ha se ha denominado un nuevo marco regulatorio del trabajo docente. El segundo apunta a la historia del sujeto y la manera en que los aspectos del contexto sincrónico se ubica respecto del pasado del sujeto (Dejours, 1998). De esta forma ante una situación de trabajo concreta el trabajador afronta, vive, interpreta, reacciona y eventualmente trata de transformarla del sentido en el desarrollo propio de su biografía.

Desde este ámbito, lo que buscarían los trabajadores es cumplir lo mejor posibles los objetivos fijados por la organización en la medida que sean razonables, es decir ni desproporcionados o paradójicos, (Dejours, 2009). En este

sentido la clínica de la Psicodinámica del Trabajo observa que lo que busca el trabajador con lo anterior es que la organización del trabajo le dé una oportunidad de contribución, por sobre la retribución misma que le entrega el trabajo y que el sentido común pone como central ante la voluntad de trabajar. De esta forma, se plasma inevitablemente una búsqueda de identidad, siendo su objetivo generar un sentido para sí mismo a cambio de su compromiso y contribución (Dejours, 1998).

Es posible que en esta búsqueda de sentido para sí mismo, ocurra que hay una incompatibilidad entre el derecho a la contribución y la organización del trabajo, ya que a la hora que se presenta la brecha entre la tarea (lo que se debiese hacer) y la actividad (lo que se hace en concreto para alcanzar lo mejor posible los objetivos) hay una renegación de estos aspectos por los mandos medios, sustentados en las ciencias usualmente en la ciencias ingenieriles, que no logran reconocer las dificultades reales del trabajo (Dejours, 1998). Las razones para negar esta realidad son muchas desde el ámbito técnico; sin detallarlas todas, parece central la que alude a lo innecesario e ineficaz que resulta ser el trabajo de las prescripciones ante las situaciones reales de trabajo., Reconocer esto último dejaría pondría en tela de juicio la estructura jerárquica de algunas organizaciones del trabajo.

En este contexto, se puede visualizar que el trabajo que realizan los profesores en un nuevo marco de prescripciones, suele desconocerse en términos de la realidad cotidiana y los quiebres propios de la organización del trabajo, dada la influencia de los postulados del *Newmanagment* en la regulación de su trabajo, En este sentido, resulta central dar cuenta de las dificultades y problemas que enfrentan diariamente los docentes para hacer valer su derecho a la contribución y llevar a cabo con éxito el proceso de trabajo en este contexto.

4.3 .Cotidianeidad y trabajo docente

Si bien, el trabajo que realizan los docentes se reconoce por distintos sectores como factor clave para mejorar los resultados de aprendizaje, las políticas destinadas hacia los docentes dentro de la región, han mostrado ineficacia en términos estratégicos, de diseño e implementación (OREALC/UNESCO, 2012).

En Chile, las políticas hacia los docentes han carecido de una perspectiva común que integre de manera coherente las distintas acciones y políticas orientadas hacia ellos (Ávalos, 2003). A esto, se le suma que la concreción de distintas iniciativas provenientes del nivel político encuentran escollos debido a una falta de adecuación entre éstas y la situación concreta en que ellos se desempeñan (Ávalos, 2010).

Por otra parte, se considera que los diagnósticos que hace la política educativa del trabajo cotidiano de las comunidades escolares (evaluados y etiquetados principalmente a partir del SIMCE), implican que éstas son incapaces de observar su realidad, la cual a su vez, se vive por ellos a través de tensiones y paradojas (Acuña, F. Assael, J; Contreras, P; Peralta, P. 2014).

Fardella (2015), considera que el roce producido por la cotidianeidad, tensiona la dirección y trayectoria de los dispositivos políticos que desde su punto de vista se sustentan en un nuevo marco regulatorio de su labor. Así la comprensión de la realidad cotidiana que viven los docentes insertada necesariamente en los procesos sociales, cotidianos e históricos de su labor, debiera ser vista idealmente como una condición, y recurso de cambios en el ámbito de la educación, y no como un obstáculo.

Sin embargo, actualmente la no lectura desde los ámbitos de poder (político-técnico) , acerca de la centralidad de cotidianidad laboral de los docentes,

ha significado y significará el fracaso de las políticas destinadas hacia los docentes y las aspiraciones de lograr aprendizajes de calidad (Fardella. 2015), en la lógica dispuesta por la política.

En este sentido, el conocimiento de la vida cotidiana de los docentes, se torna un elemento, central, revelador y necesario para las aspiraciones de las sociedades y para los intereses de los docentes (Fardella. 2015),

Desde esta perspectiva, es pertinente comprender lo que implica la vida cotidiana de los docentes, partiendo primeramente por definir qué se entiende por vida cotidiana.

De forma clásica el concepto de vida cotidiana aludió al conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social., (Heller, 1977). De esta definición se desprende que en el centro se encuentra el individuo como sujeto concreto e histórico (Heller, 1977). Por otra parte, las actividades que realiza el individuo, en nuestro caso el trabajador docente, determinan su práctica cotidiana en la cual necesariamente ve entremezclada su vida personal en cada situación de trabajo. Este último elemento es fundamental ya que para Heller (1977) de otra forma, no se podría considerar la vida cotidiana.

En el caso de los docentes, abordar su vida cotidiana y lo que conlleva concretamente su trabajo diario es una tarea compleja, ya que este se integra en la experiencia escolar, donde se dan un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas a través del tiempo, las cuales conforman una trama imbricada donde interactúan tradiciones históricas, idiosincrasia del territorio, decisiones políticas (administrativas y burocráticas), quiebres ante la planeación técnica, interpretaciones particulares de docentes y alumnos en torno a cómo se organiza la enseñanza etc. (Rockwell, 1995). En este contexto el Currículum oficial y las diferentes prescripciones hacia el trabajo que realizan diariamente los docentes

corresponden solo a un nivel normativo, y no a lo que realmente se juega en el trabajo. En ese sentido, no son las políticas gubernamentales, ni las normas educativas las que determinan la realidad cotidiana de los docentes en la escuela (Rockwell, 1995).

En este sentido y concordante con los postulados de la Psicodinámica del Trabajo, Rockwell (1995) considera que la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explícita original, sino que es recibida y reinterpretada por los trabajadores de la educación. Así no cabe una visión binaria del trabajo del profesor, en la dirección de que existan reglas que se cumplan y otras no, si no que más bien se da una dinámica compleja entre las prescripciones oficiales y la realidad cotidiana (Rockwell 1995).

Por otra parte para Heller (1977) en términos generales el individuo considera su vida cotidiana, su ambiente, como algo "dado", en este marco él se apropia espontáneamente de los sistemas de usos, costumbres e instituciones de su entorno y es dentro de estos límites que construye su "pequeño mundo"; caracterizado por un comportamiento pragmático que determine el éxito de una determinada actividad. Por otro lado, para Heller (1977) la vida cotidiana se compondría de tipos heterogéneos y jerárquicos de actividad, que no todos se traducirían necesariamente en praxis. Estos aspectos de la estructura de la vida cotidiana son considerados por esta autora como necesarios para la supervivencia y reproducción social. Sin embargo, este conjunto de actividades cotidianas puede llegar a caracterizarse por una continuidad absoluta, que no da al individuo ningún margen de desarrollo (Heller, 1977). En este caso, tenemos la alienación de la vida cotidiana, donde los individuos se han adaptado a pie de la letra a sus actividades diarias, no consiguiendo una actitud individual autónoma y activa que permitiera objetivarse como persona (Heller, 1977). En este sentido para Heller (1977) es posible una reestructuración de la misma, sin la pérdida de la continuidad de su estructura básica.

Teniendo presente lo anterior en el contexto de un nuevo marco regulatorio que marca el camino de la labor docente y la complejidad de la vida cotidiana en la trama imbricada de la experiencia escolar, resulta interesante preguntar el cómo se dan las actividades del docente en el trabajo cotidiano (central en el proceso de aprendizaje) y la fuerza de las prescripciones que encuentran posible resistencia ante las interpretaciones particulares de cada trabajador. Cómo también a la vez, el trabajo en la escuela, puede transformarse paradójicamente en un trabajo alienante, y que a través del currículum oculto, lo que realmente sucede y de lo que no se habla necesariamente, son formados los estudiantes, en el “orden” capitalista reinante.

En este plano Heller (1977) aporta con otros conceptos acerca de la vida cotidiana como lo es el de saber cotidiano. Para Heller (1977) los sujetos se apropian del saber para llevar adecuadamente su propia vida en una época y estrato determinado. En este proceso, se eliminan aquellos saberes que ya no son necesarios para atender a las necesidades de aquella época y estrato y se incorporan nuevos conocimientos, necesarios para satisfacer las nuevas necesidades sociales creadas (Heller, 1977). Para Heller (1977) el contenido del saber cotidiano puede disminuir, cuando deja de tener sentido, o puede aumentar mediante la apropiación de nuevos saberes. En el caso de un aumento de cierto saber las fuentes que lo posibilitan tienen que ver con las nuevas experiencias sociales y personales y los conocimientos producidos en el ámbito técnico (Heller, 1977). Estos últimos se asimilan por el sujeto, pero no de manera estricta. En este sentido, el saber algo significa que el sujeto particular se apropia de los contenidos de su medio, incorpora en ellos su propia experiencia, consiguiendo así llevar a cabo diversos tipos de acciones cotidianas (Heller, 1977).

Otra característica del saber en la cotidianidad de los sujetos es su pragmatismo, es decir destinado a la resolver objetivos prácticos, que subyacen a ciertos problemas concretos (Heller, 1977). Es así como estos saberes que se dan en la cotidianidad no se pueden leer como un ámbito autónomo del conocimiento,

sino que corresponden a la totalidad de los conocimientos necesarios para que un individuo pueda existir y moverse en su ambiente (Heller, 1977). De esta forma el saber cotidiano intenta formar una unidad entre la experiencia y el saber científico (Heller, 1977).

Finalmente este saber, junto con no ser una parcela de conocimiento, está muy ligado a la dimensión histórica. Para Heller (1977) la vida cotidiana no está fuera de la historia. El contenido de lo cotidiano, está empapado por lo social, de forma que las actividades cotidianas no surgen de forma espontánea sino que corresponden y reflejan lo histórico social (Heller, 1977).

Tomando lo anterior, la cotidianidad del trabajo docente necesariamente se vincula con el momento histórico-social a nivel de educación y particularmente con las prescripciones de su trabajo, que en este caso, se marcan por una profundización e intensificación de los postulados del *New Management*.

En vista de esto, los docentes en su trabajo cotidiano, tienen la posibilidad por un lado objetivar su concepción de mundo, produciendo y/o apropiando prácticas y saberes que pueden reproducir la realidad social o mantener una postura "crítica" ante esta, alejándose de la alienación en la vida cotidiana escolar. Lo anterior dependería de cómo se integre particularmente por cada docente el conocimiento científico-técnico (Heller, 1977).

En cuanto a los saberes científicos por ejemplo; saberes curriculares, profesionales los docentes mantendrían una "relación de exterioridad" o de alienación en el sentido que vienen determinados en su contenido y forma. De esta forma estos conocimientos no les pertenecen, ni son definidos o seleccionados por ellos (Heller, 1977). En esta situación, los docentes serían solamente transmisores o ejecutores de saberes producidos por los especialistas, estableciéndose con éstos una "relación de alienación" (Heller, 1977).

En cambio, con los saberes de la experiencia, el profesorado mantiene una "relación de interioridad". A través de los saberes de la experiencia, los docentes se apropian de los saberes de las disciplinas, de los saberes curriculares y profesionales. Cuando estos saberes calan en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano los asimila, englobándolos en su propia estructura (Heller, 1977) En otras palabras, el saber de la experiencia puede integrar saberes anteriores sólo después de que han sido sometidos a la práctica y convalidados por ella (Heller, 1977).

En la práctica docente cotidiana no todo es reproducción. En su análisis de lo cotidiano, Heller (1977) muestra que es posible la superación de la cotidianeidad alienada, que en toda actividad cotidiana hay momentos de "ruptura".

Esta ruptura se desenvuelve en el marco de la escuela como ámbito inmediato de determinación del trabajo cotidiano del docente, no sólo por su historia como también por las "condiciones materiales de la escuela", (Rockwell y Mercado, 1988).

Según Rockwell y Mercado (1988) las condiciones materiales de la escuela se refieren no sólo a los recursos físicos para el trabajo, sino también a las condiciones laborales, a la organización escolar del espacio y del tiempo y a las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, profesorado, estudiantes y familias. En este sentido los usos del tiempo y el espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar. Siguiendo esto existen reglas más o menos flexibles según la escuela que se utilizan para agrupar a los sujetos y normar su participación.

En perspectiva de lo anterior el tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar cotidiana. Por otra parte, formalmente la escuela prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida del trabajo. La norma

escolar vincula el tiempo a la disciplina que requiere la organización del trabajo escolar, pero su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real en virtud que el uso del tiempo se regula diferencialmente según la actividad del proceso (Rockwell 1995).

Si bien existen ciertas condicionantes de la cotidianidad del trabajo docente, el conjunto de actividades y de interacciones que se dan en ésta, comprende una gran variedad y riqueza de contenido que es imposible sistematizarlos todos con los análisis y herramientas conceptuales existentes (Rockwell 1995).

De esta forma no interesa evaluar la realidad escolar cotidiana en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica del propio proceso, es decir lo que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender y hacer en la escuela, en un contexto histórico y social determinado (Rockwell 1995).. Lo anterior, resulta imposible en el análisis de documentos oficiales o metodologías cuantitativas, más bien es necesario recurrir a registros de carácter etnográficos para dar cuenta de lo que sucede (Rockwell 1995), en este caso, las actividades del trabajo docente en el contexto de un nuevo marco regulatorio de su labor (Rockwell 1995).

5. MARCO METODOLÓGICO.

5.1 Tipo de estudio.

Dado el conocimiento incipiente que existe respecto a la realidad cotidiana de los docentes en el contexto de un nuevo marco regulatorio de su trabajo, es que la presente investigación se enmarca dentro de un estudio exploratorio. En esa línea, se debe tener en cuenta además, que debido al poco tiempo que llevan en vigencia los cuerpos legales que rigen el trabajo de los docentes, se desconocen aún en profundidad los efectos concretos y reales que tienen estas regulaciones en los procesos de trabajo cotidiano.

Por otro lado, si bien se sabe que existen ciertos aspectos que condicionan la cotidianidad del trabajo docente éstos comprenden gran variedad y riqueza de contenido, lo que hace imposible sistematizarlos todos con los análisis y herramientas conceptuales existentes en el contexto de la escuela (Rockwell 1995). Por ende, desde esta perspectiva, resulta imposible acercarse a la cotidianidad de la escuela y del trabajo docente a través de documentos oficiales o desde una aproximación cuantitativa (Rockwell 1995).

En vista del argumento anterior, la presente investigación adhiere necesariamente a una metodología de carácter cualitativo. La investigación cualitativa se concibe como un momento de construcción dinámico, donde lo que plantea inicialmente el investigador se asocia a un modelo teórico que entra en constante tensión con el momento empírico o situación concreta de estudio. De esta manera la legitimidad de este tipo de investigación 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, 2005).

Por otra parte, dentro del carácter cualitativo de la investigación, se releva el principio de concepción múltiple de la realidad (Flick, 2004). Esto último facilita un acercamiento a la cotidianidad del trabajo docente desde una realidad heterogénea y diversa, alejándonos de una visión estática, de control o predicción ante el objeto de estudio.

Otro aspecto importante que permite un enfoque de carácter cualitativo, es poder realzar el valor de lo local, en el sentido que el conocimiento generado debe ser pertinente y ajustados desde los espacios abordados (Garfinkel, 1996). En este sentido, cabe mencionar nuevamente que dichos espacios, desde su particularidad y heterogénea desvían los objetivos de los dispositivos políticos que operan en una lógica opuesta (Fardella, 2013), teniendo en cuenta que generalmente las políticas educativas en este campo consideran el espacio educativo como estático y homogéneo. (Martínez, 2004). Esta mirada de la realidad educativa, implica no advertir las contradicciones, el carácter múltiple y los intereses de los actores locales en el espacio cotidiano de la escuela y del trabajo docente, transformándose en un impedimento del funcionamiento ideal de las políticas educativas.

Volviendo a las características de un estudio de carácter cualitativo, se consideran cuatro tendencias importantes de la investigación cualitativa actual: La vuelta a lo oral, la vuelta a lo particular, la vuelta a lo local y la vuelta a lo oportuno (Fardella, 2013). En el marco de esta investigación, resulta particularmente relevante lo referente a lo particular y oportuno, lo que implica una mirada hacia problemática específicas y concretas e inseparables del contexto particular e histórico, como lo es en este caso, caracterizar la cotidianidad del trabajo docente en el contexto de una reciente institucionalización del modelo neo liberal de su trabajo (Fardella, 2013).

De esta manera, se considera necesario y oportuno un enfoque cualitativo para acceder a la cotidianidad del trabajo docente desde su complejidad como elemento de estudio.

Por otro lado, el estudio de la cotidianidad del trabajo docente nos coloca ante el desafío de la riqueza de contenido en el espacio de la escuela y; la imposibilidad de sistematizar todo lo que se pueda aprehender en éste en un sentido absoluto. Al respecto, Rockwell (1995) considerando la compleja trama y riqueza de contenido que conlleva la escuela, plantea que es necesario acceder a ella por medios de registros de carácter etnográficos.

En referencia a lo “etnográfico”, se debe advertir que ante lo ampliamente utilizado de este término y debido a las distintas interpretaciones y sentidos que se le da a éste, es que desde esta investigación se opta por considerar dicho aspecto como parte de un enfoque cualitativo, en un sentido amplio. Es así como los aspectos etnográficos de esta investigación se ciñen principalmente a la herramienta y proceso de recolección de datos a través de la técnica del *shadowing*, buscando dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

Lo anterior, es concordante con diversas investigaciones nacionales en el ámbito de la educación, que en referencia a su objeto de estudio se nutren de elementos y/o herramientas de recolección de datos de carácter etnográfico, sin que la investigación constituya una etnografía propiamente tal.

5.2 Técnica de recolección de datos.

Las técnica utilizada para la recolección de datos será el la del *Shadowing*. Esta decisión se funda principalmente en la naturaleza de los objetivos planteados. La Técnica del *Shadowing* o seguimiento corresponde a una estrategia metodológica donde el investigador sigue a un sujeto durante un periodo de tiempo determinado, para así poder observar y registrar lo que las personas “realmente” hacen en su vida cotidiana, y no lo que es prescrito o se espera que hagan por medio de lo que dictan sus roles (Quinlan, 2008).

Quinlan (2008) diferencia al *Shadowing* de otros modos de recolección de datos en que los datos producidos con esta técnica provienen de eventos reales más que de la reconstrucción de sucesos que ya pasaron. De esta manera, esta herramienta permite enriquecer el entendimiento del sujeto en su rol a través de una observación estructurada que captura tanto comportamientos, como también opiniones de los propios actores. En este sentido, el sujeto que es objeto de seguimiento tiene una relación directa con el espacio que se quiere estudiar, por lo que posee una ventaja en relación a otro observador que se viene integrando a aquella. De esta manera, desde la persona del seguimiento, se puede responder de manera más precisa las preguntas que puedan en referencia al proceso de investigación, en comparación a otro observador. Por otra parte, Quinlan (2008) explica que esta técnica produce una cantidad masiva, densa y rica de datos descriptivos; datos que reflejan tanto las acciones como las explicaciones para esas acciones.

De esta forma, los datos obtenidos a través del *Shadowing* apuntan claramente a los objetivos de la ésta investigación, los cuales abordan: las acciones concretas en torno a las actividades que cotidianamente llevan a cabo, los problemas asociados a éstas y las maneras de abordar dichos problemas. Desde esta perspectiva, se genera el conocimiento, desde el actor, desde lo local y desde “lo real” de su proceso de trabajo cotidiano en el contexto de un nuevo marco regulatorio que rige su labor.

5.3 Muestra.

La muestra corresponde a 8 docentes de enseñanza media de distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago de Chile. Los establecimientos fueron seleccionados en función de: tipo de dependencia administrativa, y grado de selectividad. En relación al tipo de dependencia, se consideraron establecimientos municipales y particulares subvencionados. La selectividad se comprendió como el proceso de incorporación de estudiantes a un establecimiento educacional, supeditado a filtros o condicionantes por parte de éste último.

Finalmente la muestra quedo compuesta por dos establecimientos de dependencia Municipal, y dos establecimientos de dependencia particular subvencionada, distribuyéndose de manera equitativa la características de selectivo y no selectivo, siendo en total cuatro contextos educativos escogidos a través de un muestreo intencional (Cornejo, 2013).

La tabla que se muestra a continuación detalla aspectos relevantes de la muestra.

Profesor	Tipo de establecimiento.	Asignatura a cargo.	Fechas del seguimiento etnográfico.
1	Particular Subvencionado no selectivo. (P, S, N, S)	Historia y Ciencias Sociales	Primer Seguimiento: 24, 25 y 28 de Agosto de 2015. Segundo Seguimiento: 14 de Abril y 16 de Mayo de 2016.
2	Particular Subvencionado no selectivo. (P, S, N, S)	Pedagogía Teatral	Primer Seguimiento: 8, 9 y 10 de Septiembre de 2015. Segundo Seguimiento: 6 y 8 de Octubre de 2015.
3	Municipal no selectivo. (M.N.S)	Matemáticas	Primer Seguimiento: 20 de Agosto. 1 y 2 de Septiembre de 2015.
4	Municipal no selectivo. (M.N.S)	Inglés	Primer Seguimiento: 26 de Agosto, 9 y 21 de Septiembre de 2015. Segundo Seguimiento: 23 de Noviembre y 2 de Diciembre de 2015.
5	Municipal Selectivo. (M. S)	Lenguaje y comunicación	Primer Seguimiento: 17, 19 y 20 de Agosto de 2015 Segundo Seguimiento: 28 y 30 de Marzo de 2016.
6	Municipal Selectivo (M. S)	Historia	Primer Seguimiento: 26 de Agosto, 9 y 15 de Septiembre de 2015. Segundo Seguimiento: 14 y 25 de Abril y 26 de Mayo de 2016.
7	Particular Subvencionado Selectivo. (P.S.S)	Biología, Química y Ciencias Naturales.	Primer Seguimiento: 9, 11 y 15 de Septiembre de 2015. Segundo Seguimiento: 11, 13 y 17 de Noviembre de 2015.
8	Particular Subvencionado Selectivo. (P.S.S)	Artes	Primer Seguimiento: 9, 11 y 15 de Septiembre de 2015

5.4 Producción de información y análisis de datos.

Se utilizó la técnica del *Shadowing* como elemento central de análisis y producción de datos.

Para el análisis de los seguimientos se llevó primeramente una codificación abierta del total de los seguimientos realizados. Posteriormente se comenzó una codificación axial para identificar y organizar aquellos conceptos que emergieron de los textos del *Shadowing* (Strauss & Corbin, 2002). En este proceso se realizaron varias lecturas y revisión sistemática del material de manera grupal con otros investigadores donde se encontraron relaciones de similitud, complementariedad y/o contraposición que permitieron articular aspectos centrales de la cotidianidad del trabajo docente.

En este proceso, y dado la densidad de datos obtenidos, se privilegiaron categorías generales y las subcategorías de mayor sustento en los documentos analizados. Muchos códigos levantados no se consideran en los resultados dada la dificultad de asociarlos a categorías generales y por otro lado a que muchos correspondían a realidades singulares del docente o del establecimiento. También se tomó en cuenta lo anterior pensando en la exposición de resultados, ya que se busca desde este proyecto de tesis caracterizar la cotidianidad del trabajo docente desde una aproximación amplia en el marco de una investigación exploratoria. Con lo anterior, no se pretende limitar o sesgar el ámbito complejo de la cotidianidad del trabajo docente, si no que más bien plasmar elementos comunes que establezcan directrices y caminos para seguir profundizando en los aspectos observados.

6. RESULTADOS.

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos del análisis de los seguimientos a docentes de enseñanza media pertenecientes a la región metropolitana. Cabe señalar al respecto, que de ninguna manera estos resultados agotan la multiplicidad de contenido que existe dentro de la cotidianidad del trabajo docente. Sin embargo, resultan relevantes en cuanto que develan aspectos centrales del trabajo real de éstos, dentro del contexto de la política educativa actual.

Teniendo en cuenta lo anterior, se decidió ordenar los principales resultados en tres grandes ejes que corresponden a los objetivos específicos de esta investigación. De esta forma, se describen las actividades que llevan a cabo efectivamente los docentes en su trabajo cotidiano. Luego, se identifican las problemáticas en torno a éstas, y finalmente, se describe la manera en que los docentes abordan estas situaciones

6.1 Principales actividades del trabajo docente dentro de su cotidianidad laboral.

Durante los seguimientos se observaron núcleos de actividades bien definidas llevadas a cabo por los docentes dentro de su cotidianidad laboral. La importancia de éstas radica por una parte, en que son las que efectivamente se llevan a cabo en lo cotidiano, y no necesariamente las que son prescritas desde el ámbito técnico-escolar. En ese sentido, muchas de ellas iban en direcciones distintas a las actividades prescritas, ocupando gran parte del tiempo de trabajo de los docentes. Simultáneamente, estas actividades no eran visibilizadas por la organización prescrita del trabajo escolar, a pesar de que eran fundamentales para el desarrollo de los procesos de trabajo y del aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera se pudieron observar 4 núcleos de actividades principales:

- a) Actividades rutinarias-administrativas
- b) Actividades emergentes.
- c) Actividades pedagógicas
- d) Actividades formativas.

A continuación se describen dichos núcleos, los cuales se apoyan en extractos de los seguimientos realizados.

6.1.1 Actividades rutinarias-administrativas.

En su mayoría este núcleo de actividades se llevaba a cabo de forma diaria sin grandes variaciones durante la jornada escolar. Además, éstas no necesitaban procesos reflexivos profundos para ser ejecutadas, ocupando un tiempo relativamente definido y estable dentro de la dinámica escolar. Por otra parte, muchas de estas actividades no tenían relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de su potencial pedagógico.

De esta forma se observaron actividades como: Llenado de asistencia, firmas, y contenidos en el libro de clases, recoger y dejar el libro en UTP, escribir en la pizarra o declarar el objetivo de la clase, ingreso de información a sistemas informáticos, colocar calificaciones en el libro de clases, entre otras.

Si bien dichas actividades eran relativamente breves constituían un tiempo importante que disminuía en algunas ocasiones el tiempo destinado para actividades de carácter más pedagógico en un sentido profundo.

En los siguientes extractos se muestran una serie de actividades relacionadas con el libro de clases. Estas ocurren en un tiempo definido, siendo realizadas de forma diaria por los docentes, incluso varias veces en el día.

“El profesor llega a las 07:40 a clases, cinco minutos antes que estas comiencen. Este pasa a la sala de profesores a buscar el libro de clases. La primera clase del día miércoles es con el tercero c. Se dirige a la sala de clases que se ubica cruzando la cancha principal del patio. Llega a la sala de forma muy relajada y saluda a los estudiantes. Hay pocos en la sala de clases. Mientras caminábamos me contó que no todos llegan al primer bloque, y que van llegando de a pocos. Se toma su tiempo para rellenar el libro de clases y esperar que lleguen más estudiantes. Luego se para y escribe los objetivos de la clase en la pizarra”. (Profesor 6, M.S)

“A las 11:05 nos dirigimos a la sala de clases. Esta vez es el 4G. Cuando entra a la sala de clases saluda más formalmente a los estudiantes, ya que estos saludan de pie. Posteriormente se pone a pasar lista. Después que revisa el libro, a las 11:15 pasa lista y después da a conocer los objetivos de la clase, los escribe en la pizarra. Después los comenta y los estudiantes callan, pero cuando escribe en el pizarrón estos conversan, lo que provoca que el profesor alce la voz para que presten atención.” (Profesor 6, M.S)

En el siguiente extracto se muestra la declaración y/o escritura de los objetivos de la clase por parte de un profesor. Dicha actividad a pesar de poder considerarse un aspecto central en el proceso pedagógico, se observa como una actividad de carácter rutinario sin el potencial reflexivo y pedagógico, en donde los estudiantes se limitan a copiar.

“Escribe en la pizarra la fecha y los objetivos de la clase, y comenta que en el segundo semestre una evaluación será tener el cuaderno completo con el objetivo y las fechas clase a clase, con las actividades realizadas.” (Profesor 3, M.N,S)

En este otro seguimiento se aprecia la misma dinámica.

“termina de instalar el proyector para poner su Power Point con el contenido de la clase. (...) A los minutos (...) comienza su clase explicando el tema y los objetivos esperados (los cuales escribe en la pizarra).” (Profesora 7, P.S.S)

En el siguiente fragmento, una estudiante pregunta por los objetivos para poder anotarlos en su cuaderno como se hace clase a clase, en vista que la profesora no los mencionaba.

“ (la profesora) espera que se sienten todos y comienza a pasar materia. Un estudiante pregunta por el objetivo (que olvidó anotar en la pizarra, dice), así que lo dice en voz alta para que anoten” (Profesora 7, P.S.S)

Otra actividad observada dentro de la cotidianidad del trabajo docente fue la revisión de pruebas y trabajos. A pesar de su potencial pedagógico ésta se ejecutaba más bien como una actividad de carácter rutinario-administrativo.

Se observó además que el tiempo prescrito para esta actividad era insuficiente en función de una multiplicidad de otras actividades. De esta forma los docentes en ocasiones ejecutaban la revisión de pruebas y trabajos en otros horarios, como por ejemplo, en su casa o en el aula regular.

En el siguiente fragmento se aprecia que en la hora prescrita para la revisión de trabajos se comparte con una serie de otras actividades.

“Desde las 17:... hasta las 18:20 P. tiene una hora de planificación... P. se va a la sala de profesores, donde hay otros 3 docentes trabajando en sus cosas, revisando trabajos y/o pruebas. En ese espacio P. se toma un té, se come un *pie* de limón que dice que es su pastel favorito, revisa algunos trabajos y arma unas guías que yo le ayudo a corchetear, alrededor de 200 páginas separadas en guías de 2 hojas”
(profesora de lenguaje.(Profesor 5, M.S)

En este fragmento una profesora revisa los trabajos dentro del aula regular.

“ya, ahí está el contenido para que lo anoten. Recuerden que es coeficiente 2 la prueba.
La profesora saca el notebook de su mochila y lo enciende. Algunos estudiantes se van acercando a ella y van viendo los promedios y las notas. [(...) saca unos trabajos hechos en cartulina y los va revisando mientras conversa con estudiantes. (Profesora 7, P.S.S)

6.1.2 Actividades emergentes.

Este tipo actividades se distribuían de manera irregular dentro de los tiempos de la jornada de trabajo docente. Estas eran de índole diversa, impredecibles a priori, y no contaban con espacios definidos desde la organización prescrita del trabajo para ser abordados.

. A pesar de lo anterior, estas actividades normalmente no se podían eludir, ya que no abordarlas significaba para los docentes detener los procesos de trabajo. Al no ser previstas, eran abordadas en espacios destinados para otras actividades.

Entre las actividades emergentes se observaron por ejemplo: la atención a estudiantes en sus necesidades diversas y particulares, reclamos y quejas de apoderados, solicitudes imprevistas desde la organización escolar asociadas a asuntos administrativos, coordinación informal con colegas o con jefes directos, entre otras.

En el siguiente registro una docente se retira por alrededor de 20 minutos de la sala para hablar con un estudiante luego de un incidente en la clase. Dicha situación era impredecible, no estaba contemplada desde la organización escolar prescrita, pero se debía abordar.

“Al finalizar el juego, una niña golpea al único niño que había en la sala. El niño intenta devolverle el golpe que recibió con una patada, pero (la profesora) se interpone. Los aísla del grupo y les dice que las agresiones generan más violencia. El niño decide retirarse de la sesión por el golpe recibido y porque “hay puras mujeres”. Se pone sus zapatos y se retira. (la profesora) (...) sigue al niño para hablar con él.

Le pregunto si la acompaño y me dice que no, que este niño es muy sensible y tímido. (la profesora) conversa por cerca de 20 minutos con el niño fuera de la sala. Mientras tanto, en la sala decoraban títeres que habían construido en una sesión anterior.” (Profesora 2, P.S.N.S)

A continuación, una docente en conjunto con la Jefa de UTP, resuelven el caso de una estudiante que había realizado una compra de un celular robado. La conversación es breve y se da en medio de conversaciones informales dentro de la sala de profesores pocos minutos antes de que comiencen las clases.

“Llego a las 7.50 al liceo, me dirijo a la sala de profes. (la profesora) ya está ahí en el sitio en que siempre se coloca, al medio frente a la puerta. Conversando animadamente con (alumna) (...). Habla a la rápida con la jefa UTP del caso de (alumna). De su curso de jefatura, no pesca en clases, se compró un celular robado a otro chico del liceo, al parecer sabiendo que era robado”. (Profesora 1, P.S.N.S)

Otro tipo de actividades aluden situaciones que se deben resolver con los apoderados. En los dos siguientes registros se ejemplifica esta idea.

“11:30 Suena el timbre del recreo, el profesor cambia el libro de clases en inspectoría, bajamos la escalera y se topa con una apoderada y su pupilo, quienes conversaban en el pasillo. El profesor consulta qué sucede y le señalan que suspendieron al estudiante por veinte días. El profesor interroga al estudiante y éste le señala que es por inasistencias. La apoderada, un poco más alterada, señala que cómo es posible si él tiene buenas notas y que irá a la corporación. El profesor comenta que es extraña la situación, empatizando con la apoderada y que hay que revisarlo. La apoderada repite que irá a la

corporación y el profesor le señala que no estaría mal. Se despide de ambos y sigue por el pasillo. El profesor se dirige a la sala de profesores y se encuentra con una profesora que lo esperaba. Se saludan y comienzan a hablar de la evaluación docente. El profesor nos comenta que no sabe cómo hacerla. Me siento en la sala de profesores. Veo a los profesores sentados comparar un documento impreso y el notebook de la profesora. Le da algunas indicaciones, ella habla desde su experiencia. Suena el timbre, salimos de la sala y nos dirigimos al curso” (Profesor 4. M.N.S)

En el siguiente fragmento, dos docentes comentan un problema que mantiene una de ellas con una apoderada. Esta situación ocurre al término del desayuno, justo antes de tomar al siguiente curso.

“Una profesora se le acerca, le plantea una situación con una apoderada....hablan en un costado de la sala con caras de preocupación...”Está bien lo que hiciste (le comenta a la profesora)...hay que ser muy claros siempre con los apoderados....bien después seguimos hablando”...(la profesora) me dice después solo que es “un problema pendiente con una apoderada”. (Profesora 1, P.S.N.S)

6.1.3 Actividades Pedagógicas.

En relación a las actividades de carácter pedagógico se pudo observar que éstas aparecen como centrales dentro de la cotidianidad del trabajo docente en relación a los resultados de aprendizaje de los alumnos. Dentro de éstas, se encontraron dos grandes grupos; uno vinculado a acciones concretas dentro del aula, las cuales eran dirigidas a los estudiantes con el objetivo que éstos aprendieran un contenido, dominen una habilidad y/o adquieran una actitud

determinada. En el otro de actividades los docentes se orientaban a generar, pensar y disponer las mejores condiciones para favorecer el aprendizaje de los alumnos según sus características y contextos.

En referencia al primer grupo de actividades se observó que eran interrumpidas por diferentes acontecimientos, que iban desde conversaciones de los estudiantes hasta intervenciones en el aula por otros miembros de la comunidad educativa. Estas interrupciones se daban de manera constante provocando un retraso y dificultad para la realización de las actividades de carácter pedagógico. Lo anterior genera en tensión en algunos docentes en relación a la evaluación que se hace del desempeño del profesor en términos de resultados (estandarizados e internos del colegio), lo que según algunos parámetros, reflejaría y determinaría un buen o mal desempeño del profesor.

En los siguientes fragmentos vemos la dificultad de algunos docentes en poder destinar todo el tiempo a la actividad pedagógica.

2° MEDIO A - 10.10 – 11.40

- Al llegar a la sala hay muy poco estudiantes, no más de 3. Camino al curso (La profesora) me dice que es un curso muy difícil. Que a veces no sabe cómo tratarlos.
- A las 10.20 llega casi la mitad del curso.
- La profesora parte mostrándoles los trabajos de la clase pasada, pero solo se los muestra y no se los entrega, pues no los había corregido.

10.25

- Les pide a los estudiantes armar grupos de a 4. Reparte una guía a cada grupo.

10.29

- Parte dando instrucciones - las interrumpe para llamar la atención a algunos

estudiantes y hacer algún diálogo de a dos.

- Frente a la profe hay un estudiante con audífono, ella no le dice nada.
- Hay movimiento de estudiantes. Un estudiante contesta de maña manera cuando (la profesora) le pregunta si está escuchando música, ella le dice “no me trate así, si quiere vaya a dar una vuelta”. El estudiante sale.
- Los estudiantes están organizados más o menos en grupos.
- (la profesora) entra en diálogo con un grupo, les plantea que lean la guía. Parece enganchar con ellos, no alcanzo a escuchar lo que dicen con el ruido de la sala. Pero echan la talla.

10.38

- Golpean la puerta pidiendo hablar con la delegada de curso.
- Se le acerca una estudiante a preguntarle algo del trabajo que están haciendo, (la profesora) está sentada adelante.

10.40

- Le da instrucciones a un grupo y otro la llama
- Se armaron 6 grupos, de los cuales hay uno completamente en otra (parece que pasan en limpió materia de otra clase), en otro grupo dos estudiantes juegan con el celular, el otro mira a lo lejos.
- Trabajan en esa dinámica. (Profesora 1, P.S.N.S)

En este otro fragmento se expresa la misma idea.

8.40: Llega un estudiante atrasado, con aspecto sombrío quizás porque iba a verse amonestado, el profesor lo hace pasar sin decirle nada. Luego de unos momentos le echa una broma y el estudiante se ríe y parece relajarse. Le entrega un trabajo, que el profesor revisa y felicita, “muy buen trabajo, así debiese ser”. Unos minutos después entran otros estudiantes atrasados, donde el profesor realiza un comentario sarcástico (“perdón por haber empezado la clase tan temprano”). [*Este estilo fuerte de relacionarse con sus estudiantes, lejos de ser un*

impedimento o foco de conflictos, parece tener el efecto contrario de relajar y distender el ambiente. Parece ser una estrategia adquirida con los años, pues el profesor lleva más de 20 años enseñando en este establecimiento. También, a diferencia de otros colegios, acá no se realizan anotaciones en el libro por falta de materiales, sólo se comenta.]

8.47: el profesor comienza a revisar los problemas entregados, pregunta a sus estudiantes diciendo “yo sé que acá me pueden resolver estos problemas”, retomando lo sucedido en la clase anterior. Estudiantes intentan responder, y él guía sus respuestas con el mismo estilo fuerte. También enfoca la atención en sí con el mismo estilo: una estudiante está con audífonos y él amenaza con revisión inmediata de cuaderno y nota al libro si no se los saca, la estudiante obedece sin reclamo.

9.20: Una estudiante llega, con evidente angustia en el rostro, el profesor se acerca y conversa en privado. Él ya está enterado de su situación gracias a la conversación que tuvo con la colega antes de clases y la hace pasar con la promesa que tome atención y trabaje. La estudiante parece tranquilizarse un poco y se sienta. El ambiente es tranquilo, los estudiantes, aunque se distraen, cumplen con las tareas en su mayoría. El profesor me comenta y habla nuevamente del “refuerzo positivo”, y me comenta más de una vez de lo que aprendió de su profesor de psicología en la universidad. (Profesor 3, M.N.S)

En relación al segundo grupo de actividades pedagógicas se pudo observar que si bien, se contaba con los tiempos prescritos para su desarrollo, estos no eran utilizados de manera óptima y efectiva debido a múltiples factores, entre ellos se observó; el cansancio de los docentes, el desarrollo de actividades administrativas de orden secundarias, actividades de coordinación entre colegas, etc. En este sentido, se aprecia que en el espacio destinado a “planificar”, es decir donde el docente piensa el proceso de enseñanza-aprendizaje, era ocupado por una serie de otras actividades.

A continuación se muestran algunos ejemplos:

Terminado el desayuno nos dirigimos al laboratorio de ciencias, que él utiliza como “su pequeña oficina” pues debe terminar de revisar trabajos, revisar cuadernos, planificar clases, poner las notas faltantes y traspasarlas a la plataforma virtual de la escuela. Procede a dejar la puerta abierta, a correr las cortinas y a abrir las ventanas porque dice que “ese espacio suyo es privado, pero tiene que estar a la vista”, tiene que estar disponible para estudiantes y colegas, y habla del especial cuidado que debe tener cuando se encuentra a solas con estudiantes, especialmente mujeres, manteniéndolas distanciadas en otro asiento si hablan con él. Vuelve a referir a esto de tomar a estudiantes de a dos dentro de lo posible, y también pone como ejemplo el tema del uniforme, que antes debía velar por el largo de la falda, pero prefería no comentar nada y llamar a la inspectora “para no arriesgarse a nada y a cuidar su trabajo”. Mientras prepara su espacio de trabajo y prende su computador, comenta lo difícil que es para él revisar trabajos y cuadernos porque aparecen muchos sin nombre (o “N.N.”), o sólo con el primer nombre pero sin apellido; explicando que a los estudiantes “no les gusta ser identificados”: circulan sin cédula de identidad, con cuadernos sin nombre o derechamente sin cuadernos, y no les gusta que les saquen fotos porque cuenta que, frente a cualquier asunto relacionado con Carabineros, éstos llegan al colegio a pedir información. “Contra eso luchamos” dice. También me habla de conflictos con las órdenes, como el asunto del uniforme, porque “eso reduciría mucho el promedio de asistencia”. Durante esta conversación intenta lograr conectarse a internet, pero no puede y, por lo tanto, no logra avanzar mucho en poner las notas faltantes en el sistema. Además, están organizando una pequeña celebración en la sala de al lado y en el pasillo, por lo cual entra una profesora varias veces pidiendo mesas del laboratorio, lo cual interrumpe esta jornada que el profesor cataloga como “distinta”.

Sin poder aún conseguir una conexión a internet, 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”, hecho que aprendió con el tiempo, siendo “antes más egoísta con los conocimientos”. “La pedagogía es un arte” dice, pues el modelo podrá ser el mismo, y los contenidos los mismos, pero nunca una clase va a ser igual a otra. 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”. *[Esto de “lograr un quiebre” y “pavimentar el camino” parece ser un eje central de su trabajo diario, quizás sea por las circunstancias, pero parece realmente enfocarse mucho más en su enseñanza como “maestro” – usando sus propias palabras -que en sólo pasarles contenidos de matemáticas. Pero con cursos menores lo hace de manera muy directiva y con cursos mayores parece ser más bilateral.]*

Mientras intenta avanzar un poco en su trabajo –sin internet –, habla de cómo estos momentos de trabajo fuera de aula, y este laboratorio, componen un “espacio libre” donde trabaja, se auto-alimenta y reinventa: busca cosas nuevas, realiza otros ejercicios de matemática, piensa en otras maneras de realizar las clases. Esto es posible porque su jornada de trabajo se acoge al decreto 69, en donde profesores con un cierto número de años de servicio (¿30?) pueden optar a reducir sus horas de aula (él tiene 24 horas frente a cursos), lo cual para él es una gran ayuda pues le permite pensar y realizar todo lo anterior, pero también porque “a cierta edad, la voz y la garganta se resienten mucho, y el cuerpo no resiste”. Comenta cómo él considera que este espacio suyo es muy necesario para un profesor, y cómo sus colegas más jóvenes no son tan afortunados porque

dedican el total de sus horas a hacer clases, sin tomar en cuenta el trabajo fuera de aula (planificar, revisar, investigar, etc.) y que “los profesores tenemos mal acostumbrado al empleador, con esto de que cumplimos desde la casa”, relacionándolo directamente con su falta de internet: “me piden que suba las notas a tiempo, y cómo puedo hacerlo si el internet no funciona”. *[No parece tenerle mucho cariño a los requerimientos administrativos, por lo menos no con tanto apremio de tiempo y con condiciones poco ideales de trabajo. (Profesor 3, M.N.S)*

En este otro seguimiento la hora prescrita para planificar las actividades pedagógicas se diluye en otras labores, por ejemplo; en la revisión de pruebas y corchetear guías.

Sala de profesores

Desde las 17:... hasta las 18:20 P. tiene una hora de planificación... P. se va a la sala de profesores, donde hay otros 3 docentes trabajando en sus cosas, revisando trabajos y/o pruebas. En ese espacio P. se toma un té, se come un *pie* de limón que dice que es su pastel favorito, revisa algunos trabajos y arma unas guías que yo le ayudo a corchetear, alrededor de 200 páginas separadas en guías de 2 hojas.

Aparece prof. de religión, un hombre de unos 35 años, que se sienta al lado de la P. y ella me lo presenta. Él comienza a hablar que cuando tenía hipotiroidismo siempre tenía frío, después lo operaron y ahora está excelente... ya no se enoja, ya no se enoja con los estudiantes, porque no vale la pena. Ahora sólo los deja hablar y expresarse, pero no discute... la P. ríe sin darle mayor atención. Él dice que es difícil ser profe y legitimarse, pero es más difícil si se es mujer... La P. dice que no está de acuerdo, cree que es lo mismo, para un hombre y para una mujer en la docencia. (Profesor 5, M.S)

6.1.4. Actividades Formativas.

Estas actividades se vinculaban con acciones de los docentes en función de la entrega de aspectos valóricos, de convivencia y/o normas conductuales hacia los alumnos. Eran sustentadas en aspectos relacionales y emocionales, ocurriendo mayoritariamente dentro del aula.

Por otro lado, los docentes no contaban con espacios prescritos desde la organización escolar para su ejecución, a pesar de la necesidad de asumirlas como parte de un proceso integral de aprendizaje. Así mismo no se relacionaban necesariamente con aspectos formales exigidos desde los resultados de aprendizaje.

Al igual que con otras actividades, éstas disminuían el tiempo para el desarrollo de actividades pedagógicas desde el punto de vista del contenidos, siendo administradas de acuerdo al criterio personal del docente.

A continuación se presentan fragmentos donde se observa lo descrito:

8.02

- La profesora me comenta que tratará de recoger una tarea planteada hace días y también tratará de hacer una actividad de orientación, pues ha habido problemas de conducta puntuales de algunos estudiantes y hubo un incidente de un robo de una celular.
- Hay poco niños, pero van llegando en el transcurso de la hora.
- (la profesora) comenta las dudas de la tarea planteada. Comenta que recibió muchos Whatsapp el día domingo de los papás de los estudiantes (tienen un grupo), les comenta que la tarea es responsabilidad de ellos y no de sus padres.
- Se da una conversación con los estudiantes, en la cual se involucran principalmente quienes están adelante y al centro de la sala. (la profesora) les habla por el nombre, a algunos saluda de beso, no a todos.

(La profesora) avisa que Macarena debe cobrar la cuota

- Los niños conversan activamente mientras Viviana conecta el DATA

8.15

- (La profesora) sigue instalando el DATA, los niños siguen hablando y comienzan a agitarse.
- Profesora recoge la tarea. Les recuerda que esa actividad quedó como tarea porque no trabajaron en clases. La tarea consistía en construir la portada de un diario.
- Hay varias conversaciones de estudiantes como “ruido ambiente”, Viviana debe impostar la voz.
- Les vuelve a recordar que el Whatsapp es solo para informar a apoderados, que no puede contestar los mensajes de las tareas, pues responsabilidad de ellos. (Profesor 1, P.S.N.S)

En este otro fragmento se plasma la misma idea en función de aspectos valóricos.

8.15, primera hora: Hacemos ingreso a la sala de clases de su jefatura, (un primero medio) donde hay muy pocos/as estudiantes, a lo cual el profesor comenta la falta de preocupación, pues “saben que hay convivencia y no llegan, tampoco a clases, o a pruebas”. Decide proseguir con quienes están, siendo la baja asistencia una ocurrencia común a las primeras horas de la jornada. Mientras comienzan a llegar más estudiantes, da inicio a la actividad explicando el sentido de compartir en el curso y a invitar a los/as estudiantes a que expresen los asuntos que les gustaría cambiar del colegio y de las clases, a partir de esta misma situación de baja asistencia que ya comentó y de “un incidente” que me explicaría más adelante.

Frente a la poca atención que le prestaban los/as estudiantes surgen los primeros conflictos, comienzan a llegar más estudiantes más tarde de lo permitido, y comienza a explicar al grupo-curso la situación y el sentido de abordar la poca

preocupación por la responsabilidad escolar. Parte desde la premisa de que los/as apoderados/as son responsables de la conducta de sus pupilos/as, pues son menores de edad y “los adultos deben responder”. 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”. Responsabiliza nuevamente a los padres por otorgarles los aparatos, específicamente “en un 60%”. Terminado esto, el profesor comienza a preparar los ingredientes para la convivencia. (Profesor 3, M.N.S)

6.2 Problemáticas asociadas a las actividades de los docentes dentro de su cotidianidad laboral.

De acuerdo a lo observado, las problemáticas asociadas a las actividades de los docentes dentro de su cotidianidad laboral eran diversas. Sin embargo, muchas de ellas estaban determinadas por la distancia existente entre trabajo prescrito y trabajo real. Este elemento era invisibilizado tanto por la organización escolar como por los docentes.

Siguiendo los objetivos de la investigación, se identifican las principales problemáticas asociadas al trabajo de los docentes, entre las que se observaron: tiempo insuficiente para actividades de trabajo, problemáticas asociadas a los alumnos y administración deficiente de recursos.

6.2.1 Tiempo insuficiente para actividades de trabajo.

El tiempo dentro de la cotidianidad del trabajo docente se constituía como un elemento vital para el desarrollo de las diferentes actividades. Sin embargo, se tornaba insuficiente, ya que en el espacio destinado para actividades específicas, se atendían otras no asumidas desde la organización prescrita del trabajo. En este sentido, se observó una desproporción entre tiempo disponible y cantidad actividades que efectivamente debían realizar.

Ante esta situación, el docente debía decidir qué actividad llevar a cabo de acuerdo al contexto particular y a su criterio personal, moviendo así su decisión entre lo exigido por la organización escolar y lo emergente. Lo “emergente” era prioridad para no bloquear los procesos de trabajo, sin embargo no era visibilizado y valorado por el ámbito técnico del trabajo.

. En el siguiente fragmento se observa como un docente debe atender a distintas actividades emergentes, que se transforman en interrupciones para las actividades pedagógicas, disminuyendo el tiempo disponible para éstas.

“15:30. Alguien golpea la puerta y entra un hombre [el inspector al parecer] y habla con la profesora, después de unos segundos la p. se dirige al curso

P: el inspector viene a buscar a los estudiantes que no se han sacado la foto para el pase escolar, pueden salir con él los estudiantes que correspondan.

Luego de hacer comentarios, se levantan algunos estudiantes y salen de la sala. En total salen 7. La p. pide silencio y continúa con el tema del CODECU, le pide al pdte. del curso que le cuente qué pasó.

Pdte: no pude participar en ese CODECU porque estaba en una charla del PIE...

P: ¿y el delegado? ¿Joaquín? ¿Qué pasó?

Joaquín: es que se hizo un foro donde vino gente de la CONES y de la ACES y hablamos también de la ley de inclusión y mañana votamos si somos ACES o CONES como liceo.” (Profesora 5, M.S)

En este fragmento se refuerza la idea anterior.

[El estudiante de mi izquierda le pide ayuda al estudiante de mi derecha, quien le da todas las respuestas que le faltaban, y entrega la prueba rápidamente].

[Tocan la puerta. (la profesora) abre pero no alcanzo a ver quién es]

[Tocan de nuevo la puerta. Entra el inspector]

I: sáquese el gorrito y guarde el celular [hacia un estudiante]

M: ya pueden ubicarse en sus puestos

[Todos comienzan a mover sus mesas a la posición anterior. Por otro lado, dos estudiantes pasan recolectando dinero (parece que por el jeans day)].

(Profesora 7. P.S.S)

A continuación se muestra como el tiempo resulta insuficiente también en relación otras actividades cotidianas. En este caso específico, un docente al no contar con el tiempo suficiente para organizar una presentación de taller, se ve sobrepasada por la situación.

“En el camino a la sala, nos encontramos con Ernesto, profesor de música, quien le pregunta a (la profesora) si acaso ya había visto el tema de las telas negras que se necesitaría para armar el escenario en la muestra de los talleres JEC. (La profesora) se tomó la cabeza con ambas manos y le dijo que lo había olvidado, que estaba con muchas cosas pendientes y que era relativamente urgente ver eso así que lo vería de inmediato. Ernesto le dijo que se tranquilizara y que él podía verlo durante la tarde. (El docente) le comentó que estaba muy agotada,

que no sabía si las cosas iban a salir bien y que estaba preocupada porque los estudiantes todavía no ensayaban bien el guión.”. (Profesor 2, P.S.N.S)

En el siguiente seguimiento se aprecia como una docente ve comprometida la necesidad de ir al baño, para responder a una situación emergente.

(Profesor) apaga todo, guarda sus cosas y se va. A la salida de la sala la esperan dos estudiantes que le piden ver algo de un trabajo. Nos dirigimos a la sala de profesores. (La profesora) busca el trabajo de la estudiante pero no lo encuentra.

M: mañana te lo paso, lo debo tener en el auto.

E: bueno, profe.

E2: profe, yo quería que nos revisara esto (le muestra su cuaderno)

M: no alcanzo. Tengo que ir al baño antes de ir a clases.

E: ah profe, pero llega tarde nomás.

M: no puedo, imposible. Ya a ver...

[Revisa rápidamente el cuaderno de la estudiante]

M: ya, déjenme ir al baño.

[(la profesora) pasa al baño, y luego al comedor de profesores. En el camino le pregunto por el video, cómo lo eligió]

M: lo elegí entre varios que estuve revisando, porque toma tiempo. Me gustó este porque otros eran más largos, no iban al punto, o eran muy infantiles. Aunque este igual es infantil, pero va al objetivo.

O: ¿a qué objetivo?

M: a que aprendan que la capa de ozono se daña por ciertos componentes y que eso lo causa nuestra acción, no es porque sí. Ya que muchas veces no somos conscientes y pensamos que pasa porque pasa nomás.” (Profesor 7, P.S.S)

En el siguiente fragmento, se observa que el docente debe atender a diferentes situaciones que presentan los estudiantes las cuales van mermando el tiempo disponible para actividades de carácter pedagógico.

“p. Santader, pásame el celular (se dirige a un est, que tiene el celular en la mano, el est se niega).

(est abre y cierra la ventana, haciendo ruido)

Finalmente el est. entrega el celular y la clase continúa.

17:55.

p. Los que me faltan voy a revisarlo en el mismo puesto, ahora se ordenan en grupos para que puedan hacer la tarea (el curso se desordena y hay ruido). Voy a revisar por grupo, yo los llamo, no vengán acá todos con sus cuadernos, todos desordenados, respeten mi espacio. Voy a llamar a los que me parece que han terminado, no debería hacerlo pero por mientras otros pueden ir terminando”
(Profesora 5, M.S)

A continuación se evidencia la misma idea.

“M: ya, asiento. Vamos a ver los recursos renovables y no renovables.

[hay un estudiante que conversa de pie en el puesto de otro compañero, (la profesora) lo reta]

M: oye, sal de la sala (con tono enojado)

[el estudiante la queda mirando]

M: sale...vaya a lavarse la cara y vuelva.

[El estudiante sale enojado, y cierra con un portazo]” (Profesora 7, P.S.S)

6.2.2. Problemáticas asociadas a los estudiantes.

Dentro de la cotidianidad de su trabajo, los docentes deben atender diversas situaciones asociadas a los estudiantes. Estas significan principalmente obstáculos para el desarrollo de actividades vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la organización prescrita del trabajo.

En este sentido, las problemáticas que deben abordar los docentes son múltiples y particulares en función de las características de los profesores y alumnos, ocurriendo tanto fuera y como dentro del aula. Entre ellas se observan; conflicto entre estudiantes, situaciones personales de los alumnos, desinterés del alumnado frente a las tareas escolares propuestas, etc.

De manera general las problemáticas asociadas a los estudiantes se vinculan con el incumplimiento de normas y/o expectativas que tiene el docente en torno al proceso de aprendizaje en el marco de la organización prescrita de su trabajo, es decir, lo que se le exige como producto.

El siguiente fragmento, muestra como un docente intenta hacer su clase ante el aparente desinterés por parte de los alumnos.

“Profesor: ya voy a empezar la clase, les dictare el objetivo, porque se me echo a perder el plumón. Objetivo: comprender el proceso que dio origen a la constitución de 1980. El tema es de actualidad, hace dos días atrás la presidenta hizo una cadena nacional anunciando cómo será el proceso de cambio constitucional

(Estudiantes meten ruido al final de la sala y el profesor se enoja)

Profesor: Les ruego que si van a seguir conversando es mejor que salgan de la sala cuanto antes. Seguiré con lo del cambio constitucional. Pueden participar personas desde 14 años, y se

recibirán ideas a través de distintos medios. El gobierno se está abriendo a que la gente participe de la ciudadanía, problema que pasa con la constitución de 1980, no es legítima, hay un grupo de abogados que lo dicen. Su argumento se basa en la forma y en el contexto en que se generó. Mucha gente, entre la que me cuento, dicen que esa constitución nace en una dictadura y no representa a todos. Fue impuesta a la ciudadanía. Eso es típico de Chile, las otras constituciones igual nacieron en contextos autoritarios. La del 33, la de Portales se establece en un momento en que no hay discusión democrática.

(Reta a un estudiante, incitándolo a que salga de la sala)

Profesor: Si no le interesa escuchar puede salir de la sala. Después de la batalla de Lircay, los conservadores se imponen a los liberales. Esto es una característica de la historia de Chile, lo dice Gabriel Salazar, por si a alguien le interesa el tema. Nadie puede decir que en los 80 no había dictadura, como era tal no hubo oposición a las ideas planteadas en esa constitución. Salvo un discurso de Frei Montalva en el Caupolicán. Era intocable, conocido a nivel nacional, en un acto en el Caupolicán, lleva a la dictadura a establecer una democracia. Lo dijo como era Eduardo Frei. Se dice que lo enveneno la PDI, en la clínica Santa María. Dicen que a Pablo Neruda de la misma forma. Había gente que salía con una polera que decía no a la constitución y se los llevaban detenidos. Eso era distinto, ahora dieron la oportunidad para participar democráticamente. En los 80 no hubo esa discusión. Para aprobar eso se hizo un plebiscito. ¿Alguien sabe que es un plebiscito? (*Interpelación a estudiantes*)” (Profesor 6, M.S)

En este otro seguimiento se observa como las problemáticas particulares de una alumna dificultan las actividades de carácter pedagógico dentro del aula.

O: ah, es el curso que encuentras medio pesado

M: sí, ...bastante. Además hay un chiquillo que me cae mal, lo encuentro flaite, ...Labarca.

O: Ah, no me acuerdo cuál es

M: Sí, ayer andaba pasado a marihuana, ...a las 8 y media de la mañana. O sea, yo estoy segura que fuma, pero cómo tan temprano.

[Otras colegas junto a ella interrumpen la conversación] (les llama la atención el tema y se ven preocupadas)

Colega: ¿Y cómo andaba?

Colega 2: ¿Y sus compañeros que le decían? ¿así como... "qué buena", como si supieran?

M: sí, varios se reían. De hecho lo molestaban porque caminaba y dejaba todo pasado.

Colega 2: ¿y él qué te dijo?

M: Me dijo que la persona con la que se había venido caminando al colegio andaba pasada a marihuana, y le pegó el olor...pero como si yo fuera tonta." (Profesora 7, P.S.S)

En este otro fragmento la impuntualidad de los alumnos dificulta la actividad que tenía preparada la docente.

"Al llegar, había sólo dos estudiantes cuando se esperaba un grupo de, al menos, 11 personas. Una de las estudiantes le comentó que los demás estaban almorzando aún porque habían salido tarde de clases. (la profesora) les dijo que, por favor, fueran a buscarlos ya que era importante que iniciáramos puntualmente el ensayo de la obra." (Profesora 2, P.S.N.S)

En este otro fragmento la falta de materiales, y la dificultad para que los estudiantes sigan instrucciones dificultan las actividades de carácter pedagógico.

- “Llegan dos niños “profe...no trajimos los materiales”...(la profesora) no le dice nada.

Otro niño se acerca y le comenta en voz baja algo relativo a los materiales...(La profesora) no le responde.

Hay una niña alisándose el pelo, “señorita...puede dejar eso para hacer el saludo”.

Los estudiantes se ponen de pie, menos uno..” estamos esperando a Yomaira que guarde sus artículos de belleza, estamos en clase”.....”profe si no he terminado”....”guárdelo....estamos en clase” ...”p’ta oh” (y lo desenchufa).

Buenos días...los estudiantes...menos dos responden. También me saludan a mí.

“Bueno como habíamos quedado hoy trabajaremos en grupo”. Da instrucciones varias veces para que se junten en grupo....los estudiantes mueven las mesas con mucho ruido. Cae una manzana hacia dentro de la sala, la lanzan desde afuera por la ventana, que es rectangular pequeña en la parte superior de la pared, así que no se puede ver quien fue. Una niña, a la que casi le llega lo dice en voz alta “casi me paga una manzana que tiraron”. (La profesora) no hace nada. Se asoma el inspector por la puerta de la sala, mira y se va.

- “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?” (Profesor 1, P.S.N.S)

A continuación se evidencia como las necesidades educativas particulares de los alumnos dentro del aula, pueden transformarse en una problemática importante a la hora de realizar la clase.

“10.40 Llegamos al segundo medio.

- Me cuenta que tiene 3 estudiantes sordos y que eso la complica.

“La inclusión es una buena idea, pero no está lograda. Los estudiantes en la básica van a escuelas especiales y no aprenden nada”.

- Llegamos, hay 2 profesoras del PIE que hacen lenguaje de señas.” (Profesor 1. P.S.N.S)

En este otro fragmento se observa que ante la conducta de los estudiantes de no seguir lo que se espera para el desarrollo de las actividades pedagógicas, la docente debe parar el continuo de la clase para abordar el tema y así poder seguir con la clase.

“En ese momento, (la profesora⁹ se distrae y se da cuenta que los estudiantes están haciendo cualquier cosa menos ensayar. Entonces, intempestivamente, se para de su asiento y les pide que por favor se pongan serios y que es necesario sacar adelante esta obra. Los estudiantes discuten entre ellos y se recriminan por no asumir las responsabilidades que les corresponden. (la profesora) los mira impaciente y repentinamente estalla. Interrumpe el ensayo y los invita a todos a sentarse en un círculo. Incluso me pide a mí que me siente junto a ellos, a lo cual yo accedo. (La profesora) les pregunta: ¿qué es lo que les tiene aquí? Los estudiantes se quedan en silencio”. (Profesor 2, P.S.N.S)

A través de los fragmentos anteriores, se observa como distintas problemáticas asociadas a los estudiantes van dificultando las actividades de carácter pedagógico que se llevan a cabo dentro del aula.

6.2.3 Administración deficiente de recursos materiales.

La administración deficiente de recursos materiales afectaba principalmente el desarrollo de actividades rutinarias-administrativas y pedagógicas, no existiendo condiciones óptimas para su desarrollo.

A continuación se muestra como una conexión a internet irregular dificulta el trabajo de un docente.

“P: Como te dije, hoy no es mucho, en realidad es bastante fome. Me toca subir notas a una plataforma en internet, el “Mateo” se llama, es de la municipalidad, y luego tengo unas horas de clases. [a sus colegas] ¿Hay internet? [al O] acá nunca hay internet. Vamos a conectarnos. [P escribiendo en su notebook] La clave de esta red me la dieron los estudiantes, ni idea cómo la consiguieron.

O: Parece que no hay.

P: Mira, ¿cachay’ este jueguito del Chrome?

O: (Río) sí.

P: Yo he llegado hasta los pájaros.

O: No sabía que había pájaros. Nunca he llegado tan lejos.

P: Como acá nunca vuelve el internet, he tenido los medios scores puntajes en el juego.” (Profesor 4, M.N.S)

En este otro fragmento la clase se retrasa por la dificultad de conectar a internet.

- Vamos con una practicante (...) al 6°A. Los estudiantes llegan muy lentamente. Las mujeres son las que más se demoran en llegar. (la practicante) las llama desde el segundo piso al patio, suben lentamente.
- (La profesora) pide que se formen antes de entrar. “Estamos llegando cada vez más tarde chiquillos”.
- Entramos. Nos saludamos.
- V. “Vamos a sentarnos en los puestos que designamos para trabajar”.
- Desde las 11.40 a las 12.05 tratando de conectar el data a internet. (Profesor 1. P.S.N.S)

6.3 Abordaje de las problemáticas asociadas a las actividades del trabajo cotidiano de los docentes.

A continuación se describen algunas características de cómo los docentes abordan las distintas problemáticas asociadas a sus actividades. Estos eran irrepetibles y singulares en relación a las características personales y los años de experiencia de cada docente.

De esta forma, se observó que los abordajes que se desplegaban ante los bloqueos emergentes de los procesos de trabajo (problemáticas), ocurrían de forma espontánea y en ocasiones con la colaboración de estudiantes y de colegas. En ese sentido, se observa que no eran premeditados, sino que tenían que ver con la inventiva personal en el contexto, orientándose hacia un fin práctico.

Lo anterior implicaba que los docentes necesariamente debían despegarse de los ámbitos normados de su trabajo, utilizando de manera “astuta” su criterio personal de acuerdo a cada situación. Al respecto, se observaron cosas como; concesiones y negociaciones con los estudiantes, ajuste o cambio repentino de

actividades de acuerdo al contexto, utilización del cuerpo en claves no verbales, llamados de atención ante el desdén de los estudiantes, utilización de refuerzos positivos y negativos con los estudiantes (individuales y grupales), interacciones singulares con estudiantes desde el plano afectivo. etc.

Por otra parte, estos abordajes ponían en cierto riesgo al docente, pensando en que debían incumplir las normas que prescriben su trabajo y dejar a la vez de cumplir alguna labor por la cual posteriormente se le evaluaba. Ante esto, normalmente las formas de abordar las problemática asociadas a sus actividades se vivían de manera privada, e incluso de manera “inconsciente”, en el sentido que no había una reflexión posterior al respecto, salvo en espacios “informales”.

Las características observadas en el abordaje de los docentes aluden en varios sentidos a lo que Dejours (1998) denomina; inteligencia práctica o inteligencia astuta. Desde esta perspectiva, la inteligencia práctica surge inevitablemente ante los quiebres del trabajo, derivados de la distancia entre lo prescrito y lo real.

A continuación se muestran algunas de las formas que utilizaban los docentes para abordar las diferentes problemáticas asociadas a sus actividades. Esto no pretende abarcar todas las formas que se desplegaban dentro de su cotidianidad laboral, ya que sería imposible de aprehender de manera absoluta, dada la naturaleza compleja y cambiante de las dinámicas escolares. Sin embargo, se busca hacer visible este aspecto desde situaciones concretas vinculado al trabajo cotidiano de los docentes.

Un lugar central en el despliegue de formas singulares de abordar problemáticas asociadas a sus actividades, era el espacio del aula.

A continuación se muestra como una docente dentro de este espacio despliega un monitoreo constante (inteligencia práctica), en función de una “actitud pasiva” y “desinteresada” de los estudiantes ante una actividad pedagógica.

“El curso comienza a conversar y la p. comienza a pasearse.

16:50 p. se sienta comienza a llamar a ests para firmar la tarea (con justificativo).

La p. se pasea por los puestos firmando la tarea del día.

p. ya chiquillos, chequeemos. La uno dice... señor (se dirige a un estudiante que está conversando).

Est7. yo pienso que eso no es literario.

p. ¿alguien puso que era literario? Que no le dé vergüenza. Acuérdense qué es un mundo ficticio. (Nadie responder) Ya chiquillos no necesariamente tenemos que tener las mismas palabras, pero lo importante es que coincidamos en la idea. (Profesora 5, M.S)

Ante una situación similar una docente le dice a una estudiante que llamara a su apoderado. Se infiere que con esa acción, desea que la alumna cambie de actitud hacia las actividades pedagógicas.

- V. sigue con el G1 y dice “ (al G2) ¿Cómo van chicos?”
- Comienza una breve conversación sobre las pruebas que vienen
- V. insiste a estudiantes que están dibujando “¿Cómo van chicos”. Se acerca al G2 a ver cómo avanzan. “Excelente!!, muy bien va quedando”.
- Julian G1 se para. (la profesora) vuelve al G1. “Chicos, eso de pararse y ser el *choro* acá no va”. Se dirige al curso “Vayan chequeando lo que han hecho”.
- Estudiantes del G2 le van a mostrar el trabajo. V. “Bien lo

hicieron. Ahora hay que pasar a la segunda parte”.

- (la profesora) va al G3 “Yo no les voy a decir lo que tiene que hacer si no leen las instrucciones! ¿En qué punto van? ¿Quién es la encargada del grupo?”. “Es Agata”.

- V “Usted vea el atlas, ¿Ubicó las ciudades?”. Se dirige a una chica del grupo que ha estado toda la clase distraída “¿Usted en que está Estrella?, voy a tener que citar a su apoderado, es la única que no trabaja”.

- Me parece que los grupos, pese a todo (y a diferencia de lo que vi el año pasado) igual trabajan, aunque lentamente. Además el ruido no es tan grande. (Profesora 1, P.S.N.S)

En el siguiente fragmento se observa como el manejo del espacio físico por parte del docente (“saber moverse dentro del aula”), logra mantener a raya algunas actitudes negativas de los estudiantes ante las actividades pedagógicas.

“p. ya chiquillos, hay que escuchar al otro, puede ser fome pero hay que tener voluntad. [**P. se dirige a un estudiante....**] a ver, la que reta aquí soy yo.

Est7. Responde pregunta sobre espacio físico.

p. Javier, lee espacio psicológico.

Est7. está mal.

p. ya pero tienes que tener un pensamiento sobre por qué está mal...

¿alguien más quiere opinar?” (Profesor 5, M.S)

En el siguiente fragmento se refleja la misma idea anterior.

“P. Javier, lee tu tarea por favor

Est3. Lee su tarea

P: muchas gracias por tu opinión. Ahora Mario,

Est4. Profe, está mala mi tarea...

p. ya sé que está mala pero hay que arreglarla.

El curso comienza a conversar y la p. comienza a pasearse.

16:50 p. se sienta comienza a llamar a éstos para firmar la tarea (con justificativo).

La p. se pasea por los puestos firmando la tarea del día.

p. ya chiquillos, chequeemos. La uno dice... señor (se dirige a un estudiante que está conversando).

Est7. yo pienso que eso no es literario.

p. ¿alguien puso que era literario? Que no le dé vergüenza. acuérdense qué es un mundo ficticio. (nadie responde) Ya chiquillos no necesariamente tenemos que tener las mismas palabras, pero lo importante es que coincidamos en la idea” (Profesor 5, M.S)

En este fragmento, al igual que lo anteriores, se muestra como el dominio del espacio físico es fundamental para que los alumnos se centraran en las actividades pedagógicas.

“Profesor: Para cerrar el capítulo, ayer les di unas preguntas y ahora les daré otras 2 más. (Les dicta dos preguntas)

Después de eso se acerca a un estudiante a hablarle sobre una duda de la tarea anterior. Se pasea por la sala para ver si están trabajando. Después se sienta atrás para conversar con los del fondo de la sala. La gente que está sentada adelante está trabajando, por lo que el profesor se queda atrás. Después se dirige a hablar con el presidente de curso. Se pasea por la sala para ver si están haciendo la tarea. Está 20 minutos haciendo lo mismo, paseándose por la sala y hablando con estudiantes. (Profesor 6, M.S)

A continuación se muestra otro ejemplo en relación a la misma idea.

“Nadie responde. Después de eso se sienta en su escritorio y conversa con los estudiantes que están frente a él sobre lo que quieren estudiar ellos. Los tres le responden que derecho. Lo interrumpe un estudiante

Estudiante: profesor, ¿no entiendo que se hace en la parte 2, 3 y 4?

Profesor: sacar las ideas principales del texto y poner un ejemplo. No te compliques más

Estudiante: bueno, seguiré trabajando, gracias

Después continúa hablando con el grupo anterior, sobre la ACES y la marcha que se aproxima. Les dice que si votan para ir a marchar tienen que hacer y no quedarse durmiendo en sus casas

El profesor se percata que al final de la sala hay bastante ruido y que no están haciendo la actividad, por lo que se dirige hacia allá. Conversa con los estudiantes que están atrás, para que realicen la tarea. Posteriormente se pone a hablar sobre política y el gobierno de la nueva mayoría. Continúa paseándose por la sala, hasta que llega donde estoy yo” (Profesor 6, M.S)

En este otro fragmento, un docente al ver que la clase “no está funcionando”, reflexiona junto a los estudiantes para re direccionar la actividad pedagógica.

“(La profesora) los mira impaciente y repentinamente estalla. Interrumpe el ensayo y los invita a todos a sentarse en un círculo. Incluso me pide a mí que me sienta junto a ellos, a lo cual yo accedo. (La profesora) les pregunta: ¿qué es lo que les tiene aquí? Los estudiantes se quedan en silencio. (La profesora) vuelve a preguntarles lo mismo y les pide insistentemente que le respondan. Comienza a interrogarlos uno a uno respecto de cuál es el sentido que ellos le dan a estar aquí, en este grupo de teatro, ensayando una obra. Los estudiantes responden básicamente que están porque les gusta, aun cuando saben que es complicado para ellos participar activamente y que les ha sido difícil

estudiar bien el guion. Se notan arrepentidos y atemorizados por las preguntas.”

“Comienza espontáneamente una ronda de declaraciones por parte de los estudiantes, donde cada uno se compromete a aprender el texto y a participar más activamente del taller. (La profesora) en ese momento, les habla desde sí misma y les comenta que ellos no tienen idea todo lo que tiene que hacer como profesora para que las cosas salgan bien, que son enormes las tareas y que requiere ayuda por parte de ellos.”

(Profesora 2. P.S.N.S)

Otro matiz en el abordaje de los docentes ante las problemáticas asociadas a sus actividades, estaba dado en torno a la cercanía y distancia relacional-emocional que mantenían con éstos de acuerdo al contexto. Esto facilitaba en muchos casos la resolución de problemáticas, en donde se hacían necesario “negociaciones” y/o “concesiones” con el fin de concretar diferentes actividades docentes.

Lo anterior se aprecia en el siguiente fragmento.

“Profesor: Ahí vienen los taquilleros (tono burlesco)

Después de bromear a los estudiantes, se pone a completar el libro de clases. Después revisa su agenda mientras el curso sigue conversando. Vuelve a entrar gente atrasada, y el profesor hace caso omiso. Luego de eso se para y escribe en la pizarra los objetivos de la clase. Debajo de eso escribe que habrá un control la próxima semana Para llamar la atención de los estudiantes que conversaban, alza la voz y dice:

Profesor: Próximo 19 de abril vamos a tener una prueba parcial

Estudiante: ¿Qué es una prueba parcial?

Profesor: Una prueba donde evaluaremos los contenidos hasta la fecha

Posterior a eso se acerca a una estudiante y conversa con el:

Profesor: En esta prueba va a entrar el discurso de Chacarillas hasta lo que se vea en esta clase. Como hay interrupciones en el semestre lo lograremos pasar todos los contenidos. El 21 hay paro así que no pasaremos listo

La sala comienza a llenarse, llegan muchos estudiantes atrasados.

Profesor: El 27 de mayo habrá otro control parcial. Después es la primera quincena de junio así que estamos bien (Comenta eso mientras se pasea por la sala)” (Profesor 6, M.S)

En el siguiente fragmento, el docente pospone su actividad pedagógica para atender a la necesidad emergente de los estudiantes.

“El profesor vuelve a pasar lista. El presidente de curso le pide un plumón para poder hacer la votación. Tienen que votar: ir a la marcha, clases o nulo. El profesor se para y le ayuda a hacer la votación

Estudiante presidente del curso: ¿Por qué hay nulo en vez de clases?

Profesor: porque la opción de anular significa que no estás de acuerdo con ninguna de las dos opciones, no te casa con ni una de esa. Un ejemplo es: si alguien pone te amo en un voto y marca la preferencia. Tengan cuidado, después dicen que viene la muni, que esta pesada, para que los estudiantes puedan marchar tienen que venir con el apoderado. Ahora dieron la facilidad con esta votación

Estudiante presidente del curso: habrá una reunión para ver ese tema a las 12:30.

Después de eso el profesor le ayuda a contar los votos, se realiza a mano alzada. Finalizada la votación, el profesor escribe los objetivos de la clase en la pizarra. Como el presidente del curso salió a dejar los votos, dice que lo va a esperar para comenzar la clase” (Profesor 6,

M.S)

En este fragmento, el docente debe coordinarse con algunos estudiantes para poder resolver situaciones no previstas en torno a las calificaciones.

E6: Es que había perdido este cuaderno.

P: A ver (hojea el cuaderno). Pero revisa las fechas de las guías ¿son las mismas que la del libro? (Pablo va a buscar el libro de clases). Sí, son las mismas pero no es culpa mía que perdieras el cuaderno.

E6: Pero está hecho po' profe

P: Sí pero ya puse las notas ... Ya, te pondré un cuatro

E6: Ya (se sienta)

E7: Profe yo hice la prueba ¿pa' qué la guía?

P: Cierto ¿qué hacemos? Ya, si la hacen les subo un rojo a cuatro.
(Profesor 4, M.N.S)

En este otro fragmento, la docente recurre a una experiencia personal para motivar a los estudiantes a la concreción de una actividad pedagógica. Por otro lado se describe un modo de relación cercano y simétrico con los estudiantes.

“En ese momento, (La profesora) volvió a sentar a los estudiantes en un círculo. Comenzó a contarles una anécdota que ella vivió durante su etapa universitaria que representaba casi fidedignamente lo que le estaba pasando al grupo: era en el contexto de una asignatura de dramatización donde el curso debía montar una obra para la cual no se preparó suficientemente. El profesor, en contraste con otros docentes, tenía un estilo más bien relajado y no presionó al grupo para que preparara el montaje de la obra. Simplemente confió en ellos y esperó pacientemente que se organizaran para la

ejecución". (Profesora 2, P.S.N.S)

En el siguiente fragmento, la cercanía con los grupos de trabajo favorece la concreción de la actividad pedagógica.

“10.45

- (La profesora) trabaja con el grupo 2. El tema son los relieves.
- Estudiantes del grupo 1 se paran a la puerta a ver si está lloviendo. Apagan la luz varias veces
- V. “A ver qué pasa? Grupo para acá”. El grupo vuelve, pero se paran de nuevo de inmediato 3 estudiantes.
- (La profesora) se sienta con 2 estudiantes a trabajar.

10.47

- Estudiantes del grupo 2 van donde la profe (grupo1) (no logro escuchar el diálogo)

10.48

- V:”Ya, este grupo (1). A ver evaluación de la unidad 2. El encargado del grupo fue al baño, así que alguien tiene que coordinar”
- (La profesora) trabaja con el grupo1.
- V. ”¿En qué están? Ya, prepara la plasticina (a una estudiante). Vamos avanzando y vayan chequeando chiquillos”. (Profesora 1, P.S.N.S)

Por otro lado, en el marco de estos despliegues, el “tiempo” resulta ser un elemento vital para los docentes en vista de su insuficiencia técnica para concretar las actividades reales que emergen dentro de la cotidianidad de su trabajo.

De esta manera, los docentes despliegan su “inteligencia astuta”, reorganizando constantemente los tiempos disponibles para atender las distintas actividades que deben realizar.

.Esta reorganización del tiempo se caracteriza por ser altamente eficiente para el cumplimiento de ciertos objetivos, a pesar de ser limitada por la organización prescrita del trabajo. Lo anterior, al igual que con las otras formas de abordaje, implicaba no ceñirse a los tiempos ni objetivos normados por la dimensión técnica de su labor.

.La reorganización del tiempo de trabajo, en muchos casos empujaba a los docentes a tener que optar entre una u otra actividad. Específicamente se debía decidir entre ejecutar las actividades prescritas o llevar otro tipo de actividades no visualizadas desde lo prescrito, pero vitales para los procesos de trabajo.

. En el siguiente fragmento, el docente ante el poco tiempo que queda para las actividades pedagógicas, decide colocar notas en el libro de clases, solicitando la colaboración de los estudiantes.

“09.15: Llegando al próximo curso, el profesor se sienta en el escritorio y dice a sus estudiantes que, ya que no alcanza el tiempo para una clase, que sigan trabajando en lo que estuvieran (una actividad de historia para poder evaluar y cerrar el semestre). El profesor se dispone a poner notas en el libro de clases de ese curso con los trabajos que ya revisó” (Profesor 3, M. N. S)

A continuación, se observa cómo una docente destina el “tiempo prescrito” para la atención de apoderados, en otra actividad relacionada con la jefatura de curso.

“me cuenta que tuvo clases durante el primer bloque con su curso y que se demoró porque como tiene “libre” este bloque aprovecha de quedarse más tiempo con ellos. En realidad no es hora libre, es hora de atención de apoderados y generalmente la utiliza con ese fin”. (Profesora 5, M.S)

En otras situaciones, los docentes realizan tareas administrativas durante las clases, lo cual es posible por medio de la “cooperación” de los estudiantes.

“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”. (Profesor 3, M. N. S)

En el siguiente fragmento, una prueba de historia se ve afectada debido a una reunión de la docente con una apoderada.

“13.50 6° BÁSICO – JEFATURA.
Tienen prueba de historia. Todo comienza muy atrasado y lento. (La profesora) me dice que si llega la apoderada de Felipe tendrá que suspender la prueba.” (Profesor 1, P.S.N.S)

A continuación se observa como el cansancio generado durante la jornada de trabajo, gatilla que el docente postergue el cálculo de promedios para fuera de su horario laboral.

“15.00: Terminado el almuerzo, el profesor intenta seguir trabajando un rato más, pero reconoce que no va a poder seguir trabajando, por lo que decide sacarle fotos con el celular a las notas, ir a su casa y sacar el promedio cuando esté más descansado, y ponerlas en el libro de clases y en el sistema el sábado, donde iba a volver al colegio a trabajar ya que se abría el proceso de matrículas.” (Profesor 3, M.N.S)

En el siguiente extracto, una docente tras darse cuenta que olvidó enviar una prueba que debía tomar, decide dar 5 minutos a los estudiantes para que repasen la materia mientras ella reconstruye la evaluación.

“En ese tanto, le dice a otra profesora: *¡se me olvidó mandar la prueba! Y hoy tengo con el primero medio.*

(08:23) La profesora, en vista de este inconveniente comienza a construir la prueba desde su computador.

(08:30) La profesora se dirige a la sala del primer piso hacia el curso en el cual es profesora jefe, el primero medio.

(08:33) Entra a la sala y saluda a las estudiantes:

- Profesora: ¡Buenos días!
- Estudiantes: ¡Buenos días!
- Tienen 5 minutos para repasar antes de la prueba

Los estudiantes en sus puestos comienzan a repasar la información para la prueba. Por su parte, la profesora se sienta en su puesto y trabaja en el computador personal.” (Profesor 8, P.S.S)

A continuación, la reorganización del tiempo responde a la flexibilidad del docente en función del ritmo de sus estudiantes.

“ P: Bien chiquillos, bien de los que están acá ¿hay alguien que no haya presentado con su grupo, repito, hay alguien que no haya presentado con su grupo para que pase ahora? (silencio) ya, entonces si alguien nos quiere presentar algo... hacer algún comentario o... por mientras reviso tareas pendientes (se queda conversando con dos estudiantes en su puesto, mientras el curso sigue en sus actividades)” (Profesor 5, M.S)

Finalmente, otras maneras de reorganizar el tiempo de trabajo están dadas por la coordinación y cooperación entre docentes.

En el siguiente fragmento, un docente le pide a otro que se quede más tiempo un curso, para así poder seguir con la actividad que realiza.

“8.50: El profesor sale de la sala, comentando cómo “ya se le fue el tiempo”, por lo que se dirige al curso que le toca en la siguiente hora, para pedirle al profesor de Historia si se podía quedar un rato más pues “se atrasó la actividad”, a lo cual responde que no tiene ningún problema” (Profesor 3, M.N.S)

De manera similar al fragmento anterior, se produce una reorganización del tiempo de trabajo por medio de la cooperación entre dos docentes.

Llega la profesora que tiene la siguiente hora. Le dice a la (profesora) que si quieren sigan no más en esa actividad, pues ella debe poner notas o algo así. Acuerdan que los chicos van a seguir hasta terminar el trabajo y lo irán a dejar a la sala de profes. Pero la (profesora) se retira” (Profesor 1, P.S.N.S)

Según lo expuesto, se observa que los docentes buscan las mejores posibilidades para resolver las diferentes problemáticas asociadas a sus actividades. La “inteligencia práctica” surge de manera activa ante los quiebres producidos por la distancia existente entre el trabajo prescrito y el trabajo real.

7. CONCLUSIONES.

La cotidianidad del trabajo docente se caracteriza por una infinidad de procesos y situaciones que son imposibles de pesquisar y aprehender en su totalidad. Sin embargo, y a pesar de la complejidad subyacente en este contexto, se logra observar la labor docente a partir de elementos reales de su trabajo que suelen no ser visibles desde el ámbito prescrito.

Estos últimos, son centrales y vitales para que los procesos de trabajo cotidianos se desarrollen, y de esa manera, no bloquear los aspectos productivos de la labor que realizan los docentes.

Por otra parte, los aspectos reales del trabajo docente toman mayor relevancia en vista del escaso conocimiento que se tiene sobre el tema, constituyendo un elemento clave para mejorar la política educativa vinculada al trabajo docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, y de acuerdo a los objetivos de la investigación se pesqu coasto lo siguiente:

Los principales núcleos de actividades que realizan de manera efectiva los docentes dentro de su cotidianidad laboral, corresponden a las siguientes categorías: actividades rutinarias-administrativas, actividades emergentes, actividades pedagógicas y actividades formativas. Estas actividades se desplegaban de forma simultánea y diversa dentro de la cotidianidad del trabajo docente.

Entre las actividades rutinarias-administrativas se encontraron por ejemplo: Llenado de asistencia, firmas y contenidos en el libro de clases, recoger y dejar el libro de clases en UTP, declarar el objetivo de la clase, etc. Estas actividades se llevaban a cabo diariamente en un espacio definido y estable durante la jornada

escolar También se observó que éstas no requerían grandes procesos reflexivos para poder ser realizadas y eran ejecutadas por los docentes de manera “automática”. En otro aspecto, se observó que muchas de ellas no se relacionaban de forma directa con procesos pedagógicos, sino que más bien se vinculaban a lógicas administrativas sin un sentido “real” para los docentes desde sus procesos de trabajo.

En la categoría de actividades emergentes se ubicaron aquellas que se desplegaban de manera irregular y diversa dentro de la cotidianidad del trabajo docente, siendo impredecibles y sin espacios definidos desde la organización prescrita del trabajo para ser ejecutadas. A pesar de aquello, estas actividades normalmente no podían eludirse, dado que dentro de la cotidianidad resultaban ser elementos centrales para la concreción de objetivos del trabajo. Por otra parte, si dichas actividades no se concretaban, minaban otras como las asociadas a procesos pedagógicos.

Entre las actividades emergentes observadas en los seguimientos se encontraron tales como: la atención a estudiantes en sus necesidades diversas y particulares, reclamos y quejas de apoderados, solicitudes imprevistas desde la organización escolar asociadas a asuntos administrativos o extracurriculares, coordinaciones informales con colegas o con jefes directos, entre otras.

En relación a las actividades de carácter pedagógico se pudo observar que éstas aparecen como centrales dentro de la cotidianidad del trabajo docente en relación a los resultados de aprendizaje de los alumnos. Dentro de éstas, se observaron dos grandes grupos:

- a) Acciones concretas exclusivamente dentro del aula, dirigidas a los estudiantes con el objetivo que éstos aprendan un contenido, dominen una habilidad y/o adquieran una actitud determinada.

- b) Actividades de planificación de clases, creación y búsqueda de material, etc. Estas se orientan a generar las mejores condiciones para favorecer el aprendizaje de los alumnos según sus características y contextos.

En referencia al primer grupo de actividades, se pudo observar que son constantemente interrumpidas por diferentes acontecimientos dentro y fuera del aula. Estas “interrupciones” que detienen la actividad de carácter pedagógico van desde conversaciones entre estudiantes, hasta intervenciones en el aula por otros miembros de la comunidad educativa. Estas interrupciones ocurrían con frecuencia, provocando retraso y dificultad para la realización de las actividades de carácter pedagógico. Esto último generaba tensión en algunos docentes, presumiblemente en relación a la evaluación que se hace del desempeño del docente en términos de resultados (estandarizados e internos del colegio), lo que reflejaría y determinaría en última instancia un buen o mal desempeño del profesor.

En relación al grupo de actividades pedagógicas orientadas a asegurar y pensar las mejores condiciones para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se pudo observar que si bien, se contaba con los tiempos prescritos para su desarrollo, estos no eran utilizados de manera óptima y efectiva, debido a múltiples factores; entre ellos se observó; cansancio por parte de los docentes, ejecución de actividades administrativas, ejecución de actividades de coordinación entre colegas, etc. En este sentido, se aprecia que en el espacio destinado a “planificar”, se realizaban actividades de diferente índole, lo que significaba distanciarse de lo definido desde el ámbito prescrito.

En referencia a las actividades de carácter “formativo”, se observó que siempre se articulaban en función de los estudiantes. Dichas actividades más que transmitir un contenido específico, interpelaban grupal o individualmente a los alumnos en torno a aspectos valóricos, de convivencia, y/o conductuales. Este núcleo de actividades se sustentaba fuertemente en aspectos relacionales y

emocionales entre profesor y alumno. La forma en que se desplegaban las actividades formativas era diversa, dependiendo de cada docente y situación específica, siendo realizadas comúnmente dentro del espacio del aula. En ese sentido, no se contaba con espacios prescritos para éstas, teniendo que ser efectuadas en distintos momentos según la necesidad contextual e iniciativa personal del docente. Si viene cierto, estas actividades no se relacionaban directamente con aspectos exigidos necesariamente como producto de su trabajo, se observó que eran fundamentales para que los procesos de aprendizajes se pudieran llevar a cabo con mayor fluidez.

Por otra parte, al igual que otras, estas actividades disminuían el tiempo prescrito para las actividades de carácter pedagógico dentro del aula. En esa línea, el criterio del docente era fundamental para determinar el tiempo, el lugar y el cómo realizar las actividades de índole formativo (Inteligencia práctica).

Junto con los cuatro núcleos de actividades dentro de la cotidianidad del trabajo, se observaron problemáticas asociadas a la realización de éstas. En este sentido se identificaron tres ejes:

- a) Tiempo insuficiente para actividades de trabajo.
- b) Problemáticas asociadas a los estudiantes.
- c) Administración deficiente de recursos materiales.

De acuerdo a las observaciones realizadas, el tiempo se constituye como un elemento fundamental y clave para el trabajo cotidiano de los docentes, sin embargo, se transforma a la vez en una gran problemática para la ejecución de éstas. El tiempo se vive como una problemática para los docentes en función de dos cosas; la primera tiene que ver con que el tiempo disponible no es suficiente en relación a la cantidad de tareas y actividades que se deben realizar, Es decir, existe una desproporción entre tiempo disponible-prescrito y cantidad actividades que realmente se realizan. La segunda tiene que ver con la existencia de un tiempo racional-técnico que delimita ciertas actividades a plazos definidos y

momento específicos en donde se exige un producto o resultado por parte del docente. Lo anterior resulta problemático en cuanto a la emergencia de otras actividades que se deben abordar oportunamente, pero que son invisibilizadas por la organización prescrita del trabajo.

En las condiciones observadas, el tiempo es vivido con un recurso insuficiente y escaso para abordar las actividades que efectivamente se realizan en la cotidianidad de su trabajo, produciendo un desgaste físico y mental en los docentes.

Por otro lado, los estudiantes constituyen otro núcleo problemático, siendo a la vez centrales dentro de la cotidianidad del trabajo docente. En esa línea, los docentes se veían enfrentados a un desafío constante en relación a éstos, principalmente en torno a las actividades de carácter pedagógico,

Las problemáticas asociadas a los estudiantes estaban marcadas por una infinidad matices, que surgían tanto fuera como dentro del aula. Se observaron en éste núcleo problemáticas como: conflictos entre profesor y alumno vinculados al incumplimiento de normas o expectativas del docente en torno al proceso de aprendizaje, conflicto entre estudiantes, situaciones personales de los alumnos, desinterés del alumnado frente a las tareas escolares propuestas, etc.

En la mayoría de las problemáticas que enfrentaban los docentes con los alumnos, se pudo apreciar dos implicancias importantes; una, que estas dificultaban directamente la realización actividades de carácter pedagógico y dos; que esas situaciones implicaban un despliegue emocional, relacional y personal por parte del profesor que iba mucho más allá que la mera entrega de contenidos

El último aspecto problemático en relación a las actividades cotidianas de los docentes, alude a una administración deficiente de recursos materiales. Estas se manifestaron de manera particular en cada contexto educativo, dificultando

principalmente las actividades de carácter pedagógico y de índole administrativa. Estas condiciones generaban espacios poco apropiados y óptimos para el desarrollo de dichas actividades. Más allá de la infraestructura y recursos de los establecimientos, las condiciones materiales se presentaban como problemática desde la gestión y administración de éstos.

En torno a las problemáticas asociadas a las principales actividades de los docentes dentro de la cotidianidad de su trabajo, se observaron diversas formas de abordarlas, las cuales apuntaban de una u otra forma a optimizar los procesos de trabajo de los docentes. Dentro de las características generales de estos abordajes, se pueden nombrar las siguientes: variaban de acuerdo a cada docente, se desplegaban con la colaboración de los estudiantes o colegas, eran de carácter espontáneo y contextual en un fin práctico, implicaban desapegarse de las normas establecidas dentro de la organización prescrita del trabajo, etc.

Al respecto se observaron elementos como: cambio en las metodologías para organizar las actividades pedagógicas, interacciones singulares y particulares con estudiantes desde el contenido y desde lo afectivo.- personal, llamados de atención ante el desdén de los estudiantes, utilización de refuerzos positivos y negativos con los estudiantes (individuales y grupales), formas corporales y actitudinales específicas para abordar a ciertos alumnos y grupos de curso, generación de espacios reflexivos, utilización del espacio del aula según el contexto, entre muchos más.

En cuanto a las características mencionadas anteriormente, estas corresponderían a lo que Dejours (1998) denomina inteligencia práctica. Esta surgiría ante los quiebres del trabajo, en relación a la brecha que existe entre ámbito prescrito y el real. Desde esta perspectiva, los docentes asumirían de manera activa, lo que no está dado por los ámbitos técnicos del trabajo, buscando con éxito los mejores caminos para lograr sus objetivos.

Este hecho es vital, ya que implicaría que los docentes están involucrados fuertemente con las mejoras en sus procesos de trabajo. En este sentido, los resultados de su trabajo no dependerían necesariamente de aspectos individuales, sino que más bien dependería de la organización prescrita del trabajo, en la medida que no bloquee el despliegue de la “inteligencia práctica” por parte de los docentes.

Dentro de la gran diversidad de abordajes que los docentes desplegaban, la reorganización del tiempo surgió particularmente como un elemento central ante la desproporción existente entre tiempo de trabajo y la cantidad de tareas a realizar. Esta reorganización del tiempo les permitía a los docentes orientarse de forma eficiente en torno las actividades más urgentes y primordiales para los objetivos de trabajo, lo cual se daba normalmente en la coordinación y cooperación con estudiantes y colegas. Toda esta situación llevaba a los docentes a tener que enfrentar dilemas en torno a que actividad dar prioridad en un periodo de tiempo acotado.

Finalmente, ante la brecha existente entre lo prescrito y lo real, se observó que las actividades emergentes y formativas no eran visibilizadas desde la organización técnica del trabajo, a pesar de ser fundamentales para el proceso de trabajo que realizaban diariamente los docentes. Así mismo, las actividades de carácter pedagógico eran afectadas de forma constantemente por infinidad de problemáticas, hecho que tampoco era visibilizado desde la organización prescrita del trabajo. .

En síntesis, se puede decir que la cotidianidad del trabajo docente está marcada por una serie de actividades que no son visibles desde los ámbitos técnicos del trabajo docente. Dentro de estas surgen problemáticas que los docentes deben sortear, en donde despliegan distintos abordajes sustentan en una “inteligencia práctica”, que les permite poder concretar su trabajo pese a los obstáculos que se presentan. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que

muestran los docentes por llevar a cabo su trabajo, la tarea se torna lógicamente imposible, ya que la organización del trabajo aparece en muchos casos como contradictoria y con actividades que sobrepasan el tiempo disponible para su ejecución afectando finalmente el bienestar de los docentes.

8. DISCUSIÓN.

Desde una mirada ingenua se cree que los bajos resultados de aprendizaje que puedan obtener los alumnos en pruebas y mediciones estandarizadas pasan casi de manera exclusiva por la responsabilidad de los docentes. En ese sentido, es frecuente escuchar o leer en la prensa discursos que refuerzan esta idea, a pesar que no se cuenta con evidencia científica consistente al respecto.

Siguiendo esa lógica, se desprende que el trabajo que realizan los docentes se puede pensar “técnicamente”, de manera que su cotidianidad estaría dentro de parámetros estables y predecibles. En este marco, los docentes pueden y deben seguir al pie de la letra las prescripciones que rigen su trabajo, aunque esto sea “evidentemente imposible” desde lo que se observa y se argumenta desde disciplinas como la Psicodinámica del Trabajo.

En esta línea, autores de distintas perspectivas plantean que la cotidianidad del trabajo docente sería más bien de carácter dinámico y complejo, provocando roce y desviación en la implementación de ciertos dispositivos políticos (Fardella, 2015; Cornejo, 2012). Por otro lado, desde los aportes de las Psicodinámica del Trabajo, se muestra que los trabajadores de manera general, no asumen jamás de manera pasiva la organización prescrita del trabajo, si no que la interpretan, la resisten y en algunos casos la modifican. (Dejours, 2013).

Apoyado en lo anterior, esta tesis cuestiona, lo dado, lo obvio, y lo asumido en torno a la cotidianidad del trabajo docente desde las visiones predominantes en torno al actual modelo educativo.

De esta manera, lo observado en los seguimientos a docentes confirma dicho cuestionamiento, ya que en la investigación se develaron elementos claves del “trabajo real” de los profesores, los cuales son centrales en los procesos de

trabajo, pero invisibles a los modelos de gestión educativa sustentados en la institucionalización del modelo neoliberal en la educación chilena (Fardella, 2015).

La evidencia encontrada claramente abre posibilidades de mejorar los procesos de trabajo de los docentes, los que impactarían positivamente en los resultados de aprendizaje deseados por las sociedades. Sin embargo, esto sólo se puede hacer real teniendo la suficiente apertura y voluntad política para aceptar la evidencia científica en torno a la cotidianidad del trabajo docente, y así tomar decisiones pertinentes en consonancia con esto.

Junto con lo anterior, sería necesario aceptar el fracaso y las consecuencias negativas que van dejando “silenciosamente” los modelos predominante de corte neoliberal en educación (OREALC/UNESCO, 2012, Anderson. 2013). Al respecto, el cambio se vislumbra lejano, ya que a pesar de la evidencia existente, las decisiones desde la política educativa, parecieran moverse exclusivamente desde la lógica del poder y no desde la construcción de conocimiento.

Un problema de modelo.

Las profundas transformaciones en la vida de las sociedades a través de la globalización, capitalismo mundial integrado, capitalismo financiero, sociedad de la información etc. Han impactado la educación generando nuevas tensiones en torno cambios en las regulaciones del trabajo docente, que terminan afectando la labor cotidiana docentes (Mejías, 2008; Cornejo, 2012, Fardella, 2015; Hargreaves, 1997; Esteve, Franco & Vera, 1997).

En este sentido, la escuela pasa a ser una institución clave en el nuevo modelo de acumulación, el cual se centra en el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información (Mejía, 2008). En dicho contexto, resulta fundamental atender a la influencia de las corrientes del llamado “New

Management Público” en las nuevas regulaciones del trabajo docente (Sisto, 2011). Estas han provocado la intensificación del tiempo de trabajo y culpabilización de los docentes (Hargreaves, 1997).

Los aspectos descritos, se confirman a través de los seguimientos llevados a cabo en esta investigación. Sin embargo, no son vistos ni aceptados en el marco de la institucionalización del modelo neoliberal en la educación Chilena (Dejours, 2013; Fardella, 2015).

En relación a esto, la Psicodinámica del Trabajo nos abre la posibilidad de mirar críticamente algunos aspectos de la irrupción de las lógicas gerenciales en educación y también interpretar en esa línea algunos elementos observados en la cotidianidad del trabajo docente (Dejours, 2013).

El aporte teórico de ésta disciplina, devela principalmente aspectos relacionados con la organización del trabajo y las consecuencias que tienen éstas en el trabajador. Puntualmente a través de la concepción de trabajo y de ser humano (trabajador) cuestiona fuertemente las bases que sustentan el sistema neoliberal (Dejours, 1998).

Específicamente cuestiona los aspectos técnicos de la gestión de las ciencias económica y la visión negativa subyacente sobre el trabajador (factor humano), el cual aparece como responsable ante el fracaso de la producción (Dejours, 2009). Estos aspectos se constituyen como elementos para cuestionar por una parte la eficacia de las lógicas neoliberales en educación, y la culpabilización de los docentes en cuanto a malos resultados de aprendizaje en mediciones estandarizadas (Hargreaves 1997).

El descubrimiento fundamental, heredado de la Ergonomía y luego abordado por la Psicodinámica del Trabajo; es la existencia de una distancia insalvable entre la tarea prescrita y la actividad real del trabajo. Esta condición

sería aplicable para toda situación de trabajo sin exclusión, incluso, en los trabajos considerados de ejecución estricta (Dejours C. , 2009).

Esto descubrimiento pone en tela de juicio lo referente a la “técnica” como tal, concebida desde una visión científica y en armonía con la ciencia. (Dejours C. , 2009). Puntualmente la Psicodinámica del Trabajo pone en evidencia una dimensión específica acerca de la Organización del Trabajo real. Así, para la Psicodinámica del Trabajo todas las consignas se reinterpretan y se reconstruyen, de modo que la organización real del trabajo, no es la organización prescrita, resultando imposible prever y dominarlo todo” (Dejours C. , 2009). En esta línea se muestran las imperfecciones y contradicciones que existen en el dominio técnico.

Muchas organizaciones niegan férreamente la carencia inevitable de técnica y conocimiento (Dejours C. , 2009). Para Dejours, esta negación justifica cambios en la estructura e innovaciones en el ámbito administrativo, lo que dificultaría a la larga aún más el trabajo que realizan los trabajadores, afectando finalmente, también su salud mental (Dejours C. , 2009).

En relación a las políticas educativas de corte neo-liberal, éstas no logran visualizar las imperfecciones y quiebres del trabajo de los docentes viéndose fracasadas y mermadas sus iniciativas. Desde esta perspectiva, el fracaso es interpretado en términos de resistencia, responsabilidad de los profesores, falta de formación inicial, entre otras (OREALC/UNESCO, 2012).

En esta lógica, ante las imperfecciones del trabajo, se suele dar nacimiento a más regulaciones del trabajo de los docentes, que por un lado siguen sin tener el efecto buscado, dificultan más el trabajo de los profesores y provocan efectos negativos en la salud de los docentes (Dejours, 1998).

Al respecto la Psicodinámica del Trabajo plantea que el desconocimiento o negación de las dificultades que surgen de la imperfección de las organización del trabajo y la invisibilización de las necesidades concretas de los trabajadores, estarían a la base de los problemas que aquejan a la organización (Dejours, 2009).

En consonancia con lo anterior, y de acuerdo a las observaciones realizadas durante los seguimientos, la cantidad de actividades que realizaban efectivamente los docentes en términos de prescripciones y reales, sobrepasaba con creces los tiempos de trabajo disponibles, con consecuencias negativas en su bienestar.

Por otra parte, la infinidad de prescripciones y actividades que debe llevar a cabo los docentes dentro de su cotidianidad va haciendo su trabajo cada vez más complejo, de modo que el docente se ve incapacitado de cumplir todas las prescripciones que se le imponen. En este sentido, se observa en algunos seguimientos que para los docentes les resultó imposible cumplir a cabalidad algunas actividades de carácter pedagógico dentro del tiempo prescrito de su trabajo.

En este sentido, Dejours (2009), plantea que si el trabajador cumpliera todas las prescripciones se hace imposible trabajar y se detiene el proceso de producción, y aunque parezca paradójico, las prescripciones que deben ordenar el trabajo terminan por desorganizarlo. De esta forma, las actividades prescritas dentro de la cotidianidad del trabajo docente en vez de mejorar los procesos de trabajo, terminan bloqueándolo provocando agobio en el docente y lo colocan ante la imposibilidad de cumplir lo que se le exige.

En ese escenario, el docente debe optar en cada quiebre de su trabajo por la mejor opción para concretar su labor en el despliegue de su “inteligencia práctica”, siempre y cuando no sea bloqueada completamente su inventiva por la

organización prescrita del trabajo (Dejours, 1998). Lo anterior implica que necesariamente el docente debe alejarse de las prescripciones que se le exigen, para poder llevar a cabo su trabajo. (Dejours, 2009). Al respecto, por ejemplo; se aprecia que los docentes deben necesariamente reorganizar el tiempo de trabajo, ya que de otra forma no podrían llevar a cabo con éxito su labor. En esa línea Dejours (2009) va un poco más allá y señala que la organización del trabajo se presenta como un compromiso para el trabajador a través de sus propias interpretaciones que se elevan por sobre los argumentos técnicos.

Por otra parte, desde la mirada de los procesos intersubjetivos que brinda la Psicodinámica del Trabajo y corroborado en los seguimientos, los docentes desarrollarían cierto ingenio para encontrar los mejores compromisos entre lo que deben hacer, lo que es posible hacer y lo que desearían hacer. Esto se opone directamente, a perspectivas que ubican al docente en un marco de oposición a cumplir con su trabajo y de culpabilización de los resultados de aprendizaje (Hargreaves 1997). Según aquello el docente se “desvive” por llevar a cabo de la mejor forma su trabajo, siempre y cuando la organización prescrita de su trabajo no plantee prescripciones desproporcionadas, paradójicas o le niegue márgenes de libertad para desarrollar sus actividades (Dejours, 2013).

Lamentablemente, pareciese ser que en el caso de los docentes, la organización prescrita de su trabajo en un marco regulatorio de corte neoliberal esta justamente caracterizada por eso. Es decir, desproporcionada, paradójica y escasos márgenes de libertad para realizar sus actividades, lo que termina mermando su salud.

Finalmente, desde la Psicodinámica del Trabajo, la labor de los trabajadores, en este caso los docentes, debiera tender a un trabajo vivo, el cual no sólo concierne al orden individual, sino que implica lazos de cooperación, que resulta de una construcción que da paso a una formación de una voluntad colectiva, que en un fin último lucha contra la dominación (Dejours, 2013).

Hacia cambios reales.

Los bases teóricas y empíricas que nos ofrece la Psicodinámica del Trabajo para comprender la cotidianidad del trabajo docente y abordar críticamente el “nuevo marco regulatorio” que prescribe su labor dentro de la institucionalización del modelo neoliberal en educación, son muchas. Abordarlas, y abrir la discusión al respecto implicaría un desarrollo muy extenso que desviaría los propósitos de ésta tesis.

Sin embargo, es importante resaltar la oportunidad que nos ofrece para leer e interpretar aspectos de la cotidianidad del trabajo docente y aportar de manera general, hacia una educación de mayor calidad.

De esta forma, los problemas que encontramos entre la política educativa y la cotidianidad del trabajo docente, tienen dos caminos; seguir asumiendo la realidad como las conciben las actuales políticas educativas en un marco de institucionalización del modelo neoliberal en educación con todo lo que conlleva, o por otro lado, asumir definitivamente la insuficiencia de estos modelos para abrir los espacios necesarios y tomar decisiones pertinentes a la evidencia científica.

En esa línea, la presente investigación caracteriza de manera general la complejidad cotidiana del trabajo docente dentro del contexto de las nuevas regulaciones de su labor. Los resultados obtenidos solo constituyen una puerta de entrada, haciendo patentes elementos no vistos dentro de su trabajo real, principalmente por las perspectivas políticas dominantes.

Los aspectos develados invitan a profundizar acerca de los que va sucediendo día a día en los establecimientos y en las aulas, de modo de encontrar las respuestas a algunos problemas que siguen latentes en el plano de la educación, y que no se resolverán por más regulaciones que se establezcan.

. En esta línea, se hace necesario seguir profundizando en el conocimiento desde la investigación educativa en torno al trabajo real de los docentes, identificando elementos específicos de la política educativa actual, que van cuartando las posibilidades y obstaculizando que los docentes desarrollen los compromisos necesarios para realizar su trabajo.

Si bien los cambios a nivel político son lentos, la apertura a elementos no visualizados ni aceptados del trabajo real de los docentes, invita a las organizaciones escolares puedan abrir espacios de conversación entre sus miembros, para sobreponerse a la trampa paradójica que impone la política educativa actual (Acuña, F. Assael, J; Contreras, P; Peralta, P. 2014).

Una vez dado este paso básico, queda el camino llano para que las comunidades particulares construyan propuestas concretas para enfrentar así los diferentes desafíos que impone el contexto educativo actual.

.Finalmente, desde esta posición se pueden comenzar a fortalecer aspectos fundamentales para que se desarrolle de manera óptima el trabajo docente, como lo es la “confianza”, pero, que lamentablemente bajo el signo del capitalismo es aplastada por la “competencia”.

9. REFERENCIAS.

Anderson (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: IPE-UNESCO.

Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. Recuperado el 1 de Diciembre del 2014 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322.

Ássael, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V. y Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? Paulo Freire, *Revista de Pedagogía Crítica*, 11, 219-228.

Ávalos, B. (2003). La formación de los profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En Cox, C. (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios pedagógicos*, XXXVI (1), pp. 235-263.

Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.

Bellei; C. (2001). El Talón de Aquiles de la Reforma Educativa". En Martinic, S. y Pardo, M. (eds) *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: PREAL-CIDE.

Contreras, P. y Corbalán, F. (2010): “¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?”, en Revista Docencia, Santiago, 2010, Nº 41, 4-16.

Cornejo, R. (2013). 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. Proyecto FONDECYT. Universidad de Chile.

Cornejo, R. (2006b): “El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006, Vol. 4, No. 1.

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83, doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2FULLTEXT-580.

Cornejo, R. (2012) “Nuevos sentidos del trabajo docente un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal. Tesis para optar el grado de doctor en psicología. Universidad de Chile.

Dejours, C. (2009). El desgaste mental en el trabajo. Modus Laborandi. Madrid.

Dejours, C. (2013). Trabajo Vivo, Editorial Topía Buenos Aires.

Dejours, C. (1998): “El factor humano”. CONICET, Humanitas, Buenos Aires.

Decreto con fuerza de ley n° 1 (2011) *Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. Diario oficial de la república de Chile*. Santiago: Gobierno de Chile

De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En De la Garza, E. y Neffa, J. (Ed.). El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].

Esteve, J.M. (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti, E. (comp.) (2006): "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.

Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso. Chile.

Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad, 12(2), 83-92.

Feldfeber, M. (2006) Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En M. Feldfeber y D. Andrade (comps.),

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madris; Morata.

Fullan, M. (2003). Las fuerzas del cambio, con creces. Madrid: AKAL

Garfinkel, H. (1996). Estudios de etnometodología, Madrid. Anthropos.

Giongo, C. R., Monteiro, J. K., Sobrosa, G. M. R, (2015), Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: Revisão Sistemática da Literatura. Tends in Psychology / Temas em Psicologia – 2015, Vol. 23, nº 4, 803-814 DOI: 10.9788/TP2015.4-01

Gobierno de Chile (2005): "Constitución política de la República". Incluye reformas políticas. Promulgada originalmente en 1980.

Gobierno de Chile (2013). Chile de todos. Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018.

González Rey, F. (2005): "Subjetividad: una perspectiva histórico cultural". *Universitas Psychologica*, vol. 4, núm. 3, octubre-diciembre 2005, pp. 373-383. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *PSYKHE* 2005, Vol.14, Nº1, 31 – 45.

Guerrero, A. (2007): "El profesorado como categoría social y agente educativo". En Fernández Enguita, M. (Coord.): "Sociología de las instituciones de educación secundaria". Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

Gysling, J. (1992): "Profesores: un análisis de su identidad social". CIDE. Santiago de Chile.

Hypolito, A. (2011) Reorganização gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoría e prática*, 21(38), 1-18.

Jiménez, L. (2003): "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL.8 N. 19, PP. 603-630, septiembre-diciembre 2003.

Hargreaves, A. (1997). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

Martínez, D. (2006): "Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?" En Feldfeber, M. y Oliveira, D. (comps.) "Políticas educativas y tr Gysling, J. (1992): "Profesores: un análisis de su identidad social". CIDE. Santiago de Chileabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?". Ediciones NOVEDUC, Argentina.

Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el Sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educación y Sociedad*, 30 (107), 389-408.

Martínez, D. (2001) *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*". Buenos Aires: CTERA.

Martínez, D. (2007): "El trabajo docente: conferencia". Material pedagógico, Universidad de Córdoba, Argentina.

Martínez, D. (1992): "El riesgo de enseñar". Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México.

Marx, K. (2010/1867). *El capital: Crítica a la Economía Política*. Santiago: LOM Ediciones.

Mizala, A. & Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 519-558). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Mejía, M. R. (2008). *Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Medellín: Congreso Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias.

Núñez, I. (2007) *La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia*. *Revista Pensamiento educativo*, vol. 41, N°2, pp. 149-164.

Núñez, I. (2004): "La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica". Santiago: PIIE. 545.

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

Mendes, A., Araújo, L. (2011). *Clínica psicodinâmica do trabalho: práticas brasileiras*. Brasília: Ex-libris.

Molina, C. (2000). Las reformas educativas en América Latina: ¿hacia una mayor equidad?. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.

Ramos, A; Barrosa, K (2012). Límites y posibilidades del método en Psicodinámica y clínica del trabajo: Relato de los estudios del grupo de la Pontificia Universidad Católica de Goiás. PRAXIS. Revista de Psicología Año 14, Nº 21 (77-92), I Sem. 2012.

PRELAC (2005): “El protagonismo docente en el cambio educativo”. Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

PRELAC (2003). Declaración del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe aprobada por los Ministros de Educación. Quito: PRELAC

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004) Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. París: OCDE.

Oliveira, D.A. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber y D. Andrade (comps.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? (1a ed., pp. 17-31). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004): “Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, VOL.9 N. 20, PP. 183-197, enero-marzo de 2004.

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2007). *Un acuerdo que genera desacuerdos. Comentario crítico al “acuerdo educativo” anunciado por los partidos*

políticos con representación parlamentaria. Recuperado de http://www.opech.cl/comunicaciones/comunicado09_2007_11_22.pdf.

OREALC/UNESCO SANTIAGO (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe Profesores para una educación para todos, proyecto estratégico regional sobre docentes. Santiago.

Quinlan, E. (2008). Conspicuous invisibility. Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica. México.

Rockwell, E; Mercado, R (1988). *La práctica docente y la formación de maestros*.

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 XXI* (59), pp. 178 –192.

Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *PSYKHE*, 21(2), pp.35-46.

Street, S. (2002): “¿Magisterio, docencia o militancia?: Rescate del oficio entre las ruinas (¿o los cimientos?) de la escuela pública moderna”. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. CIESAS-Occidente. Guadalajara, Jalisco, México.

Tenti, E. (2006): “Profesionalización Docente: Consideraciones Sociológicas” en Tenti, E. (comp.): *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

10. ANEXOS.

Dada la extensión de los Anexos, se adjuntan en formato digital.